

**Il futuro
si chiama CLIL**

Una ricerca interregionale
sull'insegnamento
veicolare

a cura di **Federica Ricci Garotti**

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione marzo 2006

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento

Il futuro si chiama CLIL
Una ricerca interregionale
sull'insegnamento veicolare
a cura di Federica Ricci Garotti

p. 248; cm 24
ISBN 88-7702-142-X

In copertina
C. Lohse, *Unreifes Korn*, 1920

Un ringraziamento caloroso e cordiale va ai professori Gianfranco Porcelli e Daniel Coste, che hanno dato un contributo fondamentale alla nascita di questo volume.

Siamo molto riconoscenti all'IPRASE, in particolare al suo direttore, dott. Ernesto Passante, per il forte e convinto supporto dato alla nostra ricerca.

Ringraziamo inoltre l'IRRE del Friuli-Venezia Giulia, l'IRRE del Veneto, l'Istituto Pedagogico di Lingua Italiana e l'Istituto Pedagogico di Lingua Ladina della Provincia di Bolzano, il Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento, il Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia per avere contribuito, con il loro supporto, alla ricerca e alla produzione del seguente volume.

Un ringraziamento particolare e affettuoso a Luisa Mariech, responsabile dell'editing per l'IPRASE.

La Curatrice e gli Autori

*A mia madre
e alle maestre di lingua
della mia vita,
mia zia Silvia e Maria Schiavina.
La loro memoria è parte di me.*

INDICE

Presentazione	E. Passante	9
Il futuro si chiama CLIL	F. Ricci Garotti	11
Introduzione: Il coraggio e l'avventura		11
I soggetti della ricerca		12
LIVE come lingue, lingue come vita		12
Un progetto a due facce		14
Alcune mancanze?		15
PRIMA PARTE: LA DIMENSIONE CLIL		
Cos'è il CLIL	F. Ricci Garotti	19
Focus su CLIL	C.M. Coonan	23
1. Una definizione di CLIL		23
2. Area "utenza"		24
3. Area "educativa"		27
4. Area lingua		29
5. Area strutturale		32
6. Area metodologica		34
Presupposti e finalità in CLIL	F. Ricci Garotti	39
Il team CLIL		39
Il metodo in CLIL		42
Traduzione nel CLIL?		44
Insegnamento della L2		45
Durata del progetto CLIL		46
Quantità oraria nel CLIL		47
Le competenze linguistiche dell'insegnante CLIL		48
In sintesi		49
La lingua straniera veicolare: tipologie e modelli	C.M. Coonan	51
1. Il contesto		51
2. Pre Maastricht: modelli - sistema		52
3. Post Maastricht: modelli - autonomia		58

SECONDA PARTE: ASPETTI PROGETTUALI IN CLIL

Investimento istituzionale	M. Nalesso, R. Perini	67
Livelli di coinvolgimento		67
Quale ricaduta per la scuola?		71
Il teaching team CLIL	A. Santuari, G. Senoner	73
Gli aspetti di progettazione e di pianificazione del percorso CLIL		73
Gli aspetti di gestione del percorso CLIL		75
Conclusioni		80

TERZA PARTE: APPRENDIMENTO ED INSEGNAMENTO IN CLIL**Approcci e strategie didattiche**

nell'insegnamento CLIL	D. Cornaviera	83
1. La specificità dell'approccio CLIL		83
1.1 L'attenzione alla lingua		84
1.2 L'attenzione al metodo		85
2. Promuovere un apprendimento significativo		87
3. La comprensibilità dell'input		93
3.1 L'input dei testi		94
3.2 L'input del docente		97
4. La produzione nel CLIL		98
Allegato 1		102
Allegato 2		110
Allegato 3		112
Allegato 4		113
La ricezione di testi autentici in CLIL	K. Civegna	115
Il Cooperative Learning: una metodologia per CLIL	S. Lucietto	119
Introduzione		119
1. Che cos'è il <i>Cooperative Learning</i>		119
1.1 Gli elementi fondamentali del CL		120
1.1.1 L'Interazione Promozionale Faccia a Faccia		120
1.1.2 L'Interdipendenza Positiva		121
1.1.3 La Responsabilità Individuale		123
1.1.4 Le Abilità Sociali		124
1.1.5 Il <i>Processing</i>		125
1.2 Verifica e valutazione degli apprendimenti nel CL		126
2. <i>Cooperative Learning</i> e CLIL		127
2.1 Un approccio che facilita l'apprendimento		127

2.2 Un approccio che permette la differenziazione		128
2.3 Una "terza via" per i docenti		129
2.4 Un approccio comune già validato		131
2.5 La sicurezza di un approccio ampiamente sperimentato e studiato		133
3. Conclusione		133
Metacognizione in CLIL	M. Nalesso	135
La dimensione metalinguistica	F. Ricci Garotti	143
Alternanza linguistica in CLIL: quanta e come	F. Ricci Garotti	151

QUARTA PARTE: VALUTAZIONE IN CLIL

Introduzione	G. Serragiotto	159
La valutazione del processo in CLIL	S. Lucietto	161
Premessa		161
1. Decisioni preliminari		162
2. Tecniche e strumenti per la raccolta di dati dalla classe		162
3. L'osservazione in classe		164
3.1 Linee guida		165
3.1.1 Principi generali		165
3.1.2 Procedure		166
3.2 Tecniche e strumenti		167
3.2.1 Le note di campo		167
3.2.2 La griglia "a tacche"		168
3.2.3 La videoregistrazione		170
3.2.4 L'audio-registrazione		170
3.2.5 La fotografia		171
4. Modalità di valutazione <i>in itinere</i> del processo da parte dei discenti		171
4.1 La meta-cognizione		172
4.2 Il <i>processing</i>		172
4.3 Considerazioni sull'efficacia della metacognizione		174
5. Il linguaggio del <i>feedback</i> nella valutazione di processo		175
6. Tecniche non osservative di raccolta di dati dalla classe		176
6.1 Interviste		177
6.1.1 Interviste strutturate, semi-strutturate e non strutturate		177
6.2 Questionari		178
7. L'analisi dei dati		179
8. Considerazioni conclusive		181

La valutazione del prodotto CLIL	G. Serragiotto	183
Introduzione		183
1. Nuove prospettive per la valutazione CLIL		183
1.1 <i>Format</i> e strumenti di valutazione		186
1.2 L'autovalutazione nel CLIL e il <i>Common European Framework</i>		189
1.3 Portfolio e CLIL		195
Valutazione del progetto	R. Perini	199
Introduzione		199
1. Aspetti strutturali		201
2. Strumenti di valutazione		203
3. Soggetti e ruoli		206
4. Tempi		207
5. Descrittori		207
QUINTA PARTE: CLIL IN LINGUE COMUNITARIE DI MINORE DIFFUSIONE		
Introduzione	R. Perini	211
I ladini della provincia di Bolzano	G. Senoner	213
Il CLIL nelle scuole ladine		216
Esperienze sul territorio:		
il ladino in Val di Fassa	A. Santuari	219
Lo scenario normativo		219
La Legge Provinciale n. 4/97: l'insegnamento del ladino ed in ladino		220
Insegnamento in lingua ladina e CLIL		221
L'insegnamento in lingua ladina: i nodi problematici		223
L'insegnamento in lingua ladina: l'ottimizzazione delle prassi		225
Il friulano nella regione		
Friuli Venezia Giulia	R. Perini	227
Lo scenario normativo		227
Orientamenti per l'applicazione della legge 482/99		229
Il percorso CLIL in lingua friulana		230
L'insegnamento in lingua friulana: i nodi problematici		233
Le prospettive		234
Bibliografia generale		235
Note sui singoli autori		247

Presentazione

Coloro che hanno l'occasione di girare l'Europa, o che vivono la circostanza di incontrare giovani stranieri, hanno la possibilità di apprezzare, in molti casi, la propensione di questi ragazzi nell'usare le lingue comunitarie che hanno studiato. È una sensazione nitida, che subito tradisce il dubbio che i nostri ragazzi invece non siano così pronti, così aperti e competenti in queste situazioni comunicative informali e dirette come i loro coetanei europei mostrano già a tredici o quattordici anni.

Molte spiegazioni ci si è dati per giustificare questo *gap* che gli studenti italiani manifestano e gli "addetti ai lavori" conoscono bene le cause, così come ne sanno i rimedi, sui quali la comunità scientifica esprime significative convergenze.

Ma nonostante la sintonia sull'analisi e sulle proposte, malgrado siano esplicitate precise priorità nel nuovo quadro normativo, le innovazioni stentano a produrre risultati con quella rapidità che in questo caso tutti auspichiamo. Senza voler entrare nel merito sul terreno delle inefficienze che affliggono il nostro sistema educativo, in questa presentazione ci interessa affermare due cose, anche per rappresentare un contesto educativo che comunque guarda in avanti e per testimoniare che c'è un tessuto professionale attento all'innovazione e orientato al cambiamento.

Nonostante tutto la Scuola agisce sulle nuove frontiere dell'insegnamento. Molti insegnanti sono già impegnati, da alcuni anni, in iniziative di veicolarietà che offrono agli studenti piccole porzioni di sapere, in varie materie scolastiche, presentate in lingua straniera. Lo fanno anche confondendo alcuni presupposti metodologici, talvolta con ingenuità, o rischiando di generare conflitti tra colleghi (di lingua straniera e delle materie coinvolte in queste iniziative); ma intanto provano, sperimentano.

È un fenomeno in grande espansione, cresce con modalità prevalentemente spontanee, ispirate da motivazioni professionali serie e interessate a venire incontro a bisogni di formazione rilevanti, a fornire strumenti per avere cittadinanza in Europa.

I docenti coinvolti, e lo dimostrano alcuni monitoraggi mirati, sono sparsi in scuole di tutti i gradi e ordini, sono talvolta isolati (a volte anche nel loro stesso istituto!), non sempre utilizzano riferimenti metodologici che pure in letteratura sono reperibili, non stanno dentro comunità di pratiche che potrebbero sostenerli e, soprattutto sono privi del supporto scientifico di enti che dovrebbero aiutare a far crescere queste preziose esperienze.

Questo il segnale, l'indicatore che abbiamo voluto leggere e interpretare tre anni fa, per realizzare un progetto di ricerca condiviso da soggetti qualificati e insieme alleati, che abbiamo denominato LI.VE., un acronimo che sta per *lingue veicolari*.

L'IPRASE del Trentino, nel raccogliere questa istanza, ha mobilitato enti e ricercatori, studiosi e insegnanti che stanno operando per incoraggiare queste esperienze avanzate, affinché esse possano consolidarsi e qualificarsi sotto ogni aspetto, caratterizzandosi per l'impianto metodologico rigoroso, per la qualità del lavoro didattico, oltre che per le imprescindibili motivazioni professionali.

Il volume è il primo prodotto del lavoro svolto dall'equipe di ricerca, alla quale hanno dato decisivi apporti i Dipartimenti universitari e gli Enti regionali di ricerca educativa che hanno condiviso l'idea di sostenere un processo di innovazione così importante per lo sviluppo delle competenze linguistiche dei nostri giovani. A loro va il primo ringraziamento per questa pubblicazione, alla quale hanno dedicato entusiasmo e professionalità.

Ernesto Passante
Direttore dell'IPRASE del Trentino

Il futuro si chiama CLIL

Federica Ricci Garotti

INTRODUZIONE: IL CORAGGIO E L'AVVENTURA

L'ingresso nella scuola di nuovi insegnanti, preparati e determinati al cambiamento, l'affermazione dell'autonomia scolastica, l'impegno di dirigenti sempre più attenti alla qualità (o semplicemente a ciò costretti dalla concorrenza) hanno portato numerose scuole a tentare strade coraggiose e avventurose, alla ricerca di quel plusvalore in grado di coniugare competenza, motivazione, ricerca e innovazione.

L'innovazione didattico-educativa, soprattutto a livello sperimentale, non può più dirsi, allora, esclusiva materia di uno sparuto gruppo di ricercatori intenti a stravolgere gli schemi della lezione tradizionale che, secondo una ricerca condotta poco meno di dieci anni fa in provincia di Trento, consiste ancora, nella maggior parte dei casi, in un insieme di unità strutturate in modo schematico, quando non decisamente rigido.¹

I nuovi progetti vedono, come sempre è stato, la compagine dei docenti di lingue straniere impegnata in prima linea, spinti non solo da un naturale interesse verso tutto ciò che in ambito didattico accade negli altri Paesi, ma anche da uno spirito pionieristico che non si tira indietro di fronte alle sfide, dal momento che in Italia, per cause legate soprattutto ad una tradizione classica dominante, apprendere ed insegnare lingue straniere è sempre stata una sfida.

Il CLIL, o *Content and Language Integrated Learning* rappresenta fra queste una delle proposte a quanto pare più ardite e gradite. Già nel 1997 erano più di 100 le scuole italiane che dagli anni ottanta e novanta sperimentavano modelli di educazione bilingue, soprattutto, com'è ovvio, Licei Europei, Licei Linguistici Europei, Licei Internazionali, Licei della Comunicazione. Oggi, otto anni dopo, questa cifra è più che raddoppiata, ma le stime del fenomeno non possono dirsi certe, dal momento che molte scuole sperimentano il CLIL senza aderire a progetti centralizzati gestiti dalle Direzioni Generali o direttamente dal Ministero, spesso anche senza il coordinamento scientifico degli IRRE o dell'Università, in modo tale da rendere molto difficile una statistica. Probabilmente la quantificazione è più semplice a livello locale ed è infatti in questa direzione che si sono mossi alcuni ricercatori.²

¹ Si veda a tale proposito *Definire l'insegnamento* a cura di F. Ricci Garotti ed E. Poli, IPRASE del Trentino, 1998.

² Si veda: F. Ricci Garotti, *L'insegnamento veicolare in provincia di Trento*, IPRASE del Trentino, 2004;

In questo proliferare di esperienze è da ricercarsi il primo motivo che ha spinto alla costituzione di un gruppo di ricerca interistituzionale e interregionale sul CLIL: da una parte c'era senz'altro il tentativo di fare il punto anche sul piano quantitativo delle esperienze attuate in una parte d'Italia, il Nord- Est, in regioni confinanti e differenti per tradizione, gestione istituzionale, utenza, tutte però accomunate da un crescente interesse per il CLIL da parte delle scuole e dei docenti singoli; dall'altra, però, c'era soprattutto il desiderio di mettere ordine nelle diverse prassi che andavano e vanno fiorendo in questo territorio, con una frequenza certamente beneaugurante, ma allo stesso tempo anche spiazzante per i ricercatori.

I SOGGETTI DELLA RICERCA

Le Regioni rappresentate in questa ricerca sono dunque: il Trentino (che si è posto anche come provincia coordinatrice, dal momento che fautore e promotore dell'iniziativa è stato l'IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativa -), l'Alto Adige, il Veneto, il Friuli Venezia Giulia. Nel gruppo sono inserite a pieno titolo anche le esperienze avvenute in territorio ladino-fono, sia nella provincia di Trento (Valle di Fassa) sia in quella di Bolzano (Val Gardena e Val Badia), nonché le esperienze in lingua friulana nella provincia di Udine (su queste particolari forme di CLIL la problematica viene ampliata più avanti).

Interessante anche la composizione interistituzionale del gruppo di ricerca, che sta a significare un preciso orientamento del lavoro scientifico, un ponte tra ricerca di tipo teorico e prassi sperimentale, congiungendosi in un anello che non considera sufficiente l'una senza l'altra e viceversa: IRRE regionali e provinciali e Università si sono unite in questo percorso di ricerca-azione, ciascuna con la propria conoscenza precisa del quadro locale in relazione alle esperienze CLIL, in alcuni casi coordinate dall'istituzione stessa, per individuare le "buone pratiche" e seguirle da vicino, sulla base degli indicatori predisposti.

LIVE COME LINGUE, LINGUE COME VITA

In breve, le domande di ricerca erano le seguenti:

- Quali obiettivi hanno le scuole che organizzano progetti CLIL?
- Quali metodi usano?

G. Serragiotto, *L'insegnamento veicolare della lingua straniera*, Guerra Edizioni, 2004; C. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Utet, 2002.

- In quali discipline si utilizza maggiormente la lingua straniera veicolare?
- Con quale struttura organizzativa si avviano i progetti CLIL?

Questo per quanto riguarda una parte di ricognizione iniziale della ricerca. Ma le domande più stuzzicanti erano le seguenti:

- Con quali obiettivi, metodi, strutture, discipline si raggiungono i risultati migliori?
- Quali di queste prassi messe in opera lavorano rispettando una serie di linee-guida scientifiche, tipiche del CLIL?
- Che rapporto c'è tra le esperienze viste e la letteratura fino a questo momento prodotta in relazione al CLIL?

E, soprattutto:

- Le esperienze che si dicono CLIL possono essere definite davvero CLIL o pretendono solamente di esserlo?

È chiaro che la risposta a quest'ultima domanda induce a riflettere per assumere dei principi scientifici sul CLIL che vanno definiti, anche se non una volta per tutte, quanto meno con una certa coerenza.

Di fatto il gruppo di ricerca, che ha assunto l'acronimo LIVE (come *Lingue Veicolari*, ma anche come "vivo, viva"), voleva riflettere, oltre che sullo "status quo" quantitativo del CLIL, sulla qualità di questi insegnamenti e sulle loro condizioni di attuabilità.

Obiettivo primario della ricerca è stato dunque individuare gli indicatori di qualità necessari per un modello di CLIL produttivo, epistemologicamente corretto, metodologicamente adeguato e, *last but not least*, strutturalmente possibile, ossia realistico. Alcuni degli indicatori individuati dal gruppo di ricerca hanno confermato i presupposti scientifici già derivanti dalle esperienze condotte in diversi Paesi in Europa e nel mondo.

Poiché CLIL è il termine usato per focalizzare ad un tempo l'apprendimento della disciplina e la crescita della competenza linguistica, il primo principio dichiara che il processo deve essere integrato ed equilibrato. Questi ed altri presupposti del CLIL sono illustrati nella prima parte del volume, che intende veicolare elementi di chiarezza e trasparenza scientifica. In questa prima parte è stato fatto un tentativo esplicito di non lasciare in sospeso questioni importanti e ancora aperte riguardo al CLIL: gli aspetti organizzativi, il ruolo degli insegnanti e le loro competenze, la scelta delle discipline e delle lingue, le motivazioni del CLIL...

La seconda parte del volume si concentra invece sulla programmazione, riprendendo le ragioni del CLIL nel primo atto dovuto a qualsiasi progetto da parte di chi lo assume come proprio, ossia la pianificazione nei suoi minimi dettagli.

La terza parte illustra quegli aspetti connessi all'azione didattica che sono necessari, ma anche tipici del CLIL: il tipo di input linguistico, il metodo, il modello adottato. In questa parte è interessante notare come gli affondi di tipo metodologico, relativi soprattutto a particolari strategie didattiche quali il *Cooperative Learning*, l'uso di materiali autentici, il *Task Based Learning*, siano sintomatici di un più generale atteggiamento innovativo da parte del docente, che, al di là del CLIL, ha già avviato un processo di riflessione e ricerca per rendere la sua didassi adeguata alle aspettative - altissime - dell'utenza.

La quarta parte è inevitabilmente dedicata alla valutazione, intesa in maniera tripla: di progetto, di processo e di prodotto, triade stante a significare che la sola valutazione delle competenze dell'alunno non solo si rivela alquanto parziale nell'intero progetto, ma potrebbe fuorviarne l'interpretazione, ignorando alcuni dati essenziali.

La quinta parte, infine, è dedicata alle esperienze nelle lingue cosiddette "di minore diffusione", anche se certamente l'appellativo non rende giustizia all'importanza culturale e identitaria delle lingue trattate.

Sullo sfondo, forse sfumata o forse nemmeno troppo, c'è la sottolineatura scientifica che il LIVE ha voluto dare a tutto il progetto, ossia l'incoraggiamento, l'invito, l'auspicio che il CLIL possa crescere ancora di più, nella consapevolezza che questa crescita non sia solo espansione, ma anche e soprattutto profondità: un tentativo di infondere entusiasmo senza incoraggiare l'improvvisazione. Non so se ci siamo riusciti. Se il libro può, in certe parti, dare l'impressione di un "tutto o niente", è perché si pone come obiettivo quello di delineare dei principi-guida necessari e, direi, irrinunciabili. Naturalmente occorre la cautela dovuta, in casi come questo, al rischio di un eccessivo assolutismo, ma va anche rafforzata nei lettori e nelle lettrici l'impressione che i contenuti del volume siano stati ponderati a lungo, come in effetti è avvenuto nelle lunghe discussioni e riflessioni, individuali e comuni, di un lavoro durato più di tre anni.

UN PROGETTO A DUE FACCE

La ricerca LIVE si articola in due fasi, strettamente collegate tra loro e interdipendenti: durante la prima sono stati elaborati gli indicatori di qualità del CLIL, sulla base dei quali poi è stato condotto lo studio dei casi nella seconda fase. Gli indicatori di qualità corrispondono, quindi, ai principi ritenuti prioritari per il CLIL, che sono stati poi presi in esame con le tematiche particolari degli studi di caso.

La doppia versione del progetto corrisponde a due pubblicazioni: un compendio iniziale (il presente volume) e la documentazione sugli studi di caso (prevista per la fine del 2006), che prende in esame le esperienze realmente effettuate sul territorio.

Proprio sulla base dei principi delineati nel primo volume e sugli studi di caso potrebbero innestarsi iniziative di formazione degli insegnanti CLIL gestite dalle singole istituzioni nelle regioni che hanno partecipato al progetto.

ALCUNE MANCANZE?

Ci si può chiedere, legittimamente, come mai la scelta del luogo della ricerca sia stata limitata alle sole regioni del Nord Est. La motivazione è prettamente tecnica: essendo l'idea partita dalla Provincia di Trento, si è pensato di estenderla ad altre regioni per avere uno spettro più ampio di confronto e maggiori possibilità di analisi. La scelta delle due regioni confinanti è legata principalmente a due ragioni: la prima, di ordine eminentemente pratico, si spiega con la maggiore possibilità di collaborare, anche in loco, con istituzioni e territori vicini, così da rendere agevoli gli spostamenti, le visite e gli accordi istituzionali. La seconda ragione invece è di natura scientifica e si giustifica con la necessità, fortemente sentita dai promotori della ricerca, di stabilire un contatto privilegiato con i propri vicini, al fine di intensificare i rapporti, gli scambi tra le scuole e le iniziative di ricerca in territori che condividono, oltre alla vicinanza geografica, anche una storia comune, fatta di intrecci e comunicazioni reciproche avvenute nel corso degli anni. Il Trentino Alto Adige e il Friuli Venezia Giulia, in particolare, hanno in comune molta parte della propria storia di regioni di passaggio e di confine, oltre che una conformazione territoriale molto simile, che rende affini le loro strutture, anche istituzionali. Il Veneto, d'altra parte, è regione vicina e comprende alcune province che, per caratteristiche fisiche e culturali, si avvicinano molto alla storia delle regioni alpine. Non secondario il fatto che Venezia sia sede di una importante università nella quale si è costituito, all'interno del Dipartimento di Scienze del Linguaggio, un Laboratorio CLIL, sotto la guida della prof.ssa Carmel Coonan.

Si spiega in questo modo l'assenza di importanti realtà italiane, pure molto attive nel CLIL, tanto da costituire, come nel caso della Valle d'Aosta, un vero e proprio modello. La scelta non è certamente dovuta alla qualità delle esperienze in atto, tanto meno ad una selezione di merito, ma a motivi essenzialmente funzionali alle ragioni del progetto LIVE. Per questo la mancanza di scenari diversi da quelli delle Regioni prese in esame non deve essere letta come trascuratezza o, peggio, dimenticanza colpevole. Allo stesso modo il gruppo LIVE è consapevole delle assenze, nel progetto e nel volume, di esperienze CLIL in lingue locali diverse da quelle ladine e friulane. La presenza nel gruppo di studiose esperte di CLIL in ladino e friulano è stata in definitiva il criterio determinante nella scelta di queste e non di altre comunità linguistiche

pure presenti nei territori presi in esame, quali ad esempio gli sloveni, i mocheni, i cimbri, che pure contano all'attivo progetti di veicolari  nella lingua locale.

A lungo e intensamente si   discusso all'interno del gruppo di ricerca sui motivi che hanno infine spinto i ricercatori a considerare le esperienze ladine e friulana assimilabili a quelle del CLIL in lingua straniera e dunque a giustificare il loro inserimento all'interno della ricerca LIVE. Il motivo principale   la sostanziale filosofia educativa che accomuna CLIL in lingua straniera alle esperienze nelle lingue locali dei ladini e dei friulani: l'attenzione alla disciplina veicolata pi  che alla lingua veicolante, anche se non si pu  negare che la valorizzazione linguistica e soprattutto culturale gioca in queste esperienze un ruolo molto maggiore che non nel CLIL in lingua straniera. Tuttavia la sfida resta la stessa del CLIL, ossia la possibilit  di acquisire competenze disciplinari attraverso una lingua diversa da quella "ufficiale", che nei casi presi in esame   l'italiano, la lingua nazionale. Va notato inoltre che il ruolo di "lingua della scuola" e "lingua ufficiale", "lingua del territorio" varia moltissimo nei luoghi di cui sono state analizzate le esperienze che qui si riportano. I ricercatori si sono interrogati sugli stessi principi che governano una educazione linguistica integrata, e non monolingue, seppure a diversi livelli e in diverse situazioni. Le tematiche specifiche dei due CLIL ladini e del CLIL friulano sono state trattate ampiamente, nel presente volume, dalle ricercatrici competenti. Preme qui ricordare che la scelta del loro inserimento   stata fatta a ragion veduta, anche per sottolineare l'importanza che il gruppo di ricerca attribuisce alle lingue denominate nei documenti europei "di minore diffusione" e ai progetti per la loro salvaguardia e valorizzazione.

Un terzo punto che potrebbe definirsi mancante riguarda la formazione degli insegnanti. Anche in questo caso non si tratta di una mancanza inconsapevole. Ne   testimonianza il fatto che il problema venga affrontato diverse volte nei singoli saggi come un punto cruciale della problematica CLIL. Va aggiunto per  che la tematica avrebbe occupato una intera unit  di ricerca, per la sua complessit  e per le innumerevoli variabili connesse. Ci  nonostante, la formazione degli insegnanti   uno sfondo assai presente nel volume, anche se non direttamente illuminato in primo piano. Infatti, trattando dei principi scientifici e didattici che delineino la qualit  del CLIL, indirettamente si creano alcuni scenari favorevoli alla formazione. Le risposte sul come, quanto e per chi attuarla non possono spettare per  ai ricercatori del LIVE che si sono posti prioritariamente un problema di ricerca scientifica e sul campo pi  che un compito istituzionale di formazione. Siamo certi per  che la lettura del volume sapr  dare risposte soddisfacenti anche a coloro che intendano perseguire azioni di formazione ampie o circoscritte, con il conforto della conoscenza di studi approfonditi e l'interpretazione di un ampio numero di esperienze avvenute in un territorio che forse gi  da oggi, grazie a questa ricerca, si pu  definire "amico" del CLIL.

Prima Parte

La dimensione CLIL

Cos'è il CLIL

Federica Ricci Garotti, Università di Trento

Termini quali “educazione bilingue”, “immersione linguistica” o “insegnamento veicolare” vengono usati ormai così frequentemente, da poter essere (a torto) giudicati interscambiabili. In realtà, nel panorama dell’insegnamento “in” lingua, anziché “di” lingua, è necessario fare ordine sul piano terminologico.

Il termine “educazione bilingue” si riferisce normalmente a tutte le esperienze scolastiche che prevedono lo svolgimento, in maniera istituzionalmente definita, di una o più parti del curriculum in una lingua diversa da quella nativa. Baker definisce però questo termine ambiguo, in particolare nella sua accezione di “lingua nativa” (Baker, 1996). Non per tutti gli studenti vale infatti questa definizione. Mettiamo il caso di un bambino italiano nato in una comunità linguistica non italiana, la cui lingua nativa sia, ad esempio, il ladino o il friulano o qualsiasi altra lingua cosiddetta “minoritaria”: se nella scuola che frequenta una parte del curriculum verrà svolta nella sua lingua nativa, la definizione sarà esattamente contraria; l’educazione bilingue sarà, in questo caso, “lo svolgimento di una parte del curriculum nella propria lingua nativa”. Lo stesso vale per i programmi di educazione bilingue attuati per alunni stranieri, come quelli che erano stati istituiti in California per alunni ispanici (cancellati dall’amministrazione Bush), il cui scopo era, esplicitamente, quello di “dare l’occasione di una buona istruzione ad alunni stranieri, veicolando conoscenze e abilità, nella propria lingua nativa e non in inglese” (Krashen, 1999, p. 1, trad. mia). Il presupposto di questi progetti, infatti, è il seguente: un ragazzo che può comprendere la storia grazie al fatto che viene istruito nella propria lingua nativa, avrà maggiori possibilità di comprendere contenuti storici in inglese, proprio grazie alla sua istruzione di base, rispetto a un ragazzo che non ha ricevuto, fin dall’inizio, un input comprensibile nella propria lingua” (Krashen, *ibidem*).

Questa precisazione comporta non pochi problemi, perché distingue non solo terminologicamente, ma anche epistemologicamente, all’interno dell’educazione bilingue le situazioni in cui la lingua veicolare sia una lingua “straniera”, “nativa” o “seconda”.

Wildhage, a sua volta, definisce la parola “bilingue” una parola neutrale, perché, “pur aprendo in generale nuove prospettive, non offre contorni precisi e si offre alla realizzazione di modelli vari e variamente strutturati” (Wildhage, 2002, p. 1, trad. mia).

Meno problematica sembra essere la definizione di “insegnamento veicolare”. Con questa Coonan indica “l’insegnamento di alcune materie del curriculum accanto alla

lingua normale dell'istruzione, utilizzando un'altra lingua, straniera o seconda, come veicolo" (Coonan, 2002, p. 41-42).

Con questa definizione si indica qualsiasi esperienza didattica che inserisca all'interno del curriculum un percorso disciplinare in una lingua diversa dalla lingua ufficiale della scuola.

Per quanto riguarda le esperienze specifiche delle realtà plurilingui, come ad esempio le zone in cui sono presenti sul territorio altre lingue rispetto a quella nazionale, (che vengano o non vengano riconosciute come lingue ufficiali regionali o provinciali), si preferisce utilizzare il termine "educazione linguistica integrata" (Dodman, 1997) dal momento che sarebbe assai problematico stabilire quale lingua sia nativa, straniera o seconda con un criterio generalizzabile, cioè che valga per tutti gli studenti.

Nonostante queste precisazioni le esperienze che nel tempo sono state sviluppate hanno evidenziato una tale eterogeneità strutturale, cui corrispondeva una differenziazione terminologica, che è necessario procedere con alcune definizioni.

Col termine *immersione linguistica* viene inteso un modello di insegnamento secondo cui non meno del 50% del curriculum sia impiegato in attività disciplinari in una lingua diversa dalla lingua prima. L'immersione linguistica, secondo Lauren e Artigal (1996), può distinguersi a sua volta in *immersione totale*, qualora tutto il curriculum sia svolto in una lingua diversa dalla prima, e *immersione parziale*, qualora solo una parte del curriculum sia svolta in una lingua straniera o seconda. In quest'ultimo caso, come si è detto, si indica nel 50% il minimo della quantità di curriculum prevista in una lingua diversa dalla prima.

Al di là di queste definizioni, coniate negli anni '60 nei Paesi in cui è nata l'immersione (Finlandia, Canada, Catalogna), è normalmente difficile, in altri contesti, arrivare ad una quantità così ampia.

Esperienze di insegnamento veicolare in corso prevedono una quota di insegnamento in un'altra lingua che non scenda sotto il 30% dell'intero monte ore, oppure sperimentazioni in cui la quota di insegnamento veicolare non viene definita in maniera precisa: si tratta del cosiddetto "spicchio didattico" (Ricci Garotti, 2000), applicato in diverse aree disciplinari soprattutto nella scuola primaria (ove non è sempre possibile la rigida separazione delle aree disciplinari). Questo modello, di per sé molto flessibile, prevede senza specificarlo un congruo numero di ore svolte in lingua straniera, per lo più distribuite "a pioggia" in relazione agli argomenti trattati.

Piuttosto chiara è invece la distinzione tra insegnamento veicolare *curricolare* e insegnamento veicolare *a moduli*. Nel primo caso si tratta di un insegnamento veicolare che trova una forma istituzionale, strutturata in maniera precisa, in un curriculum annuale o pluriennale, che accompagna quindi gli studenti durante tutto il periodo sco-

lastico, così come le diverse aree disciplinari. Si tratta di un modello evidentemente molto strutturato, che stabilisce una quantità precisa di interventi e determina, in maniera altrettanto precisa, le aree in cui intervenire. Forse proprio per questo suo carattere strutturato viene definito un modello “tradizionale” (Wildhage, 2002, p. 4), caratterizzato inoltre da continuità temporale.

Il modulo, invece, è una forma più flessibile di insegnamento veicolare, caratterizzato da una durata più breve ed intensiva. Nel corso del suo svolgimento, la lingua straniera o seconda viene utilizzata come lingua di lavoro per le specifiche sequenze didattiche previste. Una annotazione non secondaria riguarda il carattere di queste sequenze, che possono essere sia di natura disciplinare (particolari tematiche all’interno di una disciplina), sia di natura trasversale (tematiche o abilità che attraversano più ambiti disciplinari). Di questo esistono numerosi esempi anche nelle scuole italiane, rintracciabili nella raccolta dati effettuata dal MIUR.

Il CLIL o *Content and Language Integrated Learning* è il termine usato per focalizzare già alcune linee guida dell’immersione, prima fra tutte la necessità che l’apprendimento della disciplina e quello della lingua straniera o seconda debbano avvenire attraverso un processo integrato. Il termine è stato individuato da Marsh (1997) che ha inteso così determinare un presupposto di natura scientifica: l’ineluttabile stretto legame che deve esistere tra lingua e materia non linguistica. Forse mai come in questo termine risulta chiaro che l’insegnamento veicolare non deve essere una “lezione di lingua mascherata da disciplina”, ma debba garantire agli studenti, oltre al potenziamento linguistico, anche l’apprendimento disciplinare.

Quindi l’uso della lingua straniera o seconda in una disciplina non linguistica non deve ostacolare l’apprendimento della stessa disciplina. Se la competenza linguistica avvenisse a scapito della competenza disciplinare l’insegnamento veicolare perderebbe immediatamente di credibilità e spendibilità.

Questo primo presupposto ne porta con sé alcuni altri: la condivisione del progetto con l’utenza (famiglie e studenti), la motivazione degli utenti stessi, la partecipazione attiva al progetto ed alla sua valutazione di questi stessi soggetti, elementi che sono l’oggetto dei rispettivi paragrafi in questo stesso documento.

Il termine CLIL mette quindi in qualche modo un punto fermo nella pur possibile eterogeneità di modelli, affermando il focus di un miglioramento sì linguistico, ma al contempo del raggiungimento di una determinata competenza disciplinare. Questo presupposto chiarisce anche, non solo sul piano terminologico, alcune discriminanti scientifiche che richiamano la necessità di integrare l’input linguistico-disciplinare e di procedere sempre senza scorporare una parte dall’altra e senza implicare vantaggi di un aspetto sull’altro.

Questo presupposto, più che costituire un principio di obbligatorietà, rispecchia l'essenza stessa del CLIL, ossia la scommessa che sia possibile promuovere competenza disciplinare anche veicolando i messaggi in una altra lingua, purché, naturalmente, le condizioni in cui avviene lo scambio comunicativo lo consentano.

L'obiettivo del CLIL è dunque quello di fornire competenze disciplinari adeguate, arricchite con il "plus" della competenza linguistica.

Focus su CLIL

Carmel Mary Coonan, Università Ca' Foscari di Venezia

Per iniziare a focalizzare la nostra attenzione sulla natura e sul significato del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)¹ elaboriamo prima di tutto una definizione del concetto per poi passare ad una sua analisi. Questo consente di entrare nel merito delle variabili costitutive stesse del concetto.

1. UNA DEFINIZIONE DI CLIL

C'è un uso del termine CLIL che tende a considerarlo come sinonimo di “educazione bilingue”. Come vedremo, tale interpretazione è errata. Non tutte le situazioni di educazione bilingue possono chiamarsi esperienze CLIL né tutte le esperienze CLIL possono chiamarsi esperienze di educazione bilingue.

Vediamo la nostra definizione:

Il CLIL è un tipo di percorso educativo, più o meno lungo, caratterizzato da scelte strategiche, strutturali-metodologiche, atte ad assicurare l'apprendimento integrato duale - lingua e contenuto non-linguistico - da parte di discenti che imparano attraverso una lingua non-nativa.

Nella definizione si individuano delle aree chiave che guarderemo attraverso una lente di ingrandimento per capire meglio le caratteristiche del CLIL.

I capitoli seguenti esploreranno in maggior dettaglio queste caratteristiche, tutte da ottiche diverse (la programmazione e la progettazione; i metodi, la valutazione, ecc). In questa sede ci limiteremo a presentarle e a commentarle.

Le macro aree che la definizione tocca sono:

- area “utenza”;
- area “educativa”;
- area “lingua”;
- area “strutturale”;
- area “metodologica”.

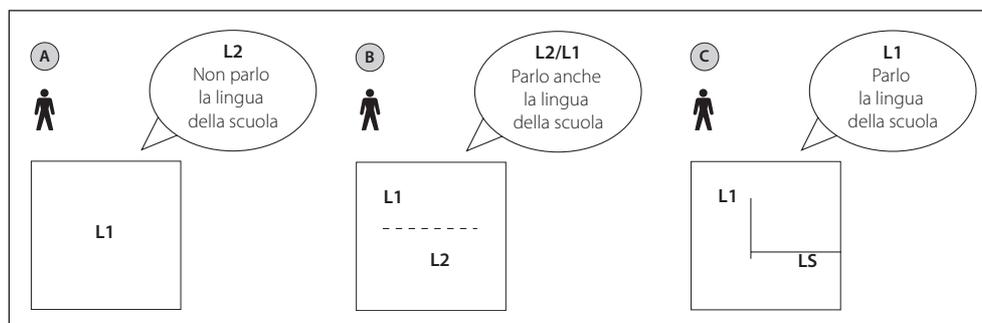
¹ Trad.: Apprendimento integrato di lingua e di contenuto.

2. AREA "UTENZA"

Dalla ricerca finanziata dalla Commissione Europea intitolata *CLIL Compendium*² risulta che gli utenti coinvolti in percorsi CLIL coprono tutte le età della scolarizzazione, dalla scuola materna alla scuola superiore. Il CLIL è anche approdato al livello della istruzione superiore in alcune università europee e nel resto del mondo.³

Ma, oltre a distinguere gli utenti in base all'età e al livello di istruzione, è necessario considerare l'utente dal punto di vista della sua lingua madre (e cultura di origine).

Dallo schema sotto riportato si vede che le situazioni potenziali di CLIL, a questo riguardo, sono diverse e diversi, quindi, saranno i problemi da affrontare in sede delle decisioni riguardanti il curriculum e, soprattutto, gli aspetti metodologici.



I disegni rappresentano in maniera molto schematica tre situazioni-tipo in cui si applica il CLIL.

Situazione a)

La situazione a) riflette la situazione di tutti i discenti non italo-foni, la cui lingua madre (LM) è una lingua **non** autoctona (L2). Di norma questi discenti posseggono una nulla o solo parziale conoscenza-competenza nella lingua della scuola (L1). Come si vede, si è di fronte ad una situazione in cui il discente deve *forzatamente* affrontare l'apprendimento *di tutto il curriculum* attraverso una lingua non materna la quale, inoltre, è molto spesso "distante" dalla propria (ad esempio la situazione del cinese e dell'arabo rispetto all'italiano). Il discente si trova "isolato" dato che la LM della maggior parte dei suoi compagni di classe sarà quella della scuola. Il corpo docente non conoscerà la sua lingua e non potrà quindi usarla come strumento di sostegno in momenti di difficoltà. Soprattutto, tale situazione non costituisce una situazione

² <http://www.clilcompendium.com/>

³ Cfr. Convegno sul tema di CLIL all'Università: *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, Maastricht, 23-25 October, 2003.

di “educazione bilingue” perché la scuola **non** promuove una crescita della lingua del discente usandola come veicolo per l’insegnamento curricolare.

Una tale situazione ha grande implicazione per il problema del “ritmo” dell’insegnamento e della differenziazione di obiettivi, la scelta ed elaborazione di materiali e attività.

Situazione b)

Tratto caratterizzante della situazione b) consiste nel fatto che si è di fronte ad un contesto di bilinguismo, sia territoriale sia, in certa misura, individuale. Infatti, nella situazione b) ci sono discenti che conoscono le due lingue, ma solo una sarà considerata la lingua madre (LM): la L2 *autoctona* oppure la L1 (quella ufficiale della scuola).

Comunque sia, a causa del contatto con le due lingue presenti sul territorio di residenza, i discenti manifesteranno diversi gradi di bilinguismo, anche solo al livello ricettivo nella lingua non-nativa, acquisito in maniera naturale.

Tali situazioni si presentano come “penisole” linguistiche in zone di confine, nelle quali la L2 (o una sua forma dialettale) è anche parlata oltre confine: ad esempio il tedesco nella provincia di Bolzano e il tedesco parlato in Austria. Diversamente, le situazioni si presentano come “isole” linguistiche (ad esempio il friulano nel Friuli Venezia-Giulia oppure il ladino nella Provincia di Bolzano).

Le motivazioni per attuare percorsi CLIL in queste situazioni possono essere quelle del recupero delle origini linguistico-culturali nonché, nel caso delle penisole, maggiore conoscenza della lingua e della cultura dei vicini oltre confine.⁴

Quello che distingue la condizione del parlante L2 nella prima situazione e quella del parlante L2 nella seconda situazione è la competenza bilingue, la coesione linguistico-culturale del gruppo classe, il legame delle due lingue con il territorio e, soprattutto, la possibilità di avviare un discorso di educazione bilingue in cui la lingua più debole (la L2 *autoctona*)⁵ viene utilizzata come lingua veicolare assieme alla L1.

La linea tratteggiata nel riquadro sta ad indicare, a questo riguardo, una maggiore flessibilità nelle esperienze di L2 veicolare. In Europa, e l’Italia non è un’eccezione, è proprio nelle regioni a statuto speciale, soprattutto in quelle regioni caratterizzate da un bilinguismo sociale e territoriale, che esistono le forme più tradizionali di educazione bilingue dove tutto il sistema scolastico è organizzato sul sistema dell’educazione bilingue dove il curriculum viene veicolato attraverso due lingue, in maniera paritetica.

In alcuni casi l’avvio è caratterizzato da una piena immersione⁶ dove tutto il curriculum scolastico del discente viene veicolato interamente, per qualche anno,

⁴ Si veda il CLIL *Compendium* per dati a questo proposito.

⁵ Debole dal punto di vista territoriale ma non necessariamente per l’individuo.

⁶ Cfr. il saggio di Ricci Garotti *Cos’è il CLIL* in questo volume.

nella lingua ritenuta più debole.⁷ Dopodiché si opera un riequilibrio graduale fra le due lingue fino a raggiungere una distribuzione paritaria al 50% fra le due lingue veicolari (la LM/L1 e la L2) del curriculum.⁸

Tuttavia, in quelle aree (come il Friuli Venezia-Giulia) dove l'uso veicolare della L2 autoctona è recente, lo spazio curriculare occupato da questa L2 è minore, riflettendo gli orientamenti attuali per la situazione della LS veicolare di situazione c) (cfr. sotto: *l'Area strutturale*).

Situazione c)

Nelle situazioni del tipo c) il discente è un parlante nativo della normale lingua della scuola. In più, la stessa LM accomuna, di norma, tutti i discenti del gruppo classe.

Il discente conosce la LS per averla precedentemente studiata, anche se la sua competenza rifletterà una preoccupazione pedagogica nel suo percorso scolastico con le abilità scritte (lettura e, in subordine, scrittura) a scapito di quelle orali (ascoltare per comprendere e parlare). Ciononostante, rispetto alla prima situazione a), la situazione c) è diversa, avendo delle caratteristiche distinte che depongono favorevolmente per il successo del percorso: la LM può essere usata come lingua di spiegazione e di sostegno qualora ci sia bisogno; ci può essere maggior coesione nella competenza linguistica (nella LS) del gruppo consentendo, in questo modo, l'impostazione di un ritmo di insegnamento adeguato a tutti. D'altro canto, il fatto che gli studenti condividono la stessa LM, sia fra di loro sia con il corpo docente (lingua che è poi quella della scuola) può anche nuocere al successo linguistico ambito dal programma, nella misura in cui la LM-L1 diventa un'opzione di facile ripiego da usare di fronte alle difficoltà di comprensione e di produzione nell'apprendimento curriculare.

La differenza più grande risiede tuttavia, a nostro avviso, nella possibilità di scelta aperta alla scuola e alle famiglie di attuare percorsi di lingua veicolare in LS e alla possibilità di concretizzare tale scelta in termini di percorsi, più o meno lunghi e circostanziati, onde graduare l'impatto e assicurare il raggiungimento degli obiettivi.

Alcune delle esperienze più recenti di L2 autoctona (situazione b.) sono elaborate su questo principio. Una tale opzione manca nelle situazioni di tipo a).

⁷ Di solito la lingua debole è quella più debole in termini territoriali – soprattutto se non è una lingua maggioritaria o comunitaria. Tuttavia, la lingua debole può anche essere in termini individuali. Si pensi alla situazione delle esperienze ad immersione in Canada in cui gli anglofoni svolgono la prima parte della loro scolarizzazione interamente in francese, la *loro* lingua più debole. La lingua francese, tuttavia, è fortemente presente sul territorio.

⁸ A differenza, quindi, di alcune scuole (ad es. scuole slovene in Friuli Venezia-Giulia) che **non** operano tale ri-equilibrio, rimanendo in questo modo scuole *monolingue* in L2.

3. AREA “EDUCATIVA”

La definizione riportata evidenzia chiaramente che un tratto caratterizzante del CLIL è l'adozione di una lingua veicolare non-nativa (L2V) nell'insegnamento e nell'apprendimento del curriculum. L'insegnamento-apprendimento può essere monolingue oppure bilingue a seconda della situazione (cfr. sopra).

La definizione dice altresì che il CLIL è un tipo di “percorso educativo” per indicare non solo la valenza formativa dell'esperienza ma anche per evidenziare come la L2V deve contribuire al raggiungimento delle finalità educative e degli obiettivi didattici.

Finalità

Le motivazioni, ragioni o finalità sottostanti la scelta di attuare un programma CLIL sono stati oggetto di una ricerca commissionata dalla Commissione Europea i cui risultati sono consultabili sul sito web del *CLIL Compendium* (cfr. nota 2).

Le ragioni (o “dimensioni” come vengono chiamate) sono classificate in base a cinque categorie: culturale, ambientale, linguistica, “contenuto e apprendimento”. In sostanza una scuola può scegliere di privilegiare una o più di queste dimensioni nell'esperienza CLIL lavorando per raggiungere degli esiti positivi in esse.

Le ragioni di base sono diverse, come si vede dai contenuti delle categorie sotto elencate:

La dimensione culturale

- Sviluppare conoscenze e comprensione interculturale.
- Sviluppare competenze comunicative interculturali.
- Conoscere paesi/regioni/ gruppi minoritari vicini.
- Introdurre una dimensione culturale più ampia nel curriculum.

La dimensione ambientale

- Preparare all'internazionalizzazione, in particolare per l'integrazione UE.
- Accedere alla certificazione internazionale (ad es. Baccalaureate).
- Migliorare il profilo della scuola.

La dimensione linguistica

- Migliorare la competenza complessiva nella lingua veicolare.
- Sviluppare le abilità comunicative orali.
- Promuovere consapevolezza sia della lingua madre che dell'altra lingua.
- Sviluppare interessi e atteggiamenti plurilingui.
- Introdurre una nuova lingua.

La dimensione contenuto

- Fornire opportunità per lo studio del contenuto da diverse prospettive.

- Fornire accesso alla terminologia specifica della materia nella lingua veicolare.
- Preparare a studi futuri e/o alla vita lavorativa.

La dimensione apprendimento

- Promuovere e sviluppare strategie di apprendimento individuali.
- Diversificare metodi e forme di prassi didattica.
- Stimolare la motivazione dello studente.

Colpiscono il numero e la diversità delle motivazioni che spingono ad adottare CLIL. Sono motivazioni di tipo formativo, che riguardano l'apprendimento in generale (e quindi non solo unicamente l'apprendimento linguistico) e la preparazione dello studente al vivere in Europa come individuo multilingue e integrato, con conoscenze e competenze interculturali e plurilingue.

Obiettivi didattici

Per assicurare il raggiungimento degli obiettivi didattici è necessario definire chiaramente il “focus” del percorso. Nella situazione a) in cui la lingua veicolare è la lingua normale della scuola, problemi a questo riguardo non dovrebbero esistere – fatto salva la necessità di creare le condizioni (attraverso le scelte metodologiche e didattiche) che consentono al discente non-italofono di raggiungere gli stessi obiettivi inseguiti dal resto del gruppo classe.

È invece nelle situazioni b) e c) che possono nascere delle ambiguità rispetto al fuoco del percorso. La scelta di usare la L2 autoctona o la LS come lingua veicolare viene fatta nella maggior parte dei casi per potenziare soprattutto (ma non solo) l'apprendimento della lingua in questione. Apprendere geografia, storia o storia dell'arte in una lingua straniera, ad esempio, comporta una esperienza linguistica comunicativa ritenuta più ricca di quella normalmente provata nell'insegnamento tradizionale in cui la lingua, anziché essere un mezzo, è il fine, è l'oggetto di studio.⁹

L'errore nel quale è facile incorrere¹⁰ è quello di *usare* la materia meramente a fini linguistici trasformando così l'esperienza in un insegnamento di microlingua.

⁹ Si veda la nota distinzione di Cummins a questo riguardo fra BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Si ritiene che solo un'esperienza “veicolare” è in grado di promuovere quest'ultimo tipo di competenza.

¹⁰ Per questo motivo è preferibile che sia il docente della materia a svolgere il percorso anziché il docente di lingua.

La materia diventa il veicolo per l'insegnamento della L2/LS.¹¹ Una vera situazione di L2V invece è l'opposto: si inseguono gli obiettivi didattici della materia non-linguistica che sono primariamente concettuali, cognitivi ed operativi (conoscenze e competenze), non linguistici.

Tuttavia, perché si possa considerare una esperienza di L2V in termini di CLIL, bisogna ricordare la sua natura duale: *apprendimento integrato di contenuto e di lingua*, per cui il solo raggiungimento degli obiettivi di contenuto non è sufficiente. CLIL esige che ci si prenda cura anche della lingua veicolo, in modo che la lingua cresca attraverso la materia (o i contenuti di essa) e la materia cresca attraverso la lingua, contemporaneamente.

Le conseguenze di una tale impostazione (raggiunta attraverso soluzioni metodologiche) sono una maggiore qualità nell'apprendimento linguistico perché esso è intimamente intrecciato con l'attività cognitiva richiesta dallo studio della materia per cui, oltre all'acquisizione della microlingua, il discente acquisisce la lingua del pensiero: imparando a pensare nella lingua, impara la lingua per pensare.

Dal punto di vista degli obiettivi, quindi, la direzione di crescita prevista ed auspicata per la lingua veicolare (che possiamo chiamare "obiettivi" linguistici del percorso CLIL) è condizionata dagli obiettivi della materia.¹² Gli "obiettivi" linguistici sono quindi secondari, essendone derivati.

4. AREA LINGUA

La dimensione linguistica del CLIL è già stata esplorata dal punto di vista della lingua del discente rispetto alla lingua della scuola (L1). Ulteriori aspetti concernono: i) quale lingua; ii) il livello di competenza nella lingua scelta "in entrata" all'esperienza CLIL; iii) il peso della lingua nel curriculum; iv) alternanza fra le lingue.

Quale lingua

Il concetto CLIL è stato elaborato verso la fine degli anni novanta per catturare la necessità di trovare quelle condizioni in grado di promuovere livelli più alti di competenza linguistica in una LS. Da allora il numero delle esperienze in LS è cresciuto in maniera esponenziale attirando l'interesse di agenzie educative nazionali ed europee.¹³

¹¹ Situazione tipica di chi, nella didattica delle lingue, elabora syllabus per argomenti (*topic syllabus*).

¹² Come anche dalla metodologia adottata.

¹³ Commission of the European Communities, Key Document, *La promozione dell'apprendimento linguistico e la diversità linguistica: un piano d'azione 2004-2006*, Brussels 24.07.2003. <http://europa.eu.int/>

Mentre la lingua maggiormente adottata per l'esperienza è l'inglese – sia perché costituisce quasi sempre la prima lingua straniera studiata¹⁴ sia perché considerata come lingua comunitaria di dimensione internazionale – molti paesi, Italia compresa, tentano di trovare spazi anche per altre lingue europee nelle esperienze CLIL.

Inoltre, il CLIL si è esteso alla realtà delle lingue seconde autoctone, ampliando in questo modo la gamma di lingue veicolari nelle scuole dell'Europa.

Livello di competenza

Mentre, in teoria, a nessuna lingua è preclusa la possibilità di essere lingua veicolare in CLIL, di fatto abbracciare il concetto CLIL pone dei vincoli.

Cummins, nel suo *Thresholds Theory* e nel suo *Common Underlying Proficiency Model* (CUP) (Baker, 1996) indica chiaramente i danni che possono derivare al discente se è costretto ad operare in una seconda lingua non sufficientemente sviluppata: “... *if children are made to operate in an insufficiently developed second language ... the (cognitive) system will not operate at its best ... the quality and quantity of what they learn from complex curriculum materials and produce in oral and written form may be relatively weak and impoverished*” (in Baker, 1996:148).

Alla luce di questa constatazione, Cummins accoglie nel suo modello CUP il seguente criterio: “*The language the child is using in the classroom needs to be sufficiently well developed to be able to process the cognitive challenge of the classroom*” (Baker, *ibid*).

Cummins non opera nel campo CLIL, ma il suo lavoro svolto con discenti costretti ad affrontare l'apprendimento scolastico in una lingua non nativa, fornisce utili indicazioni per il concetto CLIL e di quanto i programmi CLIL debbano essere “*language-sensitive*” e “*language enhanced*”.

Nel caso delle esperienze CLIL in LS o L2 autoctona tale “*sensitivity*” si rivela nell'elaborazione di un programma “ad hoc” per il gruppo classe e la sua competenza linguistica generale di partenza, scegliendo ed elaborando obiettivi, contenuti, materiali, ed attività “su misura”.

Tali opzioni, al contrario, non sono disponibili nella stessa misura alla situazione CLIL del primo tipo: il bambino arabo in un gruppo classe di italofoni, per esempio, deve poter raggiungere gli obiettivi dei suoi compagni, di conseguenza, la “*sensitivity*” ed “*enhancement*” si manifestano in soluzioni metodologiche diverse.

comm/education/policies/lang/languages/consult_en.htm

¹⁴ La prima lingua straniera è quella nella quale lo studente ha una maggiore competenza (cfr. il punto *Livello di competenza*).

Peso della L2V

Nelle forme tradizionali di educazione bilingue, il discente svolge il suo curriculum scolastico per metà in una lingua e per metà nell'altra.

Il "peso" delle due lingue, in termini sia sincronici (in un dato momento) sia diacronici (nel tempo), deve essere paritetico. Gli orientamenti più recenti in CLIL, invece, tendono ad evitare una tale distribuzione concedendo meno spazio alla L2V nel curriculum.¹⁵

Marsh et al. (1996) parlano di una situazione di "alta attività" quando lo studente viene esposto alla L2V per 260-320 ore curriculari nell'arco dell'anno scolastico e di "bassa attività" quando l'esposizione è inferiore a 70 ore curriculari.

La scelta è ovviamente collegata con le finalità del programma (cfr. sopra) e con le aspettative previste per lo sviluppo della competenza linguistica. Minore è il peso, minore sarà il contatto con la lingua - sia qualitativo che quantitativo - e, di conseguenza, minore diventa la possibilità di una crescita significativa della competenza linguistica comunicativa.

Alternanza fra le lingue

Rispetto alle situazioni delineate sopra, solo le situazioni b) e c) possono rappresentare veri percorsi di educazione bilingue perché sono presenti *due* lingue veicolari. In queste situazioni, quindi, vanno individuati i criteri per l'alternanza fra le due lingue.

Un primo criterio per l'alternanza linguistica riguarda la modalità della loro separazione. Tradizionalmente, la separazione fra le lingue avviene in base alla materia insegnata (cfr. più avanti: *area strutturale*), ad esempio: geografia in italiano e storia in francese.¹⁶

Mentre tale tipo di separazione è ancora in uso (Coonan, 1999a), gli sviluppi più recenti CLIL rilevano una preferenza per il "modulo" (Coonan, 1998, 1999b) che consente un insegnamento bilingue della materia. Il criterio di separazione delle lingue quindi diventa il *tema* da trattare.

Lo sviluppo CLIL tuttavia ha evidenziato l'importanza di un'altra forma di alternanza linguistica oltre a quella della separazione per materie/moduli: quella dell'uso concomitante delle due lingue in una stessa lezione al fine di rispondere all'esigenza di essere "*language sensitive*".

L'alternanza può avvenire in momenti ben definiti della lezione: ad esempio nei momenti di *preview* e/o *review* in L1 mentre il resto della lezione si svolge in L2; i

¹⁵ È certamente il caso degli ultimi sviluppi CLIL in Italia.

¹⁶ Cfr. Baker, 1996, per una rassegna più dettagliata dei criteri di separazione.

materiali sono in L1 e la discussione orale avviene in L2V (cfr. Baker, 1996:232-241). Questo tipo di alternanza viene definita *macro-alternance* da Gajo (2001:191-192) rispetto al *micro-alternance* che riguarda invece l'alternanza linguistica nel corso stesso delle interazioni verbali. Infatti, un ulteriore criterio per l'alternanza può essere rappresentato da interventi in momenti di difficoltà durante i quali la L1 può essere usata come sostegno. La lezione viene svolta nella L2 ma i momenti di difficoltà sono contrassegnati dall'uso della L1 per spiegazioni.¹⁷ Gajo (2001) propone appunto il termine "micro-alternanza" per questa forma di alternanza, spiegando che: "*l'intervention ponctuelle de la L1 au niveau des pratiques peut aider à réaliser et préserver une tâche même complexe dont les enjeux linguistiques seraient définis par rapport à la L2*" (p. 192).

Il principio dell'alternanza linguistica in chiave "concomitante" è un'opzione sempre più presa in considerazione, soprattutto nelle esperienze CLIL in LS in Italia. Viene rifiutata, in altre parole, un'idea monolingue del bilinguismo che tiene rigidamente separate le due lingue a favore di una visione bilingue del bilinguismo, dove il *code-switching* viene accettato come una procedura strategica comunicativa normale in situazioni di bilinguismo.¹⁸

5. AREA STRUTTURALE

La definizione riportata all'inizio evidenzia chiaramente come il CLIL non sia un'acquisizione di una LS/L2 in situazione "naturale", ossia, non pedagogiche.

Il CLIL si attua in situazioni formali di insegnamento-apprendimento, per cui è lecito chiedersi quali siano le caratteristiche della struttura in cui ciò avviene.

Di nuovo va distinto il CLIL nelle situazioni di tipo a) rispetto al CLIL nelle situazioni di tipo b) e c). In situazioni di tipo a) il discente è collocato nella struttura scolastica esistente. Il suo percorso è identico a quello dei suoi compagni italofoni, fatti salvi gli interventi metodologici specifici necessari per facilitare il suo apprendimento del contenuto e per promuovere il suo sviluppo linguistico – interventi necessari perché si possa parlare di CLIL.

¹⁷ Funzione assegnata alla lingua ladina nei primi anni di scolarizzazione nelle scuole ladine nella provincia di Bolzano.

¹⁸ Cfr. Hamers e Blanc (1983: 148-154) per una discussione della funzione del *code-switching* nelle situazioni di comunicazione fra bilingui; cfr. anche il saggio di F. Ricci Garotti *Alternanza linguistica in CLIL* nel presente volume.

Nelle situazioni b) e c), al contrario, promuovere un percorso CLIL significa non solo agire al livello metodologico (cfr. sotto) ma anche intervenire sulla “struttura” all’interno della quale tale programma verrà svolto.

Le esperienze CLIL attualmente in corso, sia in Europa che in Italia, evidenziano molta varietà nelle scelte operate al livello “strutturale”.

Nei modelli “tradizionali” di educazione bilingue la struttura coinvolta è di solito l’intero sistema scolastico, dalla scuola elementare alla scuola superiore.¹⁹

Nelle esperienze CLIL di recente istituzione invece (a partire dagli anni ’90) si trova molta più flessibilità nell’articolazione strutturale (Coonan, 1999). Anziché investire tutta la scuola si opera una scelta su un continuum che va da:

↑ *Maggiore coinvolgimento*

- grado di scuola (ad esempio: la scuola superiore);
- un livello di scuola (ad esempio: il triennio);
- uno specifico anno scolastico (ad esempio: la quinta superiore).

↓ *Minore coinvolgimento*

Per ognuna delle scelte sopra, si operano altre opzioni²⁰ rispetto a:

- la lingua/le lingue da coinvolgere;
- la durata dell’esperienza (per il discente): un trimestre o qualche mese nell’arco dell’anno/di più anni;
- numero di materie coinvolte: ad esempio una gamma larga (5-6) o una gamma ristretta (1-2);
- l’insegnamento monolingue o bilingue della materia; ad esempio, nel caso dell’insegnamento bilingue, definire come questo avverrà (predisporre un dato numero di moduli o unità didattiche nella LS distinte da quelle che verranno svolte nella L1. Oppure, decidere che si terrà una lezione alla settimana in LSV per tutto l’arco dell’anno scolastico, ecc);
- numero dei discenti e loro età;
- livello di competenza nella lingua veicolare necessaria in entrata;
- selezione e raggruppamento dei discenti (ad es. in sezioni bilingui? in gruppi classe per competenza linguistica? per età anagrafica?);
- la competenza linguistica dei docenti;

¹⁹ In Italia è il caso del sistema scolastico nella Valle d’Aosta e delle scuole ladine nella provincia del Bolzano.

²⁰ Si veda il saggio della stessa autrice *Tipologie* nel presente volume, per una discussione dei modelli e scenari possibili.

- i rapporti di sinergia fra la materia non-linguistica e la LS/L2: *teaching team* versus *team teaching* per la pianificazione; lavoro on-line collaborativo e condiviso, ecc.;
- l'opzionalità dell'esperienza;
- il "collocamento" delle lezioni: nell'orario curriculare oppure fuori dall'orario curriculare.

6. AREA METODOLOGICA

Fondamentale in qualsiasi discussione di CLIL è la dimensione metodologica. Come indicato nella definizione, un'esperienza CLIL deve risultare in un apprendimento di lingua e di contenuto. Ma non solo. L'apprendimento deve essere di tipo integrato: la lingua attraverso il contenuto; il contenuto attraverso la lingua.

Tuttavia, un apprendimento di questo tipo non avviene automaticamente, come le ricerche nelle esperienze di immersione in Canada hanno ben rivelato (Swain e Lapkin, 1982).

Abbiamo già accennato all'importanza della definizione degli obiettivi didattici in CLIL. Accenniamo ora ad alcuni altri aspetti da noi ritenuti fondamentali per il discorso CLIL rimandando il lettore alla discussione metodologica alla parte terza del presente volume. Ci limitiamo a presentare quelli che consideriamo i tre aspetti fondamentali che devono guidare tutte le scelte metodologiche dei docenti. Questi sono:

1. input comprensibile;
2. output comprensibile;
3. *content and language integrated teaching* (CLIT). Come ci si può aspettare che ci sia un apprendimento integrato di lingua e di contenuto se, a monte, l'insegnamento stesso non è di tipo integrato?

a. Input comprensibile

Il concetto di input comprensibile - importante ipotesi della teoria di acquisizione della lingua seconda di Krashen (1987) - assume rilievo per due motivi:

- per l'apprendimento dei contenuti;
- per l'acquisizione linguistica.

Lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze nella materia passa attraverso il contatto con input fornito sotto forma orale o scritta. Se l'input non viene compreso, la costruzione delle conoscenze e delle competenze non può aver luogo.

Due sono le strade da percorrere per evitare una tale situazione: strategie *per* lo studente e strategie *dello* studente:

i) un impegno metodologico-didattico rilevante consiste nell'attivare strategie *per* lo studente, strategie, adottate dal docente, capaci di creare le condizioni per una buona comprensione dell'input. Tali strategie consistono in:

- attività preparatorie prima dell'ascolto/lettura, durante l'ascolto/lettura, dopo l'ascolto/la lettura;²¹
- sostegno attraverso supporti grafici: mappe, diagrammi, disegni, ecc.;
- maggiore ridondanza verbale e non verbale;
- informare sulla "mappa" della lezione: obiettivi e ordine di presentazione degli argomenti e delle attività;
- distribuzione e/o creazione (con i discente) di glossari;
- riassunti frequenti sui contenuti della lezione;
- interazioni con gli studenti fornendo, su richiesta, conferme e chiarimenti attraverso ripetizioni e riformulazioni.

ii) Allo stesso tempo è necessario richiedere che il discente attivi strategie proprie - strategie cognitive, metacognitive e affettive (O'Malley e Chamot, 1990) - perché ci sia comprensione (Coonan, 2002, cap. 7).

Krashen è convinto che esiste un legame diretto fra input comprensibile e acquisizione della L2.

È parere di alcuni, al contrario, che, affinché ci sia crescita linguistica, bisogna che l'individuo *noti* forme grammaticali nell'input. Il notare è la premessa, il primo passo perché la forma in questione possa essere interiorizzata. Le possibilità per notare, invece, sono ridotte in una situazione di CLIL proprio perché l'attenzione del discente è orientata sul messaggio piuttosto che sulla forma del messaggio.

Vanpatten postula tre principi attivati dall'individuo per il *processing* di input, il primo dei quali è:

- "Principle 1:*
- *Learners process input for meaning before they process form.*
 - *Learners process content words in the input before anything else.*
 - *Learners prefer processing lexical items to grammatical items for semantic information.*
 - *Learners prefer processing more meaningful morphology before less or non-meaningful morphology, for example, simple past regular endings rather than redundant verbal agreement."* (Skehan, 1998:47)

Risulta evidente dal *Principio 1* che l'individuo ha sempre una preferenza per la dimensione semantica a scapito di quella meramente formale.

²¹ Tali attività sono tipiche delle prassi glottodidattiche.

In un percorso, quindi, che richiede la massima attenzione al significato, come orientare l'attenzione del discente sulla forma?

La soluzione non può essere rintracciata in un ricorso all'insegnamento della lingua in quanto codice (cfr. *focus on formS* in Long e Robinson in Doughty e Williams, 1998): questo, semmai, è il compito dell'insegnante di lingua.

La soluzione che si propone è:

- a. utilizzare i momenti di difficoltà per un *focus on form* per rendere consapevole lo studente della dimensione formale della lingua e della sua adeguatezza rispetto al messaggio da trasmettere.

La differenza fra *focus on form* e *focus on formS* consiste nel punto di partenza per il focus:

- *focus on formS*: individuazione delle forme per insegnarle (orientamento tipico della didattica della LS evidente nei syllabus *sintetici* in cui le forme linguistiche sono pre-isolate (cfr. Wilkins, 1976);
- *focus on form*: l'efficacia della comunicazione è la giustificazione per una focalizzazione sulla adeguatezza formale del messaggio.

La differenza è catturata da Long riportato in Doughty e Williams (1998:3) che indica come: "*Focus on form ... overtly draws students attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.*"

Doughty e Williams ribadiscono quanto sia importante che sia lo studente a percepire la necessità per l'attenzione sulla forma: "*Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus on form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across*" (1998:4).

- b. "Liberare" la capacità *attentiva* del discente. Se le risorse cognitive del discente sono impegnate nel comprendere e/o nello svolgere un'attività complessa (tipicamente il caso in CLIL), le sue risorse da dedicare alla forma linguistica saranno minime. È necessario quindi fare ricorso a delle strategie per facilitare la comprensione (cfr. sopra) nonché alla manipolazione delle variabili dei tasks (cfr. Coonan, questo volume, *Task based learning e CLIL*) per facilitare la produzione.

b. Output comprensibile

Krashen postula la necessità di input comprensibile. Swain (1985) alla luce della ricerca fatta nei programmi di immersione, postula la necessità (anche) di output comprensibile. La sua tesi risiede nella convinzione che solo quando l'individuo produce lingua e riceve feedback è in grado di notare i *gaps* nella sua interlingua, divenendo in questo modo "pronto" a interiorizzare nuove forme.

Swain indica inoltre che non è sufficiente che lo studente produca lingua ma che la sua produzione sia grammaticalmente ricca, comprensibile, quindi, all'interlocutore/lettore dalla sola forma linguistica e non attraverso l'uso di strategie comunicative verbali e non verbali (Coonan, 2002:188-191).

Le implicazioni per chi opera in CLIL riguardano prima di tutto l'esigenza di predisporre esercizi e compiti (*tasks*)²² che consentono la produzione linguistica, soprattutto al livello orale. Ciò può significare un capovolgimento del metodo tradizionalmente seguito nell'insegnamento della materia che molte volte è di tipo trasmissivo.

Il capovolgimento dovrà consentire non solo l'interazione nella lingua veicolare ma anche l'introduzione di una dimensione "esperienziale"²³ nel processo di apprendimento perché il discente possa appropriarsi dei concetti nuovi e perfezionare le competenze previste.

c. CLIT per CLIL

Una accurata definizione degli obiettivi che tenga in opportuna considerazione quelli della materia e quelli possibili della lingua veicolare nonché le scelte metodologiche e didattiche, come brevemente ricordato sopra, deve contribuire all'apprendimento integrato.

Tuttavia, si pensa che un'ulteriore dimensione di tutto il processo vada considerata affinché sia assicurata la natura integrata del programma. Questa dimensione riguarda l'*insegnamento*.

Si propone l'acronimo CLIT (*content and language integrated teaching*) per sottolineare l'esigenza che il programma CLIL sia il frutto di un *teaching team* che lavori in sinergia, separatamente oppure anche in compresenza (Coonan, 2003).

Il concetto di sinergia è importante perché attraverso di essa si realizza un sostegno reciproco tra i docenti per affrontare i problemi di apprendimento (della lingua o del contenuto) già previsti all'avvio del programma o che dovessero sorgere in itinere.

Nell'era dell'autonomia, la scuola è libera di operare le scelte che ritiene più idonee per realizzare il suo progetto CLIL, ma deve tener conto che le scelte operate devono essere in sintonia fra loro per evitare una situazione in cui le finalità e gli obiettivi fissati si rivelino alla fine irraggiungibili perché mancano le condizioni strutturali per il successo dell'esperienza (Coonan, 2003).

²² La parola *task* viene qui tradotta con il termine italiano compito.

²³ La dimensione "esperienziale" viene di solito relegata a momenti laboratoriali. Il laboratorio come "struttura" didattica non è molto comune nella tradizione scolastica italiana. A nostro parere, costituisce il "sito" perfetto per un percorso CLIL.

Presupposti e finalità in CLIL

Federica Ricci Garotti, Università di Trento

Proprio per la peculiarità dell'obiettivo illustrato, non è possibile pensare ad un progetto CLIL senza che siano posti dei punti fermi sul piano epistemologico. Chiameremo questi punti "presupposti del CLIL", indicando così la necessità che essi siano inseriti in un progetto CLIL per garantirne la riuscita, oltre che la loro natura di carattere epistemologico del CLIL.

IL TEAM CLIL

Il carattere specificamente "integrante" del CLIL, come facilmente si deduce dalla sua stessa definizione di *integrated learning*, richiama la necessità di un curriculum integrato.

Uno dei punti-chiave, forse il primo in ordine di importanza, sulla natura del CLIL, riguarda proprio il rapporto tra le due componenti - lingua e disciplina. In nessun modo si può correre il rischio di considerare il CLIL come una lezione di lingua "mascherata da disciplina" (Wildhage, 2002, p. 1) o di considerare prioritari i vantaggi apportati dal CLIL alle competenze in LS rispetto a quelle disciplinari, perché, come molti studiosi asseriscono, il discorso va completamente ribaltato: qualora si dovesse stabilire una priorità all'interno del progetto CLIL, questa spetterebbe di certo all'aspetto disciplinare e non a quello linguistico. Questo primo presupposto non è privo di conseguenze.

La prima di queste conseguenze ricade inevitabilmente sulla programmazione, il cui carattere viene ampiamente trattato nel paragrafo specifico sul tema (cfr. *Programmazione in CLIL* a cura di Nalesso/Perini nel presente volume).

Quello che qui preme ricordare è la necessità irrinunciabile dell'esistenza di un team CLIL all'interno della scuola che si accinge a mettere in opera il progetto. Se l'attuazione del CLIL fosse riservata al solo insegnante di lingua o al solo insegnante disciplinare, ne deriverebbe un forte sbilanciamento verso l'uno o l'altro aspetto, con una conseguente deviazione dalla natura obbligatoriamente integrante ed integrata del CLIL. Inoltre si conoscono troppo bene, purtroppo, gli effetti che un'iniziativa isolata può produrre sul piano didattico ed istituzionale nel contesto scuola, soprattutto se di ampia portata come nel caso del CLIL. Proprio per il suo carattere innovativo, però, va anche aggiunto che i presupposti per l'attuazione di un CLIL non

possono limitarsi all'integrazione tra le due aree, disciplinare e linguistica, o peggio ancora, ad un sommario accordo tra due diverse figure di insegnanti, ma devono prevedere un'azione condivisa nelle diverse fasi didattiche, che coinvolga un nucleo forte di figure istituzionali. Sia per programmare, attuare, supportare ed osservare gli effetti di un progetto CLIL, nonché per la sua valutazione di processo e di prodotto, è necessario coinvolgere tutti i componenti del consiglio di classe. È opportuno, infatti, che tutti gli insegnanti si sentano partecipi del CLIL, anche se con compiti e azioni diversificate. Va evitato, come avviene invece in alcuni CLIL, il coinvolgimento degli insegnanti "altri" solo in sede di valutazione finale, con la compilazione di schede relative alle reazioni osservate nei ragazzi, o questionari relativi all'organizzazione delle proprie ore, o ancora all'atteggiamento dei colleghi che più direttamente sono stati coinvolti nel CLIL. In questo modo si può creare una frattura tra insegnanti CLIL e non-CLIL, che potrebbe implicare fenomeni di interferenza, a vario titolo, nel progetto.

Al contrario, il coinvolgimento operato da subito, al momento della messa in opera del progetto, di tutti gli operatori implicati, a cui vanno aggiunto senz'altro il dirigente ed eventualmente un referente esterno che funga da consulente scientifico, contribuisce a creare uno spirito di squadra in cui sia maggiore la probabilità di procedere in maniera coerente nella progettazione, nell'attuazione e nella valutazione del CLIL.

Il team CLIL può operare a vari livelli e in maniera flessibile. È però importante distinguere l'uso del *team teaching* da quello del *teaching team*. Con *team teaching* si indica quella forma di insegnamento meglio nota in italiano come co-docenza, ossia la presenza in contemporanea, in classe, di due insegnanti. Diversamente il *teaching team* indica la presenza di un gruppo di insegnanti che lavorano allo stesso progetto, contribuendo, ognuno con la propria disciplina, alla realizzazione degli obiettivi preposti e condivisi, quindi programmati assieme. In un modello scolastico come quello italiano, in cui le discipline - e dunque le competenze - sono nettamente separate tra loro e in cui un lavoro di programmazione comune si risolve spesso e volentieri ad essere una formalità nemmeno troppo gradita riservata ai momenti previsti nel Consiglio di Classe, il CLIL potrà richiedere più spesso che in altri sistemi scolastici l'intervento di una co-docenza, ossia di un *team teaching* composto, normalmente, dal docente di L2, dal docente disciplinare ed eventualmente anche dal lettore di madrelingua. Ciò nonostante è proprio questa presenza del *team teaching* che si rivela essere possibile ma non necessaria nel CLIL, al contrario del *teaching team*, che è invece un presupposto assolutamente indispensabile alla riuscita del progetto. In altre parole, affinché un progetto possa dirsi CLIL deve esserci *teaching team* (programmazione comune, confronto di metodi e strategie, valutazione comune), ma può anche

non esserci *team teaching* (co-docenza). Il *teaching team*, dunque, non riguarda solo i docenti che fisicamente andranno in classe ad insegnare, ma è molto più ampio e riguarda tutto il personale interessato alla riuscita del progetto, dunque tutti coloro che, in misura diversa, condividono la stessa utenza del CLIL (gli studenti). Il progetto CLIL riguarda tutti coloro che fanno parte della struttura che gestisce il progetto: nessuno può chiamarsene fuori solo perché non è chiamato direttamente in causa nella docenza.

Questo principio permette infatti di avvicinarsi all'obiettivo-sfida del CLIL, ossia di verificare l'ipotesi che una coesione (epistemologica e didattica) produca effetti positivi non solo, strettamente, in relazione alle aree e alle competenze direttamente coinvolte, bensì anche nella formazione generale e personale del discente. L'ambiziosa ipotesi del CLIL è che esso, in quanto integrazione, richiedendo l'impiego di strategie trasversali, possa giovare allo sviluppo generale di tutta la persona ed avere influssi positivi sulla motivazione dei discenti. Ciò riguarda non solo, *strictu sensu*, l'insegnamento di L2 e della disciplina scelta, bensì anche l'acquisizione di quelle competenze trasversali che interessano tutte le discipline: la competenza espressiva, la autonomia nel proprio processo di acquisizione, l'assunzione di un metodo di lavoro, la concettualizzazione, la capacità di analisi e di sintesi, la comprensione dei contenuti e dei testi, la motivazione all'apprendere...

Dal punto di vista strettamente disciplinare l'integrazione tra contenuto e lingua richiede che le forme di insegnamento e apprendimento siano orientate all'acquisizione linguistica che si rende necessaria alle conoscenze disciplinari in quel momento.

In altre parole, ciò che caratterizza l'acquisizione linguistica in una normale didattica di L2 deve essere rafforzata in particolare in alcuni aspetti, necessari alla competenza disciplinare, quali:

- il lavoro lessicale che deve procedere nella direzione necessaria al discorso disciplinare (a ciò che di contenuti e concetti il discente deve sapere esprimere in L2);
- il lavoro linguistico è sempre di più che apprendimento di vocaboli, è più un lavoro di tipo espressivo, discorsivo (quindi più basato sulla fluidità del discorso che sul termine specifico: questa annotazione elimina con una certa decisione il dilemma sulla scelta di una microlingua - possibile soprattutto a livello universitario - e una lingua di lavoro, non quotidiana ma nemmeno solo tecnica e tecnicamente professionalizzante).¹

¹ Si vedano a questo proposito la tesi n. 3 e n. 4 in: Wildhage/Otten 2003, pp. 24-24. La tesi 4 in particolare richiama la necessità di un sistematico e regolare supporto delle componenti linguistiche nelle situazioni di apprendimento complesse. In questo senso centrale è il motto "ogni lezione è una lezione

Dal momento che l'integrazione in CLIL si deve giocare su più livelli, non ultimo quello interdisciplinare, il *teaching team*, o gruppo CLIL, è necessario non solo per vigilare sulla dovuta integrazione lingua-disciplina, ma anche sulle possibili sinergie disciplinari e formative in genere: uso dei linguaggi in tutto il curriculum (ogni lezione disciplinare è una lezione di lingua); compiti metodologici trasversali; cooperazione su tematiche particolari di contenuto; attivazione e acquisizione di consapevolezza riguardo a strategie cognitive e metacognitive.

L'esistenza del team CLIL dovrebbe dunque anche avere sviluppi sulla sperimentazione di una didattica diversa e innovativa anche per gli insegnanti della classe che non appartengono direttamente alle aree interessate dal CLIL.

Su questo si innesta il secondo presupposto, riguardante specificamente l'aspetto metodologico.

IL METODO IN CLIL

A questo importante aspetto viene dedicato un capitolo a parte del presente documento (cfr. *Metodologie in CLIL* nel presente volume). Qui interessa ribadire un punto tanto centrale quanto delicato: non è possibile pensare all'attuazione di un CLIL senza pensare ad un metodo specifico. Il CLIL non è un semplice trasferimento di contenuti ed abilità da un'area (quella linguistica o disciplinare) ad un'altra (linguistico-disciplinare), ma, per la sua complessità, merita l'elaborazione di un metodo specifico. Questo è in parte già definito nel momento in cui vengono stabilite alcune delle priorità caratteristiche del CLIL, quali l'autenticità, l'efficacia, la motivazione. Partendo da queste si possono stabilire alcuni punti fermi:

1. **l'uso della lingua 2 nella lezione CLIL** rende prioritaria la comunicazione, al contrario delle situazioni simulate o pseudo-reali della tradizionale lezione di

di lingua" e interessante la *check list* sulle azioni di supporto linguistico:

- collegare materiali visivi e testi;
- combinare materiali visivi e testi in L1 e L2, che si completino reciprocamente;
- offrire supporti anche per la fase produttiva (non solo ricezione di testi);
- non utilizzare sempre confronti di parole e liste di parole, al loro posto utilizzare supporti per il discorso completo;
- esercitare e riflettere sulle operazioni cognitive attivate - esempio: inferire/concludere, elaborare/riempire vuoti, ecc.;
- supportare il processo di apprendimento anche attraverso porzioni e mappe testuali, compiti di ricostruzione, *clozes*, *Textsalad*.

- L2; il CLIL dunque, privilegiando la comunicazione rispetto all'esercizio, la comunicazione circolare anziché quella duale (1:1), si pone nella condizione di essere una esperienza didattica di vero apprendimento, secondo la definizione data da Jank/Meyer: "la lezione è soprattutto interazione" (2002, p. 46).
2. L'efficacia del CLIL è subordinata ad una proposta didattica che, anziché percepire i discenti come soli ascoltatori, tenda ad attivarli il più possibile, con lo stimolo di quei **processi di scoperta, supposizione e soluzione di problemi** che, oltre a favorire risultati duraturi, stimolano l'autonomia del discente. La maggiore motivazione del discente, data anche dall'autenticità del contesto scolastico, porta con sé anche l'auspicio di iniziative personali di ricerca, oltre che di collaborazione e condivisione, che sono alla base della socializzazione.
 3. L'**attivazione di processi complessi di apprendimento linguistico** deve essere garantita nella didattica CLIL: ciò va molto al di là del processo cognitivo di analisi-sintesi-valutazione su cui abitualmente si basa la lezione di L2. La complessità di questi processi fa sì che l'obiettivo atteso sia una capacità espressiva che va oltre la comunicazione quotidiana, il che include anche, ovviamente, la capacità di comprendere materiali autentici complessi. In altre parole il CLIL dovrebbe garantire l'annullamento della discrepanza tra ciò che il discente *vorrebbe esprimere* e ciò che è *in grado* di esprimere. Sul piano didattico questa annotazione riprende implicitamente il problema del trattamento degli errori: vengono valutate dapprima le abilità di esprimere concetti e contenuti, NON la forma linguistica. Zydatisß esprime bene il presupposto scientifico che sottende questo punto: "Non si tratta di promuovere un ampliamento delle capacità linguistiche in maniera generalizzata, bensì una accresciuta consapevolezza dei discenti nell'agire linguistico con la lingua straniera in situazioni funzionali, un agire libero e autonomo" (2001, p. 19).
 4. Il risultato che sembra derivare anche da ricerche empiriche condotte in ambito CLIL² è proprio una accresciuta **consapevolezza linguistica**. Su questo obiettivo va costruito il processo educativo e formativo del CLIL, escludendo un approccio linguistico di tipo strumentale.
 5. Il **carattere interculturale** del CLIL, implicito nella ipotesi formulata da Wolff: "i domini del sapere che vengono trasmessi in una lingua diversa da quella materna, sono caratterizzati fortemente da una prospettiva più ampia di matrice interculturale" (2002, p. 254), è un punto di forza. Infatti, la presentazione di contenuti in una L2 non può esimere da una riflessione accurata

² Si veda soprattutto Lamsfuss-Schenk, 2002 e Bonnet-Breidbach-Hallet, 2003.

sugli stessi. La riflessione su quali tematiche si prestano più di altre ad interpretazioni di diversa matrice culturale richiama da vicino non solo la scelta metodologica (ossia l'adesione a un modello didattico, che si rifà ad un preciso pensiero filosofico, letterario, pedagogico o scientifico), ma anche quella contenutistica. In tal modo il compito della lezione bilingue non consisterà solo nello svolgimento in L2 dei contenuti prescelti, bensì nell'attivazione di processi di riflessione, elaborazione e confronto tra le diverse prospettive di lettura dei contenuti presentati, tra cui quella relativa alla propria cultura e nella propria L1. Il profilo bilingue del CLIL comprende dunque la capacità dei discenti di analizzare criticamente i temi presentati, appartenenti alla propria cultura o alla cultura della lingua target. È implicito in questo il richiamo ad un punto di vista interdisciplinare e interculturale che passa attraverso il contatto interlinguistico. Sul piano metodologico, inoltre, è implicito in questo approccio il richiamo ad una didattica dialettica che non sia solo in grado di mettere a contatto, ma anche di elaborare punti di vista, attraverso un approccio *orientato sul compito e non solo sul contenuto*, attento al processo e non solo al prodotto. Il termine "solo" qui è fondamentale, giacché un approccio non sostituisce l'altro (le conoscenze devono essere garantite), ma va oltre, nel tentativo di innestare un processo di elaborazione della conoscenza e della soluzione di problemi critici. In pratica, l'obiettivo non è più quello di descrivere fatti o esprimere concetti, bensì di elaborarli, rifletterli, in una parola: appropriarsene attraverso l'agire linguistico. Mi pare essere questo il senso, tra quelli fondanti, della lezione bilingue.

TRADUZIONE NEL CLIL?

Un altro presupposto riguarda l'uso della traduzione nel CLIL, che richiama da vicino il problema del ruolo della L1, cui è dedicato un paragrafo specifico. (cfr. *Alternanza linguistica in CLIL* di F. Ricci Garotti nel presente volume). Da quanto enunciato fin qui, è abbastanza evidente che il CLIL non va confuso con una traduzione, anche informale, di contenuti e metodi da una lingua all'altra. Non si tratta in alcun modo di presentare un contenuto o di esercitare un'abilità prima nella L1, poi nella L2. Lo svantaggio di questo sistema è abbastanza evidente: i discenti, non appena familiarizzano con il meccanismo, chiuderanno completamente occhi ed orecchie durante il momento della L2, sapendo che comunque potranno riservare tutte le loro attenzioni alla stessa attività in L1. Al di là di questo risvolto, questo tipo di alternanza traduttiva toglie completamente autonomia al CLIL, riducendolo ad una forma

didattica (peraltro discutibile anche sul piano strettamente linguistico) meramente contrastiva. Inoltre, per i presupposti metodologici già illustrati, questa pratica di fatto può essere applicata soltanto in presenza di una lezione frontale o strutturata in modo da contenere, per la maggior parte del tempo, un monologo dell'insegnante o una incombenza del testo, il che esclude i presupposti di comunicazione e di attività autonome giudicate, invece, essenziali. Anche qualora la traduzione da una lingua all'altra venisse applicata alle attività degli studenti e non solo alle spiegazioni o alla lettura di testi, resterebbe il fatto che il CLIL verrebbe in questo modo concepito come un semplice trasferimento di codice, senza peraltro che ne derivino vantaggi anche solo minimamente paragonabili a quelli posti come obiettivi del CLIL.

INSEGNAMENTO DELLA L2

L'obiezione principale che si può muovere a questo punto riguarda la possibilità di intervenire di fronte alle palesi difficoltà linguistiche che i discenti possono riscontrare durante una lezione CLIL. Se di fatto si esclude la traduzione, se si privilegia l'autenticità (del contesto e quindi anche dei materiali) rispetto alla simulazione, se la comunicazione in L2 è sempre al centro del CLIL, è ipotizzabile che molti discenti si possano trovare nella condizione di non essere in grado di comunicare ciò che effettivamente vorrebbero. Questo è certamente un aspetto reale del CLIL, segnalato e trattato dalla maggioranza degli studiosi. Tuttavia è necessario non lasciarsi prendere dalle soluzioni immediatamente disponibili, che, proprio perché immediate, tendono ad essere fuorvianti, dal momento che probabilmente derivano da altri approcci - non specifici del CLIL. Non è consigliabile ricorrere alla traduzione, come è stato sottolineato, così come non è opportuno - anche per una questione di economizzazione temporale - dedicare spazio durante le ore del CLIL a riflessioni o ad esercitazioni sistematiche che rinforzino la competenza linguistica del discente. In questo modo si ricadrebbe nella classica lezione di L2, anche inconsapevolmente.

Per questo molti programmi CLIL prevedono un supporto linguistico sotto forma di ore dedicate all'insegnamento della L2, sia prima dell'inizio del CLIL (almeno nei due anni precedenti) sia durante il CLIL. Anche in questo il team CLIL si rivela fondamentale: l'intervento dell'insegnamento di L2 deve essere non solo concordato, ma finalizzato a riempire quei deficit linguistici che impediscono in classe l'interazione in L2. Ancora una volta non si tratta di mettere un insegnamento al servizio di un altro (in questo caso l'insegnamento di L2 al servizio del CLIL), ma di integrare l'uno con l'altro con un obiettivo comune: è certo, infatti, che una buona competenza comunicativa costituisce anche l'obiettivo dell'insegnamento di L2 e non solo del CLIL.

La ripartizione dei ruoli risulta così abbastanza chiara: il CLIL non sarà pianificato a partire dalle difficoltà linguistiche dei discenti, bensì a partire dagli obiettivi disciplinari auspicabili. Poiché però la competenza linguistica è parte importante del CLIL, sarà possibile intervenire su questa sia durante il CLIL con un approccio che Thürmann definisce “*entdeckend erforschend, aber vor allem handelnd*” (2002, p. 80), sia durante le ore (necessarie) di insegnamento di L2. Anche questa ripartizione fa parte dei presupposti metodologici del CLIL. Gröne l’ha espressa con una formula efficace: “noi PARLIAMO inglese nella nostra lezione di GEOGRAFIA ed IMPARIAMO l’inglese nella nostra lezione di INGLESE” (1997, in Thürmann, 2002, p. 80).

DURATA DEL PROGETTO CLIL

Non da ultimo, uno dei presupposti del CLIL è di tipo quantitativo, sia per quanto riguarda la durata del progetto, sia per quanto riguarda il suo aggancio con tutto il curriculum del discente.

Se la tipologia prescelta di CLIL è di tipo curricolare, il problema della continuità è relativo, dal momento che il progetto durerà sistematicamente per tutta la durata del curriculum, perlomeno annuale. In questo caso, piuttosto, occorrerà interrogarsi sulla quantità di L2 cui i discenti vengono esposti.

Se invece si scegliesse di svolgere un modulo in CLIL, è necessario che la durata del modulo sia coerente con gli obiettivi posti: moduli estremamente ridotti non solo non producono alcun risultato apprezzabile, ma non possono che essere considerati semplicemente un potenziamento della lingua straniera o un approfondimento della disciplina.

Diverso anche qualitativamente il caso di moduli trasversali che trattano tematiche di carattere educativo in senso non strettamente disciplinare e attraversano più di una area. Questi moduli hanno un’alta potenzialità da molti punti di vista, poiché stimolano l’elaborazione personale e le abilità espressive del discente in genere. Anche così, però, una durata troppo breve del modulo può compromettere il raggiungimento degli obiettivi.

La durata del modulo dovrà essere stabilita in base alla organizzazione della classe o delle classi da coinvolgere. Considerando ad esempio che le ore di scuola si aggirano tra le 32 e le 34 settimanali, un modulo che “copra” le ore intere di una settimana sarebbe davvero il minimo accettabile (almeno una trentina di ore). Se consideriamo che le settimane scolastiche, a seconda degli anni, non sono mai meno di 32, siamo ben al di sotto della quota raccomandata per l’immersione. È anche vero che il modulo è una forma molto diversa dall’immersione totale o parziale, che è flessibile e

intensivo, e che quindi le quote orarie dei due tipi non possono essere paragonate. Resta valido comunque il principio della quantità di esposizione che, per essere efficace, dovrebbe essere il più elevata possibile.

L'altro aspetto collegato alla quantificazione temporale del CLIL riguarda la sua continuità.

Se si può garantire il CLIL nella scuola primaria, sarebbe importante predisporre le condizioni affinché anche nei successivi gradi di scuola si possa proseguire l'esperienza, in modo da trarre i maggiori frutti proprio dalla sua continuità.

All'interno di uno stesso Istituto Comprensivo, ad esempio, uno degli elementi qualificanti del CLIL è una progettualità comune dei due gradi scolastici dello stesso istituto, nonché l'esistenza di contatti (informativi e di confronto) con la o le scuole superiori più vicine o che si possono supporre appartenenti allo stesso bacino d'utenza.

QUANTITÀ ORARIA NEL CLIL

Nel considerare quella che per molti è la questione più spinosa, cioè la quota di LS effettivamente offerta ai discenti, occorre distinguere tra la LS cui il discente viene esposto e la LS che il discente produce nel CLIL.

Se da una parte si può accettare (si tratta in realtà di una fase nell'acquisizione della LS, denominata *bilinguismo passivo*) che i discenti si esprimano in L1 nella prima fase del CLIL o che, in una fase più avanzata ma non ancora risolutiva, si esprimano in una sorta di lingua mista (L1 e LS), dall'altra è abbastanza chiaro che l'esposizione alla LS non debba invece essere esigua. È importante specificare che la LS non entra in classe solo attraverso la voce del docente, bensì anche attraverso i materiali autentici (cfr. K. Civegna nel presente volume), che contribuiscono ad aumentare in modo significativo la quota di LS. La lingua del docente, dunque, va distinta nettamente dalla lingua del discente e tutte e due vanno distinte dalla lingua del materiale. Si tratta di una triade in scala, i cui due estremi sono: il discente, che passa dalla fase del monolinguisma a quella del bilinguismo passivo e successivamente a quella dell'interlingua, e il materiale, che utilizza esclusivamente la LS. Che ruolo linguistico ha il docente in questo triangolo? È evidente che dovrà essere molto più vicino al picco del materiale piuttosto che a quello del discente, cioè dovrà utilizzare sempre o prevalentemente la LS. Esistono riflessioni scientifiche sull'uso della L1 nel CLIL, cui dedichiamo un capitolo a parte, ma, sostanzialmente, l'ingresso della L1 nel CLIL è previsto in fasi specifiche e soprattutto in maniera sistematica e non casuale. È evidente che se il CLIL venisse inteso come una ripetizione o un insieme di due versioni alternate (prima in L1 e poi in LS o viceversa) nessun discente, nemmeno il più

volonteroso, presterebbe orecchio e concentrazione nel momento della LS, sapendo di poter contare prima o dopo sulla L1. Ciò rafforza l'idea di un docente CLIL che si esprime e comunica in LS.

Altrettanto determinante è definire il numero di ore da dedicare al CLIL nel caso di un insegnamento curricolare. Anche qui va sempre rispettata la coerenza tra gli obiettivi preposti e il modello prescelto, tuttavia la letteratura scientifica ci è d'aiuto per definire le cose in maniera meno vaga. Ricordiamo che i padri dell'immersione sono partiti da una quota "assoluta" (100%), tollerando come ripiego quella "parziale", che è pur sempre un 50%. Pur trattandosi di prescrizioni estreme, legate a contesti ed esperienze particolari, esse tuttavia ci suggeriscono di non attribuire con troppa superficialità la patente "CLIL" a progetti che vanno molto, troppo al di sotto di una quota minima. Se si considerasse, ad esempio, di dedicare al CLIL almeno metà dell'intero curriculum annuale di una sola disciplina, si potrebbe dire con onestà di avere applicato un criterio accettabile in un contesto completamente diverso da quello dell'immersione, ma da esso mutuato, anche se in tono molto minore. Ritengo comunque che la quantificazione delle ore di esposizione alla LS in un CLIL (ed eventualmente di quelle di produzione dei discenti) debba essere uno degli oggetti della valutazione di processo.

LE COMPETENZE LINGUISTICHE DELL'INSEGNANTE CLIL

Qualsiasi sia il modello organizzativo possibile o prescelto dalla scuola, è indubbio che le competenze linguistiche dell'insegnante CLIL siano di importanza per la riuscita di ogni progetto CLIL. Certamente la presenza e il lavoro di un team CLIL possono garantire qualità attraverso un'azione cooperativa e una divisione dei compiti, ma non sostituiscono il lavoro in classe affidato all'insegnante.

Nella prassi assistiamo ad una molteplicità di ipotesi organizzative che, se riescono a garantire i presupposti epistemologici del CLIL, possono rappresentare altrettante soluzioni valide. Uno di questi presupposti è senza dubbio la competenza linguistica dell'insegnante. È stato affermato che un dato necessario è l'utilizzo della LS come lingua di lavoro. Anche se la L1 non viene esclusa in maniera rigida, ma assolve addirittura ad una sua funzione, resta il fatto che la regola del CLIL sia proprio l'uso adeguato rispetto agli argomenti presentati, fluido e corretto, della LS come lingua di lavoro e di comunicazione in classe. Nella stessa sede è stato ricordato che uno dei presupposti del CLIL è produrre interazione, essendo il focus la comunicazione e non l'addestramento linguistico. Ciò comporta attività di comunicazione autentica e non di esercizio, con un carattere di naturalezza e non di forzatura. La conseguenza

più ovvia è che l'insegnante CLIL deve possedere un livello di competenza linguistica non inferiore perlomeno al livello B2 del Quadro di Riferimento Europeo. Questa precisazione esclude soluzioni drastiche come quella di affidare il CLIL solo a docenti madrelingua. È necessario infatti tenere presente che i compiti dell'insegnante non si basano solo sulla sua competenza linguistica o disciplinare, ma anche su quella metodologica e didattica, comunicativa e relazionale. D'altra parte è necessario garantire il plusvalore del CLIL proprio anche sulla sua tenuta linguistica, che vede indubbiamente nell'input in LS un ingrediente di primaria importanza. La costruzione dell'integrazione, parola chiave per la didattica del CLIL, passa appunto per l'alto livello di competenza, paritario, della lingua e della disciplina che riguardano sia il docente sia il discente CLIL.

Non da ultimo va ricordato che dietro il CLIL c'è una scelta di politica educativa, secondo cui il discente può potenziare al meglio le sue capacità qualora riceva una pluralità di messaggi in una pluralità di linguaggi. Si tratta di mettere in pratica l'invito al plurilinguismo e alla pluriculturalità che risuona ormai da ogni angolo dell'ambito educativo. In particolare le indicazioni del *Libro Bianco* di E. Cresson, nonché tutti gli articoli del Trattato di Maastricht che riguardano l'istruzione dei giovani europei, richiamano l'attenzione sulla necessità di acquisire una apertura che garantisca la comprensione tra culture diverse con linguaggi diversi. L'obiettivo non è soltanto accedere con maggiore facilità e più alte qualificazioni al mercato del lavoro europeo, ma anche l'acquisizione di una consapevolezza sociale che tuteli l'ambiente, il patrimonio culturale, la convivenza di comunità diverse per lingua e tradizione. Sostenere questi aspetti può dare una grande motivazione al CLIL, aiutando nel contempo il team nelle scelte da operare sul piano della programmazione e della metodologia di lavoro. Senza la consapevolezza del senso del plurilinguismo, non si potrà avviare una riflessione di educazione linguistica e culturale: il monolinguisimo, sia pure illuminato come quello di una lingua franca specializzata non basta, perché le competenze necessarie ad una formazione proficua sul medio e lungo periodo non riguardano solo gli aspetti tecnici, ma anche quelli social-culturali della persona che apprende.

IN SINTESI

Quando si decide di progettare un CLIL si fa una scelta precisa. In seguito, nello svolgimento del progetto e nella sua valutazione, si tratta sempre di fare delle scelte, sul piano della didattica e dell'organizzazione. In queste scelte sarebbe necessario privilegiare l'aspetto epistemologico dell'insegnamento bilingue rispetto a quello tat-

tico. Intendo con questo che bisognerebbe operare una distinzione di priorità che la scuola è poi in grado di sostenere, qualora decida di intraprendere un CLIL. Sappiamo che questo tipo di esperienza potrà portare molto prestigio all'istituzione, ma è necessario rimarcare che i criteri con cui si dovrà procedere dovranno avere come focus le necessità dell'efficacia del CLIL prima e davanti ad ogni altra esigenza. Mi riferisco soprattutto a quelle alchimie organizzative che una scuola spesso si trova a dover fronteggiare: accorpamento di cattedre, assegnazione delle classi, formazione dell'orario... Il CLIL richiede invece siano rispettate alcune priorità, senza le quali non avrebbe senso intraprenderlo:

- sbilanciarsi sul piano della lingua o su quella della disciplina sono due diverse visioni, ma è necessario trovare un'integrazione tra le due, nella quale collocare in maniera mirata obiettivi ed interventi;
- il CLIL non è una lezione di lingua mascherata da disciplina né una lezione disciplinare con qualche innesto di LS, bensì un vero e proprio connubio tra questi due emisferi. Non è, insomma, né un ibrido né un inganno didattico, ma un fenomeno autonomo con precisi riferimenti scientifici. Qualsiasi sperimentazione può dirsi legittima, se si intende con questo una iniziativa per cui si trovino forme diverse da quelle inserite nella didattica tradizionale; non tutte però possono rientrare forzatamente nel CLIL se non ne possiedono i requisiti.

Le scelte didattiche devono privilegiare obiettivi di abilità e di conseguenza approcci il più possibile produttivi (non riproduttivi), attivi, autonomi e interattivi; la modellazione del programma disciplinare in un CLIL non riguarda tanto la quantità (riduzione o snellimento dei contenuti), quanto la qualità (attualizzazione e applicazione degli stessi). Le motivazioni della scelta della disciplina veicolare non saranno date dalla disponibilità degli insegnanti, dei materiali o dalla presunta semplicità dei contenuti, ma dalla possibilità più o meno alta di dare obiettivi integrati lingua-disciplina in un modo che favorisca la comunicazione (competenza linguistica attiva) applicata all'appropriazione di contenuti, ossia le competenze e non solo le conoscenze.

Qualsiasi sia la forma organizzativa adottata e la modalità scelta o possibile, l'insegnante o gli insegnanti assegnati a questa esperienza devono essere individuati tra coloro in grado di sostenere queste scelte epistemologiche.

La lingua straniera veicolare: tipologie e modelli

Carmel Mary Coonan, Università Ca' Foscari di Venezia

In questo lavoro si intende presentare i diversi fattori che si ritiene aiutino ad individuare le caratteristiche di due macro-tipologie di situazioni d'uso di una lingua straniera/seconda. La "combinazione" fra loro di questi fattori contribuisce alla formazione di diversi modelli nell'ambito dei due macro-tipi.

1. IL CONTESTO

L'interesse nel campo della lingua straniera/seconda veicolare ha ricevuto un particolare impulso a partire dal Trattato di Maastricht (1991),¹ evento questo di grande importanza per tutti Paesi europei per la sua portata sociale, economica e culturale.

Un aspetto chiave, indirettamente chiamato in causa dal trattato ai fini dell'attuazione felice dei suoi principi base è chiaramente la lingua, la conoscenza linguistica dei cittadini europei, la loro competenza plurilingue.

Contestualmente due importanti organi europei, quali la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa, emanano direttive in merito alla questione linguistica. La Commissione Europea nel *White Paper*² (1995) indica la necessità che tutti i cittadini europei siano plurilingue, competenti in almeno tre lingue comunitarie di cui una la lingua madre, e che le lingue minoritarie autoctone dei singoli paesi europei siano tutelate al fine di salvaguardare la ricchezza multilingue e multiculturale dell'Europa. Il Consiglio d'Europa, nell'ambito del suo progetto *Lingue Moderne* avviato già negli anni 1970, è impegnato nell'elaborazione del *Common European Framework of Reference* - lavoro che fornisce indicazioni su come promuovere tale competenza plurilingue.

In ambedue i documenti summenzionati si propone, quale possibile opzione per la promozione di plurilinguismo, l'uso veicolare della lingua straniera/seconda da attuare facendo tesoro di quanto già messo in opera in alcuni paesi europei, come ad esempio dalla *European Schools Movement* (si veda Baetens Beardsmore 1983).

I due documenti fanno quindi riferimento a situazioni d'uso della lingua straniera/seconda veicolare già esistenti e suggeriscono che queste concrete esperienze possano fungere d'esempio o da base per nuove soluzioni le quali, diversamente dalle

¹ In particolare l'articolo 126.

² *Libro Bianco: Teaching and learning: Towards the Learning Society.*

prime, hanno come riferimento e come sostegno gli studi, i progetti e le pubblicazioni dei due organismi europei.

Per la nostra analisi consideriamo, quindi, come spartiacque temporale quello fra le esperienze già esistenti fino agli anni novanta e quanto di nuovo verrà proposto dopo Maastricht.

2. PRE MAASTRICHT: MODELLI - SISTEMA

La prima macro-tipologia che presenteremo racchiude i modelli esistenti prima di Maastricht, i quali condividono certe caratteristiche che qui presenteremo.

a. Centrale: un'impostazione "top down"

La forma assunta dai modelli appartenenti a questa tipologia è frutto di un processo *top down*, di decisioni prese dall'alto, di legislazioni nazionali o regionali, di statuti speciali istituiti per la salvaguardia di una lingua regionale ritenuta debole rispetto alla lingua nazionale o di accordi bilaterali firmati fra paesi confinanti per assicurare la conoscenza reciproca della lingua e cultura del proprio vicino. Di solito la legislazione è prescrittiva, stabilisce quindi la durata, la distribuzione percentuale fra le due lingue coinvolte, le materie da insegnare in quali lingue e in quali anni di scolarizzazione.

In Europa è il caso delle scuole nel Lussemburgo, per esempio, e di alcune scuole sul confine danese/tedesco (cfr. Baetens Beardsmore, 1983). In Italia è il caso delle scuole della Valle d'Aosta³ e delle scuole ladine⁴ della provincia di Bolzano. Il modello di educazione bilingue adottato nelle scuole di queste ultime due regioni italiane - regioni a Statuto speciale - sono frutto di legislazione emanata immediatamente dopo

³ La promozione del bilinguismo (in italiano e in francese) attraverso il sistema scolastico è il risultato dello Statuto Speciale del 1948, articolo 38, che stabilisce uguali diritti e uguale status ad ambedue le lingue. Il sistema di educazione bilingue adottato è strettamente collegato con un progetto politico per la difesa dell'autonomia regionale e alla protezione e alla promozione del francese. Infatti si è di fronte ad un tipo di modello che mira a recuperare una lingua (il francese) storicamente presente ma non più parlata nella regione. L'intervento educativo mira a promuovere una competenza nella lingua (e cultura) del paese confinante (la Francia).

⁴ A differenza della situazione dell'italiano e del tedesco nella provincia di Bolzano per cui lo Statuto del 1972 (conosciuto come il "Pacchetto") non prevede alcun tipo di educazione bilingue, per il ladino è previsto (già specificato nello Statuto del 1948) un modello di educazione trilingue (trilingue almeno all'inizio, dopo i primi anni della scuola elementare il sistema diventa bilingue).

la fine della seconda guerra mondiale e che formalizza, pur sempre con modalità diverse, il modello di educazione bilingue da adottare nella regione.⁵

b. Tutela della lingua debole autoctona - la pariteticità

Una forte preoccupazione insita nei modelli di questo tipo riguarda il “destino” della lingua debole - di solito una lingua autoctona della regione, minoritaria rispetto alla lingua nazionale, e molte volte imparentata con una lingua maggioritaria comunitaria (ad es. il francese e il tedesco). La lingua debole rischia di essere sommersa se non vengono adottati dei provvedimenti per la sua tutela. Non è sufficiente limitare tale tutela alla mera scelta di usare la lingua in questione come veicolo d’insegnamento e di apprendimento, ma occorre intervenire con altri accorgimenti.

Uno di questi riguarda la necessità di considerare le due lingue veicolari (la normale lingua della scuola e la lingua “debole”) come paritetiche. In altre parole, benché nella realtà “esterna” ci possa essere uno squilibrio fra le due lingue - squilibrio nel prestigio che la popolazione accorda alle lingue, nel numero effettivo di parlanti di esse, nell’uso funzionale delle lingue (ad es. i tipi di domini nei quali vengono usate), tipo di parlante (anziani/giovani), ecc., - nella scuola tale squilibrio va eliminato accordando uguali diritti a tutte e due le lingue.

Questo significa che ambedue le lingue devono godere di *pariteticità* nell’assegnazione del tempo complessivo nel curriculum (50% per ogni lingua), che ogni materia vada insegnata nelle due lingue,⁶ che gli obiettivi non subiscano dei cambiamenti a causa della lingua veicolare usata e, soprattutto, che gli *esiti* devono essere uguali. Il che si deve tradurre in una situazione in cui le conoscenze e le competenze acquisite *attraverso* la lingua “debole” nonché *nella* lingua debole non devono essere minori rispetto alle competenze e conoscenze acquisite *attraverso* la lingua “forte” e *nella* lingua “forte”. Non basta, quindi, fissare obiettivi paritetici ma bisogna fare ogni sforzo perché gli esiti siano anch’essi paritetici.

c. Promozione della lingua “debole” straniera: i modelli “d’elite”

Accanto ai modelli per la tutela della lingua debole autoctona, esistono dei modelli, anch’essi di natura *top down*, che mirano a promuovere una competenza linguistica

⁵ Per un resoconto della situazione italiana prima della legge sull’autonomia scolastica si veda Coonan (1997) nel sito: <http://www.fu-berlin.de/elc/en/tnp1prod.html>

⁶ Per le scuole ladine della provincia di Bolzano lo Statuto specifica che non solo ugual peso vada dato alle due lingue ma anche che gli studenti raggiungano una uguale competenza. Anche nella Valle d’Aosta ambedue le lingue devono godere del 50% del tempo curriculare.

stica alta in una o più lingue comunitarie straniere (e quindi deboli) attraverso l'uso veicolare della lingua straniera.

Tali modelli vengono da alcuni considerati d'élite perché di norma non fanno parte del sistema scolastico mainstream, sono pochi in numero, e si rivolgono ad un'utenza socialmente e numericamente ristretta. Le scuole della *European Schools Model*⁷ costituiscono un esempio di questo tipo – modello per altro preso ad esempio dalla Commissione Europea nel *Libro Bianco*⁸ e positivamente analizzato e valutato da Baetens Beardsmore (1983).

Mentre le *European schools* sono istituzioni separate dal resto del sistema nazionale, esistono in alcuni paesi (ad esempio in Francia e la Germania) altri tipi di modelli frutto di accordi bilaterali che sono strutture chiamate “section/ali bilingue”, innestate nella struttura della scuola secondaria *mainstream*⁹ (Coonan, 1999). Questo tipo di esperienza è in ogni caso minoritaria e non diffusa sul territorio, trovandosi per la maggior parte, almeno nel caso della Francia, nelle grandi metropoli e nelle zone di confine.

d. La veicolarità “estesa”

Dal punto di vista della veicolarità, si possono individuare tre strade che sono state intraprese nel campo nell'Europa pre Maastricht:

⁷ Le *European Schools* (9 attualmente esistenti in tutta l'Europa) sono nate come scuole “sovra-nazionali” per l'educazione dei figli del personale in servizio presso le diverse istituzioni europee (Parlamento Europeo, Commissione, ecc). Consapevole del rischio di creare dei “ghetti”, le scuole hanno l'obbligo di aprire le loro porte anche a studenti i cui genitori non sono impiegati in tali istituzioni qualora dovessero essere posti disponibili.

⁸ Nel *Libro Bianco* si puntualizza: “*It could even be argued that secondary school pupils should study certain subjects in the first foreign language learned, as is the case in the European schools ...*”

⁹ In Francia coesistono quattro tipi di modelli:

- i) classi bilingue, istituite per la prima volta all'inizio degli anni '70 in alcune scuole medie (collège);
- ii) sezioni internazionali, istituite in alcune scuole situate nelle grandi metropoli o nelle zone di confine;
- iii) certificazione congiunta, in cui un numero limitato di licei francesi partecipano ad un accordo franco-tedesco per una certificazione congiunta fra i due paesi;
- iv) sezioni europee, istituite con una circolare del 1991 per le scuole secondarie con lo scopo di sviluppare la competenza linguistica e culturale degli studenti. L'introduzione della lingua straniera veicolare è preceduta da due anni di apprendimento intensivo di tale lingua. La materia viene insegnata solo parzialmente nella lingua straniera. Tale tipo di modello è in rapida crescita rispetto ai modelli precedenti. Cfr. Coonan, 1999.

- educazione bilingue: si sceglie di affiancare in maniera paritetica alla lingua normale della scuola (ossia di norma la lingua nazionale) un'altra lingua.¹⁰ Vengono utilizzate, quindi, due lingue per veicolare, in maniera equa, i contenuti non linguistici. Nel caso dell'Europa, l'opzione riguarda soprattutto situazioni di lingua autoctona nonché situazioni di scuole di confine.¹¹
- Immersione:¹² il modello "immersione", di cui esistono diverse varianti, è il modello adottato dal sistema scolastico catalano, svizzero (Cantone dei Grigioni) e gallese.¹³ È caratterizzato da un periodo in cui il curriculum è veicolato unicamente nella lingua "debole" (o seconda) al fine di rendere possibile una sua forte promozione. Dopo tale periodo, si passa ad una graduale introduzione della lingua "forte" fino a raggiungere una distribuzione paritetica, del 50%, fra le due lingue, riflettendo quindi la situazione sopra richiamata di educazione bilingue.
- Educazione monolingue nella lingua debole: tale opzione, privilegiata da gruppi etnici (ad esempio la scuola slovena a Trieste) o da scuole private straniere/internazionali (ad esempio il Collegio di Duino), non si prefigge lo scopo di promuovere una competenza bilingue quanto piuttosto quella di promuovere (e salvaguardare nel caso di una lingua minoritaria autoctona) una competenza alta nell'unica lingua (L2 o LS) veicolare.

In tutte e tre le "strade", la presenza nel curriculum della lingua "debole" veicolare non scende mai al di sotto del 50%. È una presenza forte, quindi, che si riflette negli obiettivi a monte, nella motivazione di base per la messa in opera della struttura (cfr. più avanti) ossia per la competenza nella lingua.

¹⁰ Il concetto di educazione "bilingue" può trarre in inganno perché esistono casi in cui il percorso educativo, o almeno parte di esso, è trilingue - ad es. il caso del Lussemburgo, oppure anche le *European schools*.

¹¹ Per le lingue straniere un esempio è costituito dalle *European schools*.

¹² Secondo Artigal e Laurén, (1996) immersione è un termine, usato fin dagli anni 60, che richiama l'idea di un "bagno linguistico" dove, per una parte almeno del percorso scolastico, l'individuo riceve l'istruzione interamente (immersione totale) o per il 50% (immersione parziale) nella lingua non nativa.

¹³ Si ricorda, tuttavia, che in ambedue i paesi il "modello ad immersione" è affiancato anche da altri modelli che si possono denominare di educazione bilingue e di educazione monolingue nella lingua seconda.

e. Struttura-sistema

Essendo i modelli di questa tipologia frutto di decisioni politiche e legislative, prodotti finali di un processo centrale *top down*, non sorprende constatare che sono modelli fortemente strutturati ed articolati tanto da costituire, in parte e particolarmente per le situazioni di lingua *autoctona*, un sistema scolastico a sé rispetto al resto del paese. Ad esempio ciò si verifica nelle scuole in Catalogna rispetto al resto della Spagna, nelle scuole del Galles rispetto al resto della Gran Bretagna, nelle scuole ladine rispetto a quelle tedesche e italiane nella provincia di Bolzano, ecc. Non si tratta in definitiva di modelli realizzati autonomamente da scuole singole, ognuno per conto suo, ma di un sistema strutturato e regolato che può investire verticalmente tutto il sistema scolastico, dalla scuola materna alla scuola secondaria della regione.¹⁴ Una struttura del genere richiede una forte organizzazione ed un rilevante impiego di risorse che solo situazioni speciali possono avere.

Il “sistema” può assumere una fisionomia omogenea nella misura in cui tutte le scuole di ogni ordine e grado nella regione adottano un unico modello di educazione bilingue (ad esempio la Valle d’Aosta, il Lussemburgo, ecc.); può constare di diversi modelli di lingua seconda veicolare (ad esempio la Catalogna);¹⁵ può consistere di uno o più modelli di lingua seconda veicolare in parallelo al sistema “normale”, monolingue, che usa un’unica lingua veicolare, la lingua nazionale (ad esempio il Galles).¹⁶

¹⁴ Nella provincia di Bolzano, per esempio, la decisione di attuare una forma di educazione bilingue è stata adottata solo per la popolazione ladina. Nessuna decisione in merito venne presa per il gruppo tedescofono e italofono. Infatti, tuttora non esiste alcuna forma *sistemica* di educazione bilingue per questi due gruppi.

¹⁵ Seguendo Artigal (1996) ad oggi ci sono quattro tipi di scuola (fino all’età di 14 anni):

- i) scuole dove la lingua d’istruzione è quasi del tutto catalano;
- ii) scuole dove si evolve gradualmente verso l’uso del catalano come lingua veicolare;
- iii) scuole bilingui dove lo spagnolo e il catalano sono le lingue veicolari fin dalla prima scolarizzazione.

La presenza di catalano come lingua veicolare cresce gradualmente ad ogni anno scolastico;

- iv) scuole dove il catalano viene insegnato come materia a sé. Si vede Artigal in Baetens Beardsmore 1993 per una descrizione dettagliata della questione dell’educazione bilingue in Catalogna e nei Paesi Baschi.

¹⁶ I modelli attuati in Galles prevedono:

- i) gallese come unica lingua d’istruzione;
- ii) gallese come lingua d’istruzione accanto all’inglese.

Va tenuto in considerazione che la presenza o meno dei diversi modelli è dettata dalla densità di parlanti del gallese e/o inglese nella zona. Cfr. Baker in Baetens Beardsmore, 1993 e Coonan, 1984.

f. Rigidezza

Di fronte a modelli-sistema di questo tipo, un aspetto caratterizzante consiste nella rigidità della struttura. Questa rigidità è determinata dalle prescrizioni degli statuti o dai regolamenti elaborati dagli esperti e che non possono essere modificati pena la modifica del profilo stesso del modello. I profili sono elaborati, nel caso della lingua autoctona, in base a esigenze regionali e, nel caso delle *European schools* o *sections bilingues*, europee, in base ad accordi bilaterali o nazionali

È evidente che mantenere le specifiche caratteristiche del profilo significa salvaguardare l'identità precisa del modello.

g. Durata

Dalla prospettiva del discente l'esperienza di lingua seconda/straniera veicolare, prospettata da modelli di questo primo gruppo, è di durata variabile ma in ogni caso lunga e comprende almeno un ciclo scolastico. Dato che i modelli investono il sistema scolastico in maniera verticale, a seconda del modello il discente può iniziare l'esperienza sia alla scuola materna per continuarla per tutta la sua scolarizzazione sia nella scuola secondaria, per esempio nelle speciali *sections bilingues* per una durata di 3-5 anni.

h. Materia

Nei modelli tradizionali, almeno nelle scuole secondarie, si veicolano materie o discipline curriculari intere. Solamente dopo Maastricht tale principio comincia a venir meno. In Francia lo si registra già con l'istituzione delle "*sections europees*". Iniziano a diffondersi idee nuove - meno onerose sia per la scuola, sia per l'insegnante e per lo studente - che prendono in considerazione diverse alternative: a) veicolare sempre meno materie (cfr. distinzione fra *broad range* e *narrow range* fatta da Nixon e Rondahl in Fruhauf et al., 1996); b) veicolare la materia in maniera parziale, anche sotto forma di moduli o unità didattiche singole. Diventa più palese l'idea che l'opzione di veicolare contenuti in una lingua straniera costituisca un momento per introdurre anche dei nuovi contenuti - contenuti che normalmente non sarebbero trattati se a veicolarli fosse la normale lingua della scuola. Queste idee nuove caratterizzeranno i modelli post Maastricht.

3. POST MAASTRICHT: MODELLI - AUTONOMIA

La situazione post Maastricht presenta delle diversità da numerosi punti di vista. Come visto, già negli anni novanta si erano registrati dei cambiamenti nell'impostazione che fino ad allora avevano connotato non solo la realtà italiana ma anche quella europea.

I nuovi modelli degli anni novanta rappresentano una specie di ponte fra l'impostazione "tradizionale" e gli orientamenti che si svilupperanno successivamente. La vecchia impostazione comincia ad aprirsi. Inizia ad evolvere una nuova idea ed una nuova consapevolezza rispetto all'uso veicolare della lingua non-nativa, rispetto alle modalità di attuazione, rispetto agli obiettivi e rispetto alle motivazioni di base.

Con riferimento all'Italia in particolare, i progetti ministeriali, i Licei Europei, Licei linguistici europei e i Licei internazionali,¹⁷ avviati all'inizio degli anni novanta, già contengono i germi dei futuri sviluppi, nella misura in cui:

- rigettano l'idea di una veicolare estesa in favore di una veicolare ristretta in cui solo una o al massimo due materie scolastiche vengono veicolate nella lingua non-nativa;
- l'introduzione della lingua straniera veicolare fa parte integrante di un rinnovamento curricolare;
- rappresentano soluzioni specifiche per la lingua *straniera*;
- rappresentano soluzioni non elitaria perché radicate nel sistema scolastico nazionale, anche se delimitate numericamente perché ristrette a istituzioni con precise caratteristiche;¹⁸
- conferiscono molto peso alla dimensione culturale del percorso.

I modelli nuovi sono connotati da diversi fattori che li distinguono dai modelli privilegiati in precedenza.

a. La lingua straniera

Un primo fattore riguarda il fuoco d'interesse. Lo scenario si è arricchito con nuove proposte, diversamente articolate, dove l'orientamento precipuo è *sulla* lingua straniera anziché *per la* lingua seconda.

L'interesse particolare per la lingua straniera nasce dai lavori e dalle direttive della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa nonché dalla politica di internazio-

¹⁷ Si veda Coonan, 2002, pp. 54-55.

¹⁸ Simili, quindi, alla situazione in Francia e in Germania.

nalizzazione adottata dai singoli paesi, dai riflessi della globalizzazione, dalla caduta di confini e dal libero movimento dei popoli in Europa e la conseguente consapevolezza della necessità di trovare soluzioni formative capaci di preparare il cittadino di oggi e di domani a vivere in questa mutata realtà.

b. La dimensione locale

Fondamentale per spiegare la varietà di modelli attualmente esistenti nello scenario europeo nonché italiano è riconoscere la natura “grassroots” del fenomeno. Le proposte di lingua straniera veicolare non vengono calate dall’alto con modelli rigidi e formali, con statuti e regolamenti. Le proposte nascono nella scuola o in gruppi di scuole vicine, anche in base alle richieste dei genitori degli alunni stessi.

I modelli, quindi, sono locali perché nascono lì dove emerge l’esigenza e vengono realizzati con modalità scelte in autonomia.

Strumentale per questo sviluppo, in Italia, è stata la legge sull’autonomia scolastica del 1999 il quale all’articolo 4, comma 3, specifica: “Nell’ambito dell’autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgano più discipline e attività, *nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali*” (corsivo nostro).

c. Diversità, varietà, flessibilità

Una conseguenza della dimensione “locale” del fenomeno è la capacità del modello di essere “cucito su misura”, di rispondere appieno alle esigenze specifiche della scuola, dei suoi utenti, delle loro famiglie nonché della realtà socio-economica locale. Inoltre, aspetto non meno importante, i modelli possono avere quelle caratteristiche, e solo quelle caratteristiche, che la scuola è capace di soddisfare. I modelli quindi sono fortemente contestualizzati, diversi fra loro. Da qui deriva la grande varietà di modelli operanti oggi.

In sostanza, nel periodo post Maastricht, la risposta non è più quella di importare sul territorio modelli preconfezionati ma piuttosto quello di fare tesoro di quanto già esiste per elaborare localmente proposte originali.

Collegata con la dimensione locale delle proposte è la flessibilità connaturata ai nuovi modelli. Un modello “locale” non è rigido. Deve, e vuole, poter cambiare a seconda del mutare delle condizioni locali specifiche. Mentre questo fatto può essere considerato senz’altro positivo - ed è, peraltro, in piena sintonia con la legge sull’autonomia scolastica - l’attuazione di modelli locali e flessibili richiede e presuppone una buona capacità da parte della scuola di pianificare e progettare quello che di fatto

costituisce un nuovo ambiente di apprendimento. Tali competenze vanno acquisite se si vuole assicurare qualità nelle proposte e negli esiti di apprendimento. Allo stesso tempo, la flessibilità si trova nella ricerca e nell'introduzione di nuove modalità di insegnamento, nello scompaginare i confini disciplinari scolastici per presentare nuove combinazioni di contenuti, nell'operare nuovi collegamenti fra scuole, anche all'estero, per costituire nuove modalità d'uso veicolare della lingua straniera.

d. Durata variabile, più ridotta

Attualmente i nuovi modelli *orientati sulla lingua straniera* limitano il loro raggio d'azione ad un solo ciclo scolastico - di norma il biennio e/o il triennio della scuola superiore. Alcune esperienze limitano il percorso ad un solo anno.

La tendenza, quindi, è quella di attuare delle esperienze facilmente gestibili. È più facile gestire il percorso nell'ambito dello stesso ciclo/stesso plesso scolastico piuttosto che fra cicli o in plessi diversi. È tuttavia ipotizzabile che una maggiore verticalità si possa realizzare man mano che le competenze di gestione si perfezionano – soprattutto nelle scuole comprensive o in quelle situazioni in cui si lavora nell'ambito di una rete costituita di scuole accoglienti.

e. Veicolarità ridotta

Come già accennato, l'idea che la lingua straniera veicolare debba occupare il 50% dello spazio curriculare è stata accantonata dai modelli nuovi in favore di un'idea ritenuta più accettabile sia per la scuola sia per gli utenti, ossia di ridurre lo spazio della lingua veicolare nel curriculum, anche in modo drastico, dove al massimo solo due materie (per lo studente) vengono veicolate nella lingua straniera. Rispetto ai modelli più tradizionali, gli esiti attesi, di natura linguistica e comunicativa, sono necessariamente ridimensionati e gli obiettivi stessi ri-articolati.

f. La disciplina/il modulo

Finora abbiamo parlato della *materia* scolastica come l'entità veicolata. Tuttavia, non tutti i modelli attuali sposano tale opzione. Prende sempre più piede un'altra opzione – quella di veicolare moduli tematici disciplinari e/o interdisciplinari anziché la disciplina intera.

La scelta del modulo come entità veicolata consente una serie di accorgimenti che non sempre vengono attuati quando è la materia ad essere veicolata. Essendo circoscritto temporalmente, il modulo consente:

- un insegnamento bilingue della materia: i moduli vengono veicolati in lingua straniera e il resto dell'insegnamento della materia nella lingua normale della scuola;
- di "rivisitare" i contenuti introducendo aspetti nuovi che diversamente non verrebbero trattati (si pensi ai moduli di storia che trattano, da una prospettiva "europea", aspetti sviluppati attraverso la normale lingua della scuola);
- di "sperimentare" nuove modalità di insegnamento e apprendimento (ad esempio di adottare un'impostazione laboratoriale nelle lezioni del modulo per consentire un apprendimento esperienziale, ritenuto di grande importanza per l'interiorizzazione sia dei contenuti sia della lingua straniera);
- di attuare forme di co-docenza (cfr. saggio *Teaching team* in questo volume).

g. CLIL

Un aspetto che connota fortemente gli studi e le esperienze di lingua straniera veicolare post- Maastricht concerne la sua dimensione metodologica. L'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) evidenzia un aspetto rilevante di tutti i programmi attuali di lingua straniera/seconda veicolare, ossia che si assicuri un doppio apprendimento: la lingua attraverso il contenuto ed il contenuto attraverso la lingua, *contemporaneamente*, l'uno attraverso l'altro.

Il concetto CLIL richiama un altro concetto simile, il LAC (*Language Across the Curriculum*), attraverso il quale si evidenzia la necessità che la promozione della lingua (la lingua madre o della scuola) non sia compito del solo docente di lettere ma di tutto il corpo docente, del docente di geografia, di fisica, di filosofia, di matematica, ecc. (Hawkins, 1987).

Tenuto conto delle similarità con l'acronimo CLIL, si fa spesso ricorso, quando si parla della lingua straniera veicolare, all'acronimo MLAC (*Modern Languages Across the Curriculum*) (Grenfell, 2002) il quale evidenzia il fatto che tutte le lingue, anche quelle non-native, possono essere potenziate e promosse attraverso le diverse materie del curriculum. La modalità privilegiata perché ciò avvenga è l'utilizzazione della lingua in questione come veicolo per la materia stessa. Ma non basta. Servono accorgimenti metodologici - strategie e tecniche didattiche normalmente bagaglio della preparazione professionale del docente di lingua straniera (si pensi all'iter metodologico "attività prima, durante e dopo l'ascolto/lettura", all'uso della contestualizzazione visiva e grafica delle informazioni da comprendere/apprendere, all'interazione per assicurarsi che il messaggio viene recepito, alle tecniche per l'individuazione delle informazioni primarie rispetto ai dettagli secondari, ecc).

È a nostro avviso questo aspetto che caratterizza in modo preminente i modelli di oggi rispetto a quelli di ieri. Ieri la preoccupazione risiedeva nella regolamentazione

“centrale” del modello, nella sua strutturazione attraverso la quale il modello ricavava la sua identità. Oggi, oltre alla struttura, che possiamo descrivere come idiosincratICA per cogliere l’aspetto unico di ogni esperienza, è la situazione della classe, la ricerca della qualità di quello che ivi avviene, che maggiormente connota i modelli nuovi.

h. Sinergie, non separazione

La sinergia è una caratteristica rilevante dei nuovi modelli e, benché difficile a realizzarsi, è ricercata a diversi livelli - linguistici, didattici e di contenuti.

- **Alternanza linguistica:** i modelli “tradizionali” tendono a tenere separate le due lingue veicolari del curriculum. Anche gli insegnanti sono diversi a seconda della lingua che viene usata, in base alla nota distinzione “una persona, una lingua”.¹⁹ La giustificazione per la separazione si trova nella preoccupazione di eliminare la presenza della lingua “dominante”, sempre in agguato, pronta a erodere spazio alla lingua debole.

I modelli di oggi, al contrario, fanno intravedere una visione più elastica della situazione linguistica nelle esperienze di lingua straniera veicolare. Benché ci sia consapevolezza che vada dato spazio alla lingua straniera veicolo, si è anche consapevoli che tale spazio debba essere connotato da qualità. Se manca la qualità, viene meno anche lo spessore dell’apprendimento sia della lingua che del contenuto. Fattore utile nell’assicurare tale qualità risiede nell’uso oculato della lingua madre (qui intesa come normale lingua della scuola) a supporto degli apprendimenti (cfr. Gajo, 2001)²⁰ durante le lezioni. Indispensabile tuttavia per garantire la qualità e per evitare una situazione in cui la lingua straniera non svolga più alcuna funzione veicolare (Pavese, 2001), è la definizione, a priori, dei criteri di alternanza linguistica di modo che le due lingue agiscano in sinergia, l’una con l’altra (cfr. Baker, 1996).²¹

Ogni modello quindi è diverso perché diversi sono i criteri per la (non) alternanza linguistica.

¹⁹ Si nota, tuttavia, quanto il modello della Valle d’Aosta si discosti di questo binomio.

²⁰ A favore della sinergia linguistica a supporto dell’apprendimento, sono gli studi sul plurilinguismo attraverso i quali viene evidenziata la necessità che la conoscenza di una lingua sia sfruttata per l’apprendimento (e l’insegnamento) di un’altra lingua. Quindi, la presenza della lingua madre nelle lezioni in lingua straniera veicolare può avere questa funzione, metalinguistica e metodologica, per appianare problemi collegati con la lingua straniera (comprensione linguistica e apprendimento dei contenuti).

²¹ Per questo aspetto si veda il saggio *L’alternanza linguistica* di F. Ricci Garotti, nel presente volume.

- *Teaching team*: un altro tipo di sinergia è quella attuata fra gli insegnanti coinvolti nell'esperienza. Questo tipo di sinergia (Coonan, 2003) può avvenire a diversi gradi:
 - i) una sinergia diluita, in cui i docenti si limitano a consultarsi, a dare e a chiedere consigli;
 - ii) una sinergia di sostegno concreto in cui il docente della lingua straniera veicolare include nel suo normale syllabus lingua e/o temi collegati con i contenuti da insegnare/in insegnamento allo scopo di preparare e aiutare gli allievi;
 - iii) una sinergia molto concentrata in cui il team non solo programma insieme ma insegna insieme in co-docenza (si veda il saggio di A. Santuari e G. Senoner *Il teaching team CLIL*, nel presente volume).

In sostanza le esperienze di lingue veicolari oggi raramente sono frutto del solo impegno del docente della materia veicolata. Sono frutto della condivisione del lavoro da parte di tutti i docenti coinvolti i quali, ognuno con la propria formazione professionale e disciplinare, è in grado di essere complementare all'altro, arricchendo in maniera consistente la lezione stessa.

i. Motivazioni di base

Nei modelli tradizionali, le motivazioni di base per l'istituzione di modelli di educazione bilingue erano politici – motivazioni che miravano, nel caso di situazioni di lingua **seconda** autoctona, alla tutela dell'autonomia regionale attraverso la promozione delle sue caratteristiche linguistiche e culturali. La tutela passava soprattutto attraverso la promozione di una competenza nella lingua veicolare. Nel caso della lingua **straniera** invece, le motivazioni miravano al consolidamento di legami politici culturali con paesi amici e passavano attraverso accordi transnazionali di vario tipo.

Oggi le motivazioni non si possano chiamare politiche nel senso precedente. Le motivazioni sono soprattutto culturali ed educative, formative. Una ricerca finanziata dalla Commissione Europea, il *CLIL Compendium*,²² ha evidenziato una pluralità di motivazioni di tipo culturale e formativo che sono stati raggruppati in cinque categorie, denominati “dimensioni”:

- i) dimensione linguistica;
- ii) dimensione culturale;
- iii) dimensione “ambientale”;
- iv) dimensione “contenuto”;
- v) dimensione “apprendimento”.

²² <http://www.cilcompendium.com>.

La ricerca suddetta ha evidenziato che la motivazione che spinge ad adottare un percorso CLIL non è unicamente linguistica. Anzi, colpisce la gamma delle motivazioni individuate, che potenzialmente possono anche coesistere, di natura “formativa” anziché meramente strumentale - motivazioni che concernono l’aspetto culturale e la qualità dell’apprendimento, aspetti questi fondamentali per la preparazione dell’individuo per la sua vita futura di cittadino adulto in una Europa multilingue e multiculturale.

Seconda Parte

Aspetti progettuali in CLL

Investimento istituzionale

Marilena Nalesso e Rosalba Perini, IRRE Friuli Venezia Giulia

L'insegnamento di una o più materie curricolari non linguistiche (storia, matematica, diritto,...) in lingua straniera diventa elemento di innovazione per la scuola, di crescita professionale per i docenti e di miglioramento del profilo formativo dei discenti.

Il successo di un Programma CLIL è necessariamente legato allo sforzo congiunto di vari soggetti istituzionali che intervengono a diversi livelli nell'azione educativa.

Quest'ottica viene ribadita da Langè quando afferma che "(...) la presenza del programma CLIL nell'intero curriculum viene garantita quando tutte le autorità educative sostengono il programma stesso" (2002, p. 93).

La scuola dell'autonomia diventa allora il fattore centrale per favorire l'innovazione e il conseguente miglioramento della qualità del servizio scolastico offerto, in termini di aumento della professionalità docente, di crescita di competenze trasversali nei discenti e di potenziamento dei sentimenti di autostima. Si confermano in tal modo le capacità interne della scuola, le potenzialità e le risorse presenti nel corpo docente che permettono alla scuola di sorreggere e perseguire questa esperienza di apprendimento integrato di lingua e contenuti.

L'investimento che la scuola opera con il programma CLIL non si limita quindi ad un potenziamento linguistico, ma è teso allo sviluppo di una dimensione multiculturale, che investe docenti, discenti e famiglie.

LIVELLI DI COINVOLGIMENTO

1. Una prima distinzione riguarda le istituzioni e le reti di scuole, gli studenti e i docenti, le famiglie e il supporto della comunità locale.

L'introduzione della sperimentazione CLIL deve trovare un primo momento di formalizzazione nel Piano dell'offerta formativa, che legittima la validità dell'integrazione nel curriculum di un insegnamento CLIL. Sono pertanto coinvolti tutti gli organi collegiali della scuola, come risulta anche dalle rilevazioni attuate in ambito regionale e nazionale.¹

Ciò non corrisponde soltanto ad una semplice presa d'atto né ad un'operazione di *marketing*, ma risponde all'esigenza primaria di avere la compartecipazione e la collaborazione delle varie componenti della scuola a sostegno di un'innovazione. Risulta

¹ Cfr. Indagini del MIUR 2001, IRRE FVG, IRRE Veneto, IPRASE del Trentino.

determinante, per il successo dell'iniziativa CLIL, il ruolo attribuito al dirigente scolastico nella sua funzione di promotore e di facilitatore dell'esperienza innovativa.

Va inoltre evidenziato che il coinvolgimento e la condivisione delle idee CLIL da parte di tutti i docenti diventa condizione necessaria per un'efficace azione di integrazione dell'esperienza CLIL nel curriculum.

Per una buona riuscita del programma CLIL, la scuola è chiamata a delineare ed attivare un quadro di investimenti, che vanno da un efficace sostegno amministrativo all'individuazione e alla messa a disposizione di materiali specifici e di strumenti tecnologici adeguati a supportare la sperimentazione, di risorse presenti sul territorio, *parlanti di madrelingua*, come risorsa per la consulenza, nonché consulenti scientifici, enti culturali, associazioni.

È importante che l'esperienza CLIL non si configuri come occasionale e sporadica, ma preveda la continuità dell'insegnamento e la stabilità del team CLIL. In questa prospettiva è opportuno che le scuole garantiscano un percorso non estemporaneo, affidando le classi CLIL a docenti impegnati in modo stabile.

Sembra comunque rilevante evidenziare come la disponibilità dei docenti e la loro capacità di accettare nuove sfide sia un elemento indispensabile per l'attivazione di qualsiasi processo di cambiamento, in maggior misura nel caso di docenti disciplinari di materie non linguistiche che si trovano a dover acquisire e sviluppare competenze e metodologie diverse dalla prassi quotidiana.²

La scuola deve garantire inoltre spazi e tempi adeguati ad una progettazione e ad una condivisione tra i docenti del team CLIL per la preparazione di materiali, senza dimenticare il problema connesso ad un aggiornamento continuo a livello sia linguistico che metodologico rivolto ai docenti.

La formazione dell'insegnante CLIL deve corrispondere ai bisogni specifici dell'insegnamento CLIL che riguarda i seguenti aspetti:

- strategie di insegnamento;
- sviluppo del curriculum;
- innovazione.

Tutto questo rappresenta l'investimento che la scuola deve mettere in atto preliminarmente all'avvio dell'esperienza innovativa.

² Per i livelli di competenza linguistica e di tipologia di docenti si veda il saggio di Coonan *Tipologie e modelli* nel presente volume.

La valenza formativa dell'esperienza CLIL per i discenti e i docenti è unanimemente riconosciuta a livello nazionale e internazionale,³ così come non può sfuggire il significato istituzionale ed organizzativo della costituzione di una rete di scuole, con l'impegno di gruppi di docenti coinvolti in prima persona in una dimensione di ricerca-azione tesa a migliorare la qualità e la quantità d'apprendimento linguistico.

La funzione di una rete di scuole si configura anche come elemento di promozione della capacità di *networking*, intesa come competenza di tipo comunicativo e cooperativo da utilizzare in un'interazione di rete.⁴

Il concetto di rete, in questo caso, viene applicato ad un sistema di scuole, di relazioni di ruolo, di persone, di gruppi, di posizione, riprendendo il significato di rete come *network*. La rete, in definitiva, può rappresentare una delle modalità di ricerca, di apprendimento interdipendente e di informazione aperta e variabile nel tempo, potenzialmente senza confini, che risponde alla logica di rapporti reticolari e non piramidali. L'attivazione di una rete costituisce un processo strategico di svolta nel sistema operativo delle scuole, una modificazione che richiede:

- una piattaforma comune di principi, sulla quale si fonda il patto stesso di rete;
- una matrice di progettazione, con una suddivisione di compiti, ruoli, funzioni e contributi;
- una condivisione della filosofia di fondo che si basa sul criterio della specializzazione dei contenuti, sull'innovazione, sullo scambio e sulla co-progettazione.

Anche alla rete CLIL possono essere applicate alcune condizioni che si riscontrano in ogni rete di tipo sociale:

- la struttura non gerarchica, ma centrata su addensamenti di competenze, come sostiene De Anna (2001) e su soggetti, per così dire, specializzati;
- il sistema circolare di conoscenza, di co-progettazione e non di comandi che passa attraverso la rete;
- l'utilizzo di servizi comuni per i quali ogni "nodo" si fa garante. Il principale di questi servizi è rappresentato senza dubbio dalla circolazione delle informazioni.

³ Cfr. Clil Compendium <http://www.clilcompendium.com/>; *Tie Clil Project*, Jyvaskyla (Finland), 1999; Langé, *Tie Clil Professional Development Course*, 2002.

⁴ A titolo esemplificativo si allega un esempio di atto costitutivo di una rete di scuole CLIL nel Friuli Venezia Giulia (in appendice).

È opportuno ricordare che quando si parla di rete si fa riferimento ad un modello operativo, ad una strategia, alla costruzione di una comunità che può essere analizzato secondo livelli diversi:

- il livello strategico (indirizzi, gestioni, risorse, valutazione,...);
- il livello innovativo (dibattito specialistico, produzione innovativa, sperimentazione);
- il livello operativo (strumenti, strutture, mezzi,);
- il livello informativo (monitoraggio, analisi dei bisogni, controllo dei processi, valutazione degli esiti).

Il percorso CLIL in rete è senza dubbio un processo di cambiamento funzionale che investe in generale tutto il sistema di relazione della scuola, interno ed esterno.

2. Una seconda articolazione deve tener conto delle aree specifiche di azione quali:

- sostegno politico amministrativo (MIUR - Direzioni scolastiche Regionali, o nel caso del Trentino Südtirol - Istruzione e Sovrintendenza), che può concretizzarsi in interventi di tipo informativo, volti alla sensibilizzazione e al coinvolgimento delle scuole presenti sul territorio alle problematiche connesse al CLIL, di sostegno alla costituzione e alla diffusione delle reti e di finanziamento per la formazione degli insegnanti, nonché alla dotazione di risorse didattiche e tecnologiche.
- Sostegno scientifico (Università e IRRE) che trova giustificazione nella funzione istituzionale degli IRRE a supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, attraverso un servizio di consulenza a livello linguistico, glottodidattico e valutativo. Il contributo scientifico dato dalle università, inoltre, consente attraverso attività di studio, di ricerca e di ricerca-azione di giungere alla definizione di un quadro epistemologico del CLIL.

Sembra importante sottolineare che un accordo ed una collaborazione interistituzionale rappresenta la condizione essenziale per mettere in circolazione e rendere disponibile a tutti il patrimonio di esperienze e di conoscenze maturato dalle scuole con progetti CLIL. Questa attività di pubblicizzazione dovrebbe rafforzare la necessaria valorizzazione e il potenziamento nel processo di costruzione comune del sapere CLIL.

3. Non va infine tralasciata una terza dimensione dell'esperienza CLIL che dalla base locale e regionale si estende a quella nazionale per adeguarsi alle indicazioni e alle politiche comunitarie, come sfondo linguistico, culturale e sociale a livello europeo.

A tal fine si sottolinea che l'intervento CLIL traghetta la scuola italiana sempre più verso una dimensione europea, in quanto lo studio e l'uso efficace di più lingue comunitarie diventano obiettivi prioritari per armonizzare il nostro sistema educativo agli standard europei. Il CLIL quindi è una modalità e uno strumento per sollecitare tutta la scuola a pensare e attivare un'innovazione curricolare, nella prospettiva di una cittadinanza europea che abbia basi comuni.

Questa dimensione può trovare un'implementazione sul piano della ricerca didattica finalizzata allo sviluppo di approcci e contenuti nell'ambito delle iniziative previste dalle diverse azioni del programma Socrates.

QUALE RICADUTA PER LA SCUOLA?

La valutazione degli esiti dell'insegnamento CLIL va letta anche in rapporto alle modificazioni e alle innovazioni introdotte a livello di istituzione scolastica.

La dimensione CLIL va senza dubbio associata ad una scuola che rimanda ad un'idea di servizio di qualità, legato ad un'immagine di scuola in grado di cogliere le modificazioni più innovative provenienti dalla realtà sociale, dal mercato del lavoro e da quello economico, una scuola in grado di tradurre concretamente la flessibilità del curriculum.

L'investimento della scuola sulle risorse umane - docenti (maggiori professionalità con la capacità di gestire i profondi cambiamenti) e discenti - corrisponde inoltre al potenziamento delle capacità individuali.

Per i discenti si possono registrare un maggior sviluppo della consapevolezza comunicativa e anche di strategie metacognitive, una capacità di stabilire relazioni sociali efficaci e di affrontare e gestire situazioni culturali diverse dalla propria, che senza dubbio anticipano il concetto di mobilità a livello europeo.⁵

IL CLIL pone il sistema d'istruzione su parametri europei con livelli alti di qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, che come afferma Marsh (2002, pp. 39-41), si traducono in:

- maggior efficacia dell'apprendimento linguistico;
- riproduzione di situazioni reali in classe;

⁵ Cfr. dati emersi dai focus group e dalle interviste a docenti e studenti CLIL, effettuate nell'ambito degli studi di caso previsti da questa ricerca, di alcune scuole superiori del FVG (ITI "Malignani" e Liceo sc. "Copernico" di Udine; ITI "Volta" e ITC "Carli" di Trieste). Si veda anche il capitolo *Valutazione* nel presente volume.

- potenziamento dell'insegnamento interdisciplinare;
- sviluppo di una cittadinanza europea attiva;
- promozione di un atteggiamento di base volto all'apprendimento in tutto l'arco della vita.

La ricaduta positiva non può essere limitata alle singole istituzioni scolastiche, ma la lettura deve cogliere le modifiche innovative che, in ultima analisi, investono l'intero sistema di istruzione.

Il CLIL potrebbe rappresentare in definitiva il LABEL: l'etichetta di qualità della nuova scuola europea.

Il *teaching team* CLIL

Anita Santuari, IPRASE del Trentino, Sezione ladina
Gretl Senoner, Istituto Pedagogico di Lingua Ladina, Bolzano

Individuata la necessità di creare un gruppo di progetto CLIL all'interno di ogni scuola che attua un percorso fondato sull'integrazione di contenuti e lingua, allo scopo di rendere maggiormente condiviso (e quindi più efficace) il processo di insegnamento/apprendimento che si va a realizzare e che supporti i docenti sperimentatori, ci addentriamo negli aspetti riguardanti il *teaching team*.

Con l'espressione "*teaching team*" ci riferiamo a quel gruppo (costituito da due o più insegnanti) che "possiede alla base la disponibilità a pianificare in modo cooperativo, a lavorare insieme in modo costante, a collaborare in modo continuo, a comunicare senza riserve e dimostra una disponibilità profonda ad assumere e partecipare a compiti comuni" (Halfhide, Frei, Zingg, 2001, p. 8).

GLI ASPETTI DI PROGETTAZIONE E DI PIANIFICAZIONE DEL PERCORSO CLIL

Le riflessioni sulle esperienze CLIL, ormai numerose in tutta Europa, hanno messo in evidenza l'importanza di forme di collaborazione tra i docenti: in un'intervista, Marsh (2000) risponde positivamente alla domanda se il docente CLIL possa svolgere la sua attività da solo, senza alcun tipo di condivisione o accordo con altri colleghi, ma sottolinea con forza che il potenziale generato da un progetto di educazione bilingue concertato insieme ad altri è considerevole.

Anche Bishop (1997) evidenzia l'importanza della condivisione di intenti tra i docenti di un progetto CLIL: l'esperta marca il "valore aggiunto" del *team teaching* evidenziando l'opportunità che esso fornisce ai docenti di imparare l'uno dall'altro, di mettere a fuoco le competenze e i punti di forza di ciascuno, nonché di sviluppare quelle aree di formazione professionale in cui si riscontrano lacune. A suo parere solo l'instaurarsi di un rapporto di collaborazione e di fiducia reciproca tra i docenti garantisce il buon esito del percorso CLIL.

Dal canto loro, Flügel e Sitta (in: Gelmi, Saxalber, 1992, p. 21) sono dell'avviso che vada valutato positivamente qualsiasi tentativo che si muova in direzione dell'interazione tra docenti, in funzione della ricerca di comuni metodologie e obiettivi. Per i due studiosi è comunque indispensabile che ci sia condivisione da parte dei docenti coinvolti sui ruoli da assumere durante la lezione.

L'interazione tra docenti si rivela presupposto indispensabile in esperienze di educazione linguistica integrata, quali quelle realizzate in Alto Adige e in Valle d'Aosta: Dodman, nel sottolineare la "trasversalità della lingua nel curriculum", sostiene la necessità di un incontro/confronto tra gli insegnanti dell'area linguistica e di altre aree disciplinari sui problemi inerenti al ruolo di lingue e di linguaggi negli apprendimenti (1997, p. 35).

La ricerca teorica internazionale si sta dunque orientando a sostenere forme di collaborazione sempre più stretta tra docenti di area disciplinare e di area linguistica (sia sotto il profilo della progettazione e della pianificazione sia per quanto riguarda la gestione del percorso), ritenendo che attività condivise e concertate offrano maggiori garanzie di successo al CLIL.

I modelli organizzativi CLIL che emergono dall'analisi delle svariate esperienze possono essere sostanzialmente ricondotti a due:

1. Modelli a collaborazione indipendente, ove la cooperazione tra colleghi risulta piuttosto vaga e sfumata: gli insegnanti concordano a grandi linee il percorso CLIL, tralasciando in toto o parzialmente di approfondirne la fase di programmazione e si organizzano in modo indipendente l'uno dall'altro.
2. Modelli a collaborazione convergente, maggiormente fondati su approcci di team teaching. Questi modelli sono più imperniati sulle sinergie tra il docente della materia ed il docente di L2 e comportano l'assunzione di decisioni consensuali nelle diverse fasi del progetto CLIL. (Coonan, 2002).

In entrambi i modelli gli insegnanti coinvolti non possono esimersi da momenti di confronto, discussione e condivisione relativi alle proprie visioni pedagogiche, agli obiettivi e alle aspettative in merito al progetto CLIL. Si dà per scontato che l'idea del progetto sia già stata fatta propria dal gruppo di progetto, mentre decisioni più propriamente metodologico/didattiche competono esclusivamente al *teaching team*.

Questo dovrà valutare di volta in volta, sulla base di un'accurata analisi delle competenze linguistiche e disciplinari dei discenti, come organizzare e impostare l'attività CLIL. Dovrà tenere conto del rapporto tra tempo a disposizione e obiettivi prefissati, tra risorse materiali e umane e aspettative da parte degli utenti, nonché delle metodologie più efficaci da adottare.

Anche i ruoli assunti dai singoli docenti dipendono dalle competenze degli stessi, in particolare dalle competenze in L2. Proprio dalla competenza in L2 dell'insegnante della materia veicolata può dipendere la forma organizzativa che assume il progetto CLIL: da semplice osservatore ad amico critico, o tutor a supporto linguistico, il docente di lingue può intervenire in forme molto diversificate nella gestione del progetto.

GLI ASPETTI DI GESTIONE DEL PERCORSO CLIL

Tra i compiti del team CLIL, accanto alle decisioni organizzative strutturali (connesse a durata del percorso, contenuti, etc.) vi sono decisioni relative a scelte organizzative che attengono ai ruoli dei docenti impegnati nell'attività didattica: tra esse meritano attenzione, oltre alle scelte riguardanti la indispensabile pianificazione condivisa del percorso, le modalità di svolgimento del modulo CLIL, che può assumere le forme più svariate.

Marsh sostiene infatti che i ricercatori arrivano a descrivere fino a 3000 forme differenti fra di loro, in contesti differenti, di educazione bilingue (1997). Esiste dunque una gamma di forme di educazione bilingue che possono variare da situazione a situazione.

In diversi Paesi europei quando si parla di educazione bilingue non ci si riferisce comunque ad un modello teorico ben definito.

La pluralità delle configurazioni in cui si sostanzia la prassi didattica dell'educazione bilingue non ha ancora permesso di individuare un modello organizzativo-didattico riconosciuto come standard: a dimostrazione di ciò Thürmann definisce il dibattito attorno al CLIL come "*Das Dilemma des bilingualen Fachunterrichts*" (in: Lang, 2000, p. 75); lo studioso, pur ipotizzando che l'insegnante CLIL sia uno solo e non contemplando la possibilità di una compresenza o interazione tra docenti, si interroga se sussista una teoria o metodologia dell'insegnamento bilingue che risolva il dilemma di come affrontare in modo efficace la complessità del CLIL.

A tale proposito elenca tre possibili punti di vista:

1. Non c'è alcuna necessità di individuare un metodo che distingua l'insegnamento bilingue o CLIL dall'insegnamento di L2.
2. L'immersione è di per sé il metodo per eccellenza per ottenere risultati ottimali nell'insegnamento bilingue.
3. L'immersione funziona, però solo se sorretta da un sostegno didattico specifico agli allievi.

Thürmann, che si trova in parziale dissenso con le tre posizioni riportate, ammette però che in occasione di convegni internazionali sul CLIL l'interesse per i problemi metodologici è sempre più forte.

Anche Helbig nel capitolo "*Bilinguales Lehren und Lernen*" (in: Bausch, 2003, p. 183) afferma che il concetto di "insegnamento bilingue" racchiude una vasta gamma di tipologie organizzative possibili per le quali difetta una specifica sistematizzazione teorica ed attribuisce la causa della mancanza di una "didattica e metodica coerente" al fatto che l'insegnamento bilingue non viene ancora concepito come "*eigener*

Wirklichkeitsbereich” (ambito autonomo, trad. di Gretl Senoner) bensì come un “*Sachfachunterricht*” (Insegnamento disciplinare, trad. di Gretl Senoner). È comunque dell’opinione che il coordinamento tra gli insegnanti delle diverse materie sia un principio didattico-metodologico fondamentale, che richiede un’armonizzazione dell’apprendimento linguistico (L1-L2) in tutte le materie.

In Italia, nelle fasi di gestione diretta dell’attività CLIL, la corresponsabilità di più docenti rispetto allo sviluppo di competenze disciplinari e linguistiche assume la forma diffusa della compresenza.

Essa è spesso intesa come presenza fisica di due docenti in una classe e trae la sua origine dall’insegnamento di sostegno, che richiede una forte interazione tra docenti curricolari e docenti assegnati a sussidio di studenti disabili.

La compresenza in questa accezione si sta sempre più diffondendo come metodologia di supporto all’insegnamento veicolare delle lingue ed è vista con favore da numerosi studiosi anche stranieri. Ad esempio Nordgren in: Stuflesser (1999) ricorda che negli approcci di immersione linguistica finlandese il “bagno linguistico” non è strettamente legato ad un ben definito modello pedagogico, ma è un processo di sviluppo flessibile e vivace; la studiosa finlandese è del parere che il modello ideale per la scuola elementare sia quello in cui la lezione viene svolta contemporaneamente da tutti i docenti in modo che l’argomento possa essere affrontato sotto diversi punti di vista disciplinari e nelle varie lingue (inglese, svedese, tedesco e finlandese). Si tratterebbe pertanto di insegnamento interdisciplinare in compresenza che la Nordgren ritiene possa essere anche adattato, prevedendo la sola compresenza di due insegnanti.

Con il termine “compresenza” in letteratura non ci si riferisce tuttavia solo ad una prassi metodologico-organizzativa che prevede l’intervento congiunto di più docenti (con gli stessi alunni e negli stessi tempi e spazi), ma ad una vasta gamma di forme d’insegnamento condivise e integrate che “visto il loro potenziale educativo, obbligano coloro che sono coinvolti a esaminare un gran numero di elementi, quali la necessità degli studenti, l’ecologia della classe, le esigenze di programma, il livello di benessere dei docenti, nonché le loro abilità di insegnare in compresenza.” (Friend, Cook, 2000, p. 57).

La compresenza comunque è un approccio basato sulla cooperazione, anche se il rapporto di collaborazione tra gli insegnanti può variare da un livello minimo sino ad arrivare ad un rapporto di “matrimonio professionale.” (Friend, Cook, 2000, p. 61).

Coonan¹ (2004), nell’esaminare diversi modelli di compresenza, sottolinea la necessità di ponderare bene quale modello di compresenza utilizzare e propone il seguente schema interpretativo dei diversi tipi di compresenza:

¹ Coonan, comunicazione personale.

Modello	Caratteristiche	Gruppo classe
Tradizionale	Insegnante 1 presenta Insegnante 2 annota, fa schemi alla lavagna	uno
Di sostegno	Insegnante L2 fornisce le attività di sostegno al contenuto Insegnante L1 presenta i contenuti	uno
Collaborativo	Presentazione dialogica interattiva	uno
Parallelo	Ogni insegnante presenta uguali contenuti attraverso diverse modalità	due gruppi
Differenziato	Classe divisa in gruppi diversi per apprendimento	gruppi
Di monitoraggio	Insegnante 1 insegna e dà l'input L'insegnante 2 è responsabile del monitoraggio circa i problemi di comprensione	uno

Tra le opzioni più frequenti collegate al ruolo dei docenti di area disciplinare e di L2 in fase di gestione di un progetto CLIL, si possono citare:

- *L'insegnamento alternato*
Nell'insegnamento alternato un insegnante imparte un insegnamento propedeutico a un gruppetto di studenti mentre l'altro insegna al gruppo più numeroso il contenuto di un'attività, di cui il gruppo più esiguo può fare a meno o può approfondire in un altro momento.
- *La didattica integrata in parallelo*
L'insegnamento in parallelo prevede una programmazione comune delle attività di area disciplinare con successiva suddivisione della classe in gruppi individuati sulla base di competenze linguistiche omogenee, allo scopo di limitare il numero di alunni per docente e di predisporre attività idonee alle competenze in L2 degli allievi. Ciascun docente si assume la responsabilità del percorso di apprendimento degli studenti a lui affidati, mirando a garantire ai gruppi costituiti (attraverso approcci didattici, materiali e supporti che tengano conto del background disciplinare e linguistico di partenza di ciascun raggruppamento di alunni) le stesse opportunità di apprendimento. Le forme di didattica integrata di questo tipo sono basate su modelli di insegnamento collaborativi e presentano, accanto a dei punti di forza, un margine di problematicità che Coonan² (2004) evidenzia in questo modo:

² Coonan, comunicazione personale.

• Benefici potenziali	• Problemi possibili
Per il discente	Per il docente
- esposizione a diversità di prospettive	- non comprendere il proprio ruolo e le responsabilità associate
- esposizione a diversi stili di insegnamento	- difficoltà a cambiare stili di insegnamento
- rapporto numerico studente-insegnante migliore	- difficoltà ad adottare nuove strategie di insegnamento
- maggiore attenzione da parte dell'insegnante	- difficoltà ad abbandonare il proprio ruolo "unico" per lavorare in squadra
- maggiori opportunità di assistenza	
- assistenza immediata e contemporanea sia per la LS che per il contenuto	
- stili e strategie diversi di apprendimento	
Per il docente	Per il discente:
- stimolo a sperimentare con strategie didattiche nuove	- associare fortemente un ruolo linguistico ai due insegnanti
- maggiore motivazione professionale collegata con il ruolo pro-attivo nella innovazione didattica	
- miglioramento delle abilità gestionali della classe	
- maggiore osservazione e riflessione sul proprio operato	

- *La didattica integrata in compresenza*
È caratterizzata dalla presenza di due o più insegnanti con gli stessi alunni e nello stesso tempo. I docenti:
 - a. “programmano insieme sia il contenuto che la didattica della lezione da svolgere insieme;
 - b. condividono in toto la responsabilità del loro operato;
 - c. suddividono la classe in gruppi a seconda delle esigenze didattiche e d'apprendimento;
 - d. insegnano nello stesso periodo nella stessa classe contemporaneamente;
 - e. impartiscono o sostengono, in fasi distinte, la lezione scambiandosi i ruoli;
 - f. permettono, tramite una didattica appropriata, un apprendimento differenziato e individualizzato” (Halfhide, Frei, Zingg, 2001, p. 7).

In alcuni casi la presenza in classe di uno dei due insegnanti ha funzione di supporto linguistico: si danno esperienze in cui è il docente di disciplina a fornire aiuto al docente di L2 in relazione al campo disciplinare, altre in cui è l'insegnante di L2 a cor-

roborare le competenze linguistiche del collega (ad esempio egli interviene quando sorgono difficoltà di comprensione linguistica del contenuto proposto da parte degli studenti, controlla la correttezza della produzione orale e/o scritta, e così via).

Certamente lavorare a stretto contatto con altri, condividere responsabilità, essere osservati durante lo svolgimento della lezione, fare affidamento su un'altra persona per svolgere compiti abitualmente svolti da soli può essere causa di stress per docenti che si avventurano per la prima volta e senza preparazione adeguata in un progetto che prevede la compresenza: per questo, forme di didattica integrata in compresenza devono essere oggetto di accurata pianificazione e di successiva valutazione.

Cavalli offre a questo proposito alcuni elementi di riflessione: "Se nelle fasi di progettazione la collaborazione fra colleghi risulta fondamentale, altrettanto importanti per la realizzazione del progetto sono le ore di compresenza di due o più insegnanti in classe. In questo caso si può riflettere su tre aspetti che riguardano il significato della compresenza: per la scuola, per gli insegnanti, per gli allievi.

A livello di scuola, si può osservare l'andamento delle lezioni e chiedersi fino a che punto la compresenza ha favorito maggiore flessibilità nella programmazione, permettendo di superare l'idea rigida di un curriculum suddiviso in discipline e, allo stesso tempo, permettendo maggiore integrazione e coerenza fra insegnamenti e apprendimenti disciplinari.

Per quanto riguarda gli insegnanti, si possono valutare gli effetti della compresenza in termini di acquisizione di maggiore sicurezza nella programmazione integrata, come conseguenza di esperienze condotte insieme in classe e in termini di sinergie conseguite.

A livello di allievi, si possono raccogliere dati utili alla riflessione sul modo in cui un modello di interazione fra colleghi è utile per la loro formazione e, in particolare, sul modo in cui l'integrazione di lingue e linguaggi che viene favorita dalla compresenza può stimolare il loro sviluppo linguistico e metalinguistico, cognitivo e metacognitivo". (1998, p. 211-212)

Dodman (1997), nel riportare la valutazione di un gruppo di insegnanti sulla didattica integrata in compresenza come scelta operativa in classe, arriva alla conclusione che essa è di grande importanza:

- perché permette un'acquisizione di maggiore sicurezza nella programmazione integrata, come conseguenza di esperienze condotte insieme in classe;
- perché garantisce maggiore flessibilità nella programmazione, superando l'idea rigida di curriculum suddiviso in discipline;
- perché permette l'integrazione, da parte dei discenti, di lingue e linguaggi e può stimolare lo sviluppo linguistico e metalinguistico, cognitivo e metacognitivo.

CONCLUSIONI

Al di là delle forme organizzative e gestionali che il CLIL può assumere nelle Istituzioni Scolastiche in risposta agli specifici bisogni di sviluppo delle competenze disciplinari e linguistiche dei propri alunni, la ricerca conferma che il *teaching team* offre elementi aggiuntivi di valore (indiretti, ma non per questo meno importanti) ad un progetto CLIL.

Contemplando unicamente le tre forme più rappresentative e diffuse di *teaching team* (la programmazione condivisa, la compresenza e la didattica integrata), i vantaggi che ne derivano per l'efficacia dei percorsi di insegnamento/apprendimento possono essere così sintetizzati:

- La programmazione partecipata tra docenti favorisce la condivisione delle scelte organizzative e didattiche tra gli insegnanti del team, consente loro di sostenersi reciprocamente rispetto alle scelte metodologiche e linguistiche ed alla preparazione di materiale e permette di trovare soluzioni comuni alle difficoltà che insorgono durante il percorso CLIL.
- La compresenza sollecita la suddivisione del lavoro e quindi l'individuazione nel team di funzioni e ruoli diversi, che valorizzano le competenze professionali e linguistiche dei singoli docenti.
- La didattica integrata riconosce come valida la divisione dei ruoli tra insegnante di lingua e insegnante di area disciplinare e, prevedendo che un argomento disciplinare, declinato nei suoi vari nuclei di contenuto, sia affrontato da punti di vista linguistici diversi, richiama ad un team che ha condiviso tutte le fasi di programmazione del percorso.

Atteso che il CLIL è una forma di immersione riconosciuta come approccio naturale, immediato, intuitivo ed economico alla lingua target, le autrici stimano che il *teaching team* ne potenzi sia l'efficienza che l'efficacia.

Terza Parte

Apprendimento ed insegnamento in CLIL

Approcci e strategie didattiche nell'insegnamento CLIL

Daniela Cornaviera, IRRE Veneto

1. LA SPECIFICITÀ DELL'APPROCCIO CLIL

Il termine "insegnamento CLIL" sottende realtà diversificate tanto per l'ampiezza dello sviluppo di ogni progetto di questa natura quanto per il ruolo e la disciplina insegnata dei docenti che lo realizzano.

Il concetto di CLIL è sufficientemente ampio da coprire contemporaneamente sia l'insegnamento per immersione, dove tutto l'insegnamento è svolto nella lingua seconda o straniera sia altri tipi di insegnamento bilingue, dove solo alcuni corsi o moduli sono svolti nella lingua seconda. Balboni (2002, p. 201) tuttavia, all'interno di percorsi di insegnamento bilingue, siano essi lunghi o costituiti da brevi moduli, distingue due situazioni estreme che non considera CLIL (la trasmissione di contenuti, senza alcun interesse per l'apprendimento linguistico da una parte, l'apprendimento di lessico specialistico settoriale, in pratica il tradizionale corso di microlingua, dall'altra) dal CLIL vero e proprio, cioè l'insegnamento/apprendimento *integrato* di contenuti e lingua.¹ (cfr. Ricci Garotti, *Cos'è il CLIL*, nel presente saggio).

¹ Tabella che propone diversi tipi di integrazione tra lingua e altre discipline, prendendo ad esempio l'insegnamento della chimica in inglese.

	INGLESE ←	→ CHIMICA
Non-CLIL		Si fa chimica in inglese senza alcun interesse per l'eventuale acquisizione dell'inglese.
CLIL orientato sulla chimica		Si fa chimica in inglese e l'insegnante d'inglese dà un supporto in aspetti linguistici utili per la chimica.
CLIL		Chimica e inglese perseguono i loro obiettivi nello stesso tempo, con le stesse attività; il contenuto chimico prevale ma con forte attenzione al ruolo e al tipo della lingua.
CLIL orientato sull'inglese	Progetti, spesso interdisciplinari, in cui contenuti chimici (e anche biologici e fisici) danno i contenuti a moduli eseguiti poi in inglese.	
Non-CLIL	Il tradizionale corso di microlingua, in cui si usano testi di chimica ma per imparare l'inglese della chimica, non la chimica.	

L'enfasi posta sull'aggettivo *integrato* evidenzia un approccio attento ai contenuti disciplinari e, nello stesso tempo, allo sviluppo linguistico che in CLIL risulta essere fondamentale per non compromettere la comprensione dei contenuti disciplinari da veicolare.

Modelli diversificati si registrano anche per quanto riguarda l'insegnante CLIL: può essere l'insegnante di disciplina non linguistica che conosce perfettamente la lingua straniera,² o l'insegnante che conosce sufficientemente la lingua e lavora in équipe con il collega di lingua straniera a livello di progettazione e talvolta anche di compresenza fisica, o ancora l'insegnante di lingue in grado di insegnare un'altra disciplina ed abilitato a questa funzione.³ (cfr. Coonan *Tipologie* nel presente saggio).

1.1 L'attenzione alla lingua

Nell'insegnamento CLIL che integra contenuti disciplinari e lingua, l'insegnante (o meglio il *team* di insegnanti)⁴ deve essere in grado di considerare contemporaneamente i due versanti di possibile difficoltà di comprensione per lo studente, quello insito nei contenuti disciplinari e quello della lingua. Non si può infatti prescindere dal fatto che lo studente riesca a comprendere quanto gli viene proposto a causa dell'ostacolo lingua, con il rischio che non possa accedere ai concetti fondamentali della disciplina.

Preoccupazione costante dell'insegnante CLIL sarà dunque quella di fornire un input comprensibile (Krashen, 1987), di immaginare delle strategie di facilitazione o di sostegno alla comprensione per non compromettere il lavoro di costruzione di nuove conoscenze e competenze da parte dello studente. E non si può pensare che una maggiore esposizione alla lingua sia sufficiente per la sua interiorizzazione, come è stato dimostrato da alcune esperienze condotte in altri paesi che hanno una tradizione pluriennale di insegnamento bilingue (Swain M., Lapkin S., 1982).

² È il caso soprattutto di alcune aree europee plurilingue, come la Catalogna, il Belgio o, in Italia, la Valle d'Aosta o la provincia di Bolzano. In genere però questa figura di insegnante che padroneggia entrambe le lingue del luogo e la lingua in cui viene impartito l'insegnamento veicolare non è propria della realtà italiana.

³ Anche questa situazione è piuttosto rara in Italia, dove per insegnare una materia occorre essere in possesso dell'abilitazione al suo insegnamento. È invece la norma in altri paesi quali la Germania o l'Austria dove gli insegnanti di lingue straniere devono possedere anche l'abilitazione in un'altra disciplina. Si potrà così avere un insegnante abilitato in francese e fisica, in spagnolo e storia, ecc. Negli ultimi anni, alcuni insegnanti di lingue particolarmente attivi hanno sperimentato alcuni percorsi CLIL, proponendo dei moduli in genere di una decina di ore, integrando nel loro insegnamento un approfondimento di tematiche trattate dai loro colleghi di altre discipline. Questo tipo di CLIL tuttavia non risponde ad uno dei presupposti di base del CLIL che è di ampliare il tempo concesso alla L2.

⁴ Cfr. Ricci Garotti, *Presupposti e finalità in CLIL*, nel presente saggio.

Proporre una disciplina in L2 necessita di una attenzione specifica alla lingua affinché la disciplina non ne soffra, da parte di un insegnante in grado di padroneggiarla in tutti i suoi aspetti e che abbia la percezione degli ostacoli di comprensione che gli studenti possono incontrare. Proprio per questa ragione, un insegnante esperto solo nella lingua 2, come ad esempio un madrelingua, che abbia una conoscenza scarsa della lingua madre dello studente, non è nella posizione ideale per affrontare questo tipo di approccio senza una ulteriore preparazione. Lo stesso dicasi per un insegnante di disciplina che, abituato a lavorare con la lingua materna e quindi a non considerare l'aspetto di educazione linguistica insito in ogni disciplina,⁵ non si preoccupa degli aspetti linguistici caratterizzanti la propria materia, dandoli per scontati. L'insegnamento CLIL esige invece una particolare attenzione alla forma linguistica, alla messa in evidenza delle forme retoriche di un testo che solo un insegnamento, o un approfondimento parallelo effettuato durante le ore lingua straniera, sono in grado di fornire.⁶

Pertanto il *team* CLIL deve avere consapevolezza dei processi cognitivi e della abilità linguistiche di cui lo studente ha bisogno per affrontare testi disciplinari specialistici, comprendere le esposizioni dell'insegnante, partecipare alle attività didattiche usando la L2 e riconoscere gli aspetti linguistici fondamentali che caratterizzano il "discorso" della disciplina (convenzioni retoriche, strutture linguistiche, campi lessicali, generi, tipologie testuali) e deve saper fronteggiare le difficoltà degli studenti con strategie adeguate. (Vedi Allegato 1).

1.2 L'attenzione al metodo

Proprio per la complessità o la possibile difficoltà di comprensione e di uso della L2 come veicolo di trasmissione, in un approccio CLIL appare necessario pensare ad un approccio che esca dagli schemi di una didattica tradizionale, basata quasi essenzialmente sulla lezione frontale, e ricorrere a strategie che coinvolgano attivamente lo studente. Scrive Marsh⁷ "L'apprendimento simultaneo di una lingua e di una discipli-

⁵ Nei Nuovi Programmi per la Scuola Media del 1979 si parla invece di "educazione linguistica" attribuendone la responsabilità a tutti i docenti. "L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel più vasto quadro dell'educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività, e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà."

⁶ A questo proposito, si veda l'analisi di Glenn Ole Hellekjaer, Collège d'Østfond, Norvegia, *Nouvelle approche ou enseignement traditionnel? L'enseignement formel de langue étrangère dans l'éducation bilingue*, Bulletin d'information du CEL n. 4 www.euroclil.net.

⁷ Bulletin del CEL = Conseil Européen pour les Langues, <http://www.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/marsh.html>.

na richiede un approccio pedagogico diverso, benefico sia per l'apprendimento della lingua che per l'apprendimento delle discipline non linguistiche.”

Il valore aggiunto del CLIL si evidenzia proprio nel suo contributo allo svecchiamento della didattica tradizionale, basata sulla trasmissione dei saperi, in cui l'insegnante espone nozioni e concetti, effettua dimostrazioni, svolge esperimenti, seguendo uno sviluppo logico che a lui pare evidente, ma che altrettanto non è per gli studenti, che non possiedono la competenza disciplinare dell'insegnante. L'allievo è chiamato ad ascoltare, a capire, ad esercitarsi e a riprodurre quanto gli è stato presentato, con il solo ruolo di ricettore passivo di concetti elaborati da altri. Ma un apprendimento diventa significativo, e di conseguenza si radica nella mente dello studente, se è acquisito in modo attivo e personale, se genera interesse e motivazione; per questo è necessario che il metodo cambi, spostandosi da un modello di apprendimento basato sulle sole conoscenze a un nuovo modello di apprendimento che punti su competenze metodologiche trasferibili, in grado di formare persone capaci di affrontare situazioni nuove e complesse.

Le competenze non si acquisiscono per trasmissione, ma si costruiscono. Il passaggio da operare è da un “sapere cristallizzato”, metodologicamente fermo alla ripetizione, verso un “sapere fluido” programmaticamente aperto alla ricerca. La classe dovrebbe quindi diventare un laboratorio in cui ognuno porta il proprio vissuto, il proprio stile di apprendimento, le proprie esperienze, che mette in comune con gli altri. Dalle risorse del gruppo si potrà partire per la costruzione di nuove conoscenze e competenze sotto la guida di un esperto, l'insegnante, non più unico depositario del sapere, ma facilitatore ed organizzatore di ambienti di apprendimento. Questo nuovo ruolo appare tanto più evidente nel CLIL, dove non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti di disciplina e di lingua seconda che lavorano in *team* trovano un ambiente di apprendimento che permette loro di costruire delle competenze nuove che arricchiscono le specificità disciplinari.

In questo senso, l'insegnamento CLIL contribuisce a quel processo di trasformazione e di innovazione che investe la scuola italiana nel passaggio da una scuola delle conoscenze ad una scuola delle competenze.⁸

L'insegnamento/apprendimento CLIL non propone un metodo specifico, ma si “avvantaggia di metodi interattivi, della gestione cooperativa della classe e dell'enfasi sui diversi tipi di comunicazione (linguistica, visiva e cinetica).” (Langè 2001, p.

⁸ Per un'analisi dettagliata sul cambiamento di prospettiva della scuola italiana nonché per una discussione del concetto di competenza vedi E. Roletto e P. Perrini, *Dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze*, Università e scuola, V, 2/R, 2000.

25). Alla luce delle esperienze internazionali e di alcuni progetti italiani che cominciano ad essere ormai abbastanza numerosi, rendendo visibile quanto un insegnamento/apprendimento CLIL stia entrando prepotentemente nel panorama dell'innovazione educativa, si possono comunque indicare schematicamente alcune linee metodologiche quasi obbligate, rimandando per l'approfondimento dei vari punti all'esposizione successiva o ai capitoli specifici:

- attenzione agli aspetti linguistici e di conseguenza a tutte quelle strategie verbali e non verbali messe in atto per sostenere la comprensione degli studenti (contestualizzazione, segnalazione di fasi di lavoro, uso di supporti visivi, uso della ridondanza, ...);
- focalizzazione dell'attività didattica sul discente e non sul docente, quindi sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento;
- gestione attiva della classe, con il ricorso al lavoro di gruppo ed in particolare al *cooperative learning* nonché ad approcci basati sul compito (si veda anche il saggio di Lucietto *Cooperative Learning e CLIL* nel presente volume);
- flessibilità nell'utilizzo di metodologie didattiche differenziate, adeguate all'età degli alunni, al compito, al contesto e alle diverse competenze;
- acquisizione di tecniche di ricerca di materiale anche con strumenti multimediali;
- acquisizione di capacità di programmazione e di progettazione in équipe (Allegato 2);
- capacità di monitorare il processo di insegnamento/apprendimento, di indurre cambiamenti sapendone valutare gli effetti, di essere un insegnante ricercatore che sa scambiare e documentare le proprie esperienze.

2. PROMUOVERE UN APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

Nell'insegnamento/apprendimento CLIL la ricerca del significato, la valorizzazione della consapevolezza, la costruzione autonoma del sapere appaiono fondamentali per il successo dell'esperienza. Non si può quindi non fare riferimento alle teorie dell'apprendimento e dell'educazione sviluppate dalle scienze umane che appaiono particolarmente interessanti e ricche di spunti per un approccio CLIL.

Secondo queste teorie, un apprendimento efficace e duraturo non può che poggiare su una reale comprensione dei concetti da acquisire e sulla partecipazione intenzionale all'atto educativo da parte dello studente. Si tratta di un apprendimento che Ausubel (1963, 1968), contrapponendolo all'apprendimento meccanico, definisce

significativo,⁹ in cui il soggetto che impara è chiamato a partecipare attivamente e ad assumere la responsabilità della propria personale costruzione di significato.¹⁰

L'apprendimento meccanico basato sulla semplice memorizzazione, pur essendo anch'esso utile in alcune occasioni come ad esempio per memorizzare un numero di telefono o una poesia, rimane esterno alla persona e in molti casi destinato ad una rapida obsolescenza, in quanto il dato nuovo viene assimilato in modo nozionistico ed arbitrario; questo tipo di apprendimento ha luogo se il soggetto non ha la possibilità di associare il dato nuovo con quanto già in suo possesso o se viene assimilato senza reale coinvolgimento.

Il vero apprendimento, invece, si verifica quando si comprende il significato di quanto deve essere acquisito ed è proprio il significato che dà valore all'apprendimento. Un apprendimento significativo implica una partecipazione consapevole, intenzionale nonché emotiva da parte del soggetto in apprendimento e si contrappone alla ricezione passiva di nozioni proposte dall'esterno, tipica dell'apprendimento meccanico. Facendo riferimento agli studi di Ausubel e alle ricerche sull'apprendimento condotte sul campo da Novak, si può affermare che l'apprendimento diventa significativo quando il soggetto è in grado di associare in qualche modo le nozioni nuove a concetti o esperienze già possedute.

⁹ Nel 1940, George Katona fa la distinzione tra apprendimento significativo (per comprensione) e apprendimento meccanico (mnemonico). Nel 1968, David Ausubel individua le condizioni di significatività di un apprendimento:

- il contenuto da apprendere deve avere una sua giustificazione logica interna;
- il soggetto deve già possedere una rete di conoscenze relazionabile a tale contenuto;
- ci deve essere motivazione all'apprendimento.

¹⁰ A proposito di un apprendimento basato sul significato, si riportano alcune righe tratte dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola Secondaria di 1° grado*: "Poiché i ragazzi sono massimamente disponibili ad apprendere, ma molto resistenti agli apprendimenti di cui non comprendano motivazione e significato, che vogliono sottometterli e non responsabilizzarli, che non producano frutti di rilevanza sociale o di chiara crescita personale, ma si limitino ad essere autoreferenziali, la Scuola Secondaria di 1° grado è impegnata a radicare conoscenze e abilità disciplinari e interdisciplinari sulle effettive capacità di ciascuno, utilizzando le modalità più motivanti e ricche di senso, perché egli possa esercitarle, sia individualmente, sia insieme agli altri, sia dinanzi agli altri. Motivazione e bisogno di significato sono del resto condizioni fondamentali di qualsiasi apprendimento. Senza queste due dimensioni risulta molto difficile coniugare lo sforzo richiesto da qualsiasi apprendimento, tanto più se lontano dagli interessi immediati dell'allievo e di natura secondaria, con la pertinenza e il grado di complessità delle conoscenze e abilità che si intendono insegnare" (M.I.U.R., D.L. 19 febbraio 2004, n. 59. Allegato C).

Citando Novak “l'apprendimento significativo richiede:

1. *conoscenze precedenti*: l'alunno deve possedere già delle informazioni da mettere in relazione a quelle nuove, perché queste possono essere apprese in maniera approfondita;
2. *materiale significativo*: le conoscenze da apprendere devono essere rilevanti in rapporto ad altre e devono contenere concetti e proposizioni significativi;
3. che l'alunno scelga di apprendere in modo significativo, ovvero *deve decidere consapevolmente* di mettere in relazione, in modo non superficiale, le nuove conoscenze con quelle già in suo possesso” (2001, p. 31).

L'apprendimento significativo quindi è inteso come sforzo consapevole per correlare e incorporare nelle proprie conoscenze le nuove informazioni.

Vi è un'altra affermazione nella teoria di Novak che appare molto interessante e densa di implicazioni per la prassi didattica: “Gli esseri umani pensano, provano sentimenti e agiscono ... Ogni esperienza che essi compiono coinvolge il pensiero, i sentimenti e le azioni.” Nell'immaginare le situazioni di insegnamento/apprendimento, l'insegnante si deve preoccupare quindi di coinvolgere l'allievo nella sua totalità, non tenendo conto solo dell'aspetto cognitivo e quindi rivolgendosi solo alla sua mente, ma implicando l'allievo nella sua totalità, sollecitando anche aspetti affettivi ed emozionali. Obiettivo dell'insegnante è dunque quello di aiutare gli studenti ad “integrare in modo costruttivo i pensieri, i sentimenti e le azioni” (2001, p. 143).

L'apprendimento è responsabilità del singolo individuo, nessuno può apprendere per conto di un altro, ma compito dell'insegnante è quello di guidare e di organizzare ambienti di apprendimento significativo, di fornire allo studente strumenti e strategie di facilitazione, di creare un clima emotivo che lo inviti ad identificarsi profondamente in questo processo. Ecco allora l'insegnante che si preoccupa di verificare le pre-conoscenze degli allievi, di selezionare materiale adeguato e motivante, di utilizzare un linguaggio idoneo alla comprensione delle nuove conoscenze da acquisire. Non quindi un insegnante che espone, ma che cerca di suscitare la curiosità dei discenti, facendo nascere in loro il desiderio di conoscere e di ricercare. La sua preoccupazione non è solo il *prodotto*, ma anche il *processo* che arricchisce e rende fertile la mente e che probabilmente lascerà traccia per tutta la vita. Un insegnante che si preoccupa, inoltre, di far fare un'esperienza positiva che consolidi o aumenti l'autostima di ciascuno e che si realizzi in un contesto sociale; gli studenti imparano così a condividere le conoscenze e le esperienze con i compagni e ad apprendere in modo collaborativo, sviluppando un senso di impegno e di responsabilità verso se stessi e verso gli altri.

Un apprendimento significativo richiede in estrema sintesi che si passi da una concezione dell'apprendimento focalizzata sull'insegnare ad una centrata sull'apprendere.

In un approccio CLIL gli elementi di significatività messi in luce dagli approcci umanistici si traducono per il docente negli aspetti che seguono:

Saper integrare stili di insegnamento diversi

Un insegnamento/apprendimento CLIL, proprio per la problematicità insita nel duplice apprendimento di lingua e contenuto, richiede ai docenti di saper adattare lo stile di insegnamento alle varie situazioni didattiche, proponendo sia uno stile “istruttivista” basato sulla trasmissione di informazioni, ma che focalizza l’attenzione sulla facilitazione dell’input, sia uno stile di tipo “costruttivista” in cui lo studente interagisce, collabora, lavora in gruppo con altri soggetti, manipola concetti al fine di costruire autonomamente la propria conoscenza.

Creare le condizioni favorevoli all’apprendimento

Il docente deve negoziare finalità e obiettivi con i discenti perché solo in questo modo saranno sollecitati a partecipare in modo attivo e responsabile al processo di apprendimento. Comunica le proprie aspettative positive rispetto al loro successo, fornendo positivi feed-back di incoraggiamento nel corso di tutte le attività didattiche e creando un clima di cooperazione e di fiducia che permette di coinvolgere gli studenti sia dal punto di vista cognitivo che affettivo.

Mettere lo studente al centro del processo di apprendimento

Il docente rinuncia al suo ruolo di esperto per assumere quello di facilitatore che favorisce e sostiene l’apprendimento. Rinuncia alla propria centralità nella gestione della classe, investendo gli studenti della responsabilità del loro apprendimento ed attribuendo loro un ruolo attivo nella costruzione del sapere. Riesce a proporre una didattica che esce dalla logica della sola lezione frontale ed organizza il lavoro di gruppo, evitando di occupare il tempo didattico con la propria parola, ma facendo piuttosto interagire gli studenti, incoraggiandoli a negoziare tra di loro secondo le modalità di un apprendimento collaborativo. Il tal modo il docente lascia spazio ad una dimensione esperienziale, invitando gli studenti ad elaborare concetti e conoscenze per farli propri, senza dare nozioni preconfezionate, ma attivando strategie di *problem solving* e facilitando un maggiore coinvolgimento. Sa porre domande che non richiedono la semplice reiterazione di fatti e nozioni, ma che esigono processi di ordine superiore come: analizzare, sintetizzare, valutare. Sa creare le condizioni per l’interazione, dando supporti affinché gli studenti riescano a discutere in modo costruttivo ed offrano una maggiore partecipazione linguistica alla lezione (ad esempio, discutere collettivamente su un esperimento o scrivere per annotare le fasi di un processo, per fare un resoconto, per riassumere, per spiegare); sa organizzare percorsi

di carattere modulare, preferendo alla linearità sequenziale dei contenuti un ambiente di apprendimento flessibile che metta in primo piano i bisogni cognitivi ed affettivi degli allievi nello sviluppo delle competenze disciplinari.¹¹

Adottare un metodo basato sul compito

Un insegnamento/apprendimento centrato sull'allievo si esplica in particolare in una metodologia basata sul compito (*task* in inglese, *tâche* in francese) in cui gli studenti devono fare qualcosa (ad esempio, risolvere una situazione problematica, costruire un modello, tracciare un percorso, esprimere una valutazione, ecc). Un compito si caratterizza quindi come “processo evolutivo, decisionale, che non è né lineare né additivo e che si focalizza sul significato”(Kumaravadivelu, 1993, pp. 79-81). Un compito pone un problema complesso che necessita di un lavoro di *équipe*. Questo tipo di lavoro che dà rilevanza alla persona implicata nel processo di apprendimento nonché ai processi di apprendimento stessi.

Gli studenti lavoreranno in gruppo con obiettivi ben precisi, con compiti e responsabilità distinte e con un prodotto finale da realizzare e presentare. La buona riuscita del compito dipende dal lavoro di tutti e dalla responsabilità di ognuno. Gli studenti sono pertanto incoraggiati a lavorare attivamente, a collaborare, a cercare informazioni negoziando tra loro. Nella risoluzione del compito, i discenti interagiscono in L2, ma la loro attenzione non è focalizzata sulla lingua, che rimane comunque lo strumento per scambiare e condividere idee e opinioni, quanto sul lavoro collettivo da svolgere. Il docente CLIL deve quindi essere in grado di individuare ipotesi e situazioni sulle quali discutere, di definire il ruolo di ogni alunno, di fornire supporti per la realizzazione del compito in termini di motivazione, di finalità, di supporto linguistico, e, non ultimo, di fornire una varietà di attività per venire incontro alla diversità degli stili di apprendimento. (cfr. il saggio di Coonan, *Tasks based learning*, nel presente volume).

¹¹ Domenici, a proposito della modularità, scrive: “correttamente impiegata la modularità facilita, da un lato, l’ammodernamento progressivo dei curricoli, dall’altro la promozione, in tutti gli utenti della scuola, di conoscenze, abilità, competenze che siano (...) *significative* (...) cioè capaci di coinvolgere gli allievi sul piano cognitivo, come su quello affettivo–motivazionale; *sistematiche*, cioè tali da strutturare veri e propri reticoli di conoscenze, non saperi parcellizzati; *stabili*, ovvero capaci di perdurare nel tempo soprattutto in forma di vere e proprie coordinate culturali; *di base*, in senso non soltanto filogenetico, ma anche e soprattutto epistemologico, connesse agli ultimi esiti della ricerca; *capitalizzabili*, cioè aperte e flessibili, tali perciò da facilitare l’acquisizione di ulteriori saperi soprattutto in forma autonoma, ma anche spendibili quasi con immediatezza subito dopo la formazione; *orientative*, capaci cioè di far scoprire e promuovere interessi e attitudini, di individualizzare gli studi e l’impegno” (Domenici, 1998, p. 121).

Saper gestire gruppi di lavoro e spazi classe

Uscire da una didattica frontale significa trovare soluzioni alternative anche alla distribuzione dei ruoli e alla gestione degli spazi della classe. Rendere attivi i discenti affinché costruiscano un sapere significativo richiede un diverso rapporto con la materia, col docente, con i compagni.

Al docente si chiede quindi di saper gestire i gruppi di lavoro nelle loro varie manifestazioni e di dare rilevanza in particolare al *cooperative learning*: questa particolare attività di gruppo considera l'apprendimento come un processo attivo individuale che ha luogo però se viene condiviso e vissuto socialmente. Il *cooperative learning* è una modalità di lavoro volta all'apprendimento sia di contenuti disciplinari che di comportamenti sociali di collaborazione e cooperazione che permette anche agli studenti più deboli di concorrere al perseguimento dell'obiettivo comune, svolgendo i compiti più semplici. Il *cooperative learning* incoraggia la riflessione autonoma, sollecita l'uscita da una visione unitaria della realtà, porta alla consapevolezza che non esiste un'unica risposta ed incoraggia a trovare possibili soluzioni alternative. (cfr. saggio di Lucietto *Cooperative learning e CLIL* nel presente volume).

Una comunicazione autentica, un lavoro cooperativo, il nuovo ruolo del docente come organizzatore di apprendimenti richiedono anche delle variazioni dello spazio classe rispetto alla tradizionale disposizione in cui la cattedra domina file di banchi perfettamente allineati. L'insegnante deve essere consapevole del valore pedagogico dello spazio ed adattarlo alle esigenze contingenti. Quindi disporrà i banchi a V o in semicerchio quando si dovranno esaminare collettivamente dei documenti visivi (attenzione però alla loro leggibilità da parte di tutta la classe!), creerà isole di lavoro per le ricerche in gruppo o spazi vuoti per le rappresentazioni. E la cattedra, in molti frangenti, diventerà un mobile in disuso.

Sapere valorizzare l'errore come indicatore del processo di apprendimento

Per i metodi che fanno riferimento al behaviorismo l'errore è qualcosa da evitare e la conseguenza che ne deriva è un insegnamento basato sulla ripetizione e sulla scomposizione delle difficoltà. Al contrario, i metodi di matrice generativista considerano l'errore una tappa normale nel processo di apprendimento e, anziché sanzionarlo, lo trattano come una risorsa dalla quale partire per riflettere, cercare strategie metacognitive centrate sull'autocorrezione. Per il docente l'errore diventa dunque la spia per capire a che punto del processo di apprendimento si trovano i discenti, qualcosa che permette di verificare l'efficacia dell'intervento didattico ed eventualmente di apportarvi delle modifiche. Per il discente, questa concezione dell'errore ha il vantaggio di evitare l'innalzamento del filtro affettivo determinato da una valutazione che spesso percepisce come punitiva e di sostenere la sua motivazione. In un approccio CLIL,

che prevede anche il potenziamento della competenza linguistica, è importante che il docente si prenda cura della correttezza formale delle produzioni dei discenti anche partendo, in modo discreto, dai loro errori, ma attirando la loro attenzione non tanto, o non solo, sulla trasgressione delle regole di grammatica quanto su quegli errori che ostacolano la trasmissione del messaggio.

Sviluppare nell'allievo strategie metacognitive

Un metodo centrato sul compito esige che i discenti sperimentino attivamente le loro conoscenze e mettano a profitto le loro abilità di deduzione, di analisi, di riflessione, nonché l'impegno personale, per raggiungere delle competenze significative capaci anche di riflettere su se stesse. Si riporta quanto Margiotta dice a questo proposito: "Il soggetto ha conseguito una *competenza* quando "sa; sa fare; e sa anche come fare". Vale a dire quando esplica, esercita, contestualizza in ambienti diversi le personali conoscenze sviluppate durante il percorso di apprendimento propostogli. Ma il percorso stesso raggiunge il suo risultato ottimale – e quindi il livello di una vera e propria *padronanza* – solo quando le fasi di lavoro didattico conducono esplicitamente l'allievo in ambiente metacognitivo, rendendolo capace di ricostruire, giustificare, rivedere e valutare criticamente il lavoro personalmente svolto, sapendo anche esplicitare la regola di generalizzazione che presiede all'uso delle conoscenze acquisite." (1997, pp. 244-245). Si veda a tal proposito anche il saggio di Ricci Garotti, *Metacognizione in CLIL*, nel presente volume.

3. LA COMPRESIBILITÀ DELL'INPUT

In un approccio CLIL l'input al quale gli studenti sono esposti è di due tipi:

- i materiali scritti e orali didattici o autentici;
- le esposizioni da parte dell'insegnante.

Ambedue queste fonti possono risultare complesse e al di fuori della possibilità di comprensione immediata da parte degli studenti sia per la specificità del linguaggio utilizzato sia per la densità dei concetti veicolati.

Rendere comprensibili i testi di lavoro in lingua straniera diventa pertanto un punto di partenza per tutto il processo di apprendimento e costituisce il presupposto necessario perché l'approccio CLIL possa conseguire appieno i risultati sperati.

Il problema che si pone al docente è dunque quello di rendere l'input comprensibile, secondo la definizione di Krashen, che non trova tuttavia soluzione nella semplificazione dell'input stesso, quanto nella messa in opera di opportune strategie di compensazione per renderlo accessibile.

3.1 L'input dei testi¹²

I testi usati nel CLIL sono costituiti principalmente dai manuali di disciplina in uso nei Paesi in cui si parla la L2 e da testi autentici quali articoli tratti da giornali, testi di riviste scientifiche o presenti in rete o ancora da materiali audiovisivi, quali film, videoregistrazioni o materiali multimediali.

Un lettore esperto comprende un testo cogliendone gli indizi linguistici o culturali grazie a procedimenti di anticipazione continua e all'attivazione della sua "enciclopedia". Non altrettanto può fare il discente CLIL di fronte a un testo di disciplina in lingua straniera, in quanto non possiede né le competenze linguistiche per una decifrazione scorrevole né la possibilità di anticipare i contenuti. La difficoltà di comprensione in CLIL si accentua anche per il fatto che i testi affrontati sono generalmente densi di informazioni, non sempre contestualizzati, perlopiù astratti.

Il docente CLIL deve essere in grado di valutare la complessità dei testi, soprattutto dei testi autentici, tenendo conto del livello di competenza in lingua straniera dei discenti ed eventualmente procedere ad una loro didattizzazione per renderli fruibili. Questa operazione non si propone come una riduzione o una riformulazione dei testi stessi, ma piuttosto come identificazione delle possibili aree di difficoltà e predisposizione di attività di sostegno alla comprensione, senza snaturare la specificità dei testi. Costruirà così un'impalcatura di supporto funzionale alla veicolazione di contenuti disciplinari, anticipando o fornendo soluzioni ad eventuali problemi di ordine linguistico.

Nel suo fondamentale saggio sulla problematica CLIL (2002), Coonan distingue due modalità di intervento per facilitare la comprensione dell'input:

- a. *l'elaborazione di materiale di supporto* tramite codici non verbali (immagini, foto, grafici, schemi, parole chiave, esecuzione di azioni per illustrare procedimenti ...) con l'intento di supplire alla mancanza di contesto e fornire informazioni che spesso parafrasano il testo. Grafici e schemi servono inoltre per far emergere la struttura organizzativa dei contenuti della materia (diagrammi che rappresentano una sequenza, che indicano cause ed effetti, tabelle per organizzare dati).¹³

¹² Per approfondire si veda il saggio di Civegna, *La ricezione di testi autentici nell'insegnamento CLIL* nel presente volume.

¹³ Tabella proposta da Coonan (2000, p. 151) relativamente alle strategie di sostegno per facilitare la comprensione linguistico-concettuale.

<p><i>Fare uso frequente, strategico e consapevole di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• immagini (lucidi, diapositive, foto, tabelle, diagrammi, schemi, <i>flow chart</i>, ecc);• <i>hand out</i>, scritti che mostrano i punti che verranno trattati nell'ordine di presentazione;• scritte sulla lavagna;• presentazione termini e formule non solo per iscritto, ma anche oralmente;• osservazione delle facce degli studenti;

Il supporto visivo è di grande utilità per lo studente per aiutarlo nella comprensione dei testi, ma anche nel momento in cui espone la sua rielaborazione dei contenuti. In allegato, sempre tratti da Coonan, due esempi diversi di attività che si appoggiano su un supporto visivo: l'uno utilizzato dall'insegnante per sostenere la comprensione degli studenti, l'altro per favorire la schematizzazione da parte degli studenti dei contenuti acquisiti. (Allegato n. 3);

- b. *l'adozione di procedure o itinerari metodologici appropriati* per sostenere la comprensione. Si fa riferimento a tutte quelle strategie di accompagnamento e facilitazione della lettura (o dell'ascolto) utilizzate normalmente nei corsi di L2 ed in genere ben conosciute dal docente di lingue straniere, ma non altrettanto da quello disciplinare abituato a non occuparsi degli aspetti linguistici che dà per scontati in quanto lavora in lingua materna.

Il percorso che supporta la comprensione passa attraverso una fase di approccio globale al testo, durante la quale si sollecitano le pre-conoscenze degli allievi grazie a un *brain-storming* o alla focalizzazione degli elementi chiave del testo. È importante sottolineare come queste attività che cercano di far emergere le conoscenze pregresse degli alunni agganciando le nuove informazioni al noto o puntano alla formulazione di ipotesi significative siano molto motivanti ed abbiano per lo studente un'alta valenza cognitiva oltre che psicologico-affettiva. In questa fase si possono introdurre anche elementi linguistici considerati fondamentali per la comprensione successiva.¹⁴

- gesti;
- dimostrazioni;
- uso di *realia*;
- creazione di glossari o liste lessicali;
- riformulazioni;
- creare una guida alla lettura dei testi.

¹⁴ **Proposte di attività di preascolto/lettura indicate da Coonan (2000, p. 153).**

- fornire il tema generale del testo. Si fa un *brainstorming* per anticipare i contenuti o i punti principali. Si collegano le idee fra loro es. sotto forma di mappe concettuali;
- stimolare gli studenti a crearsi delle aspettative riguardo il contenuto del testo usando i richiami grafici (es. immagini varie, tipo di testo, il *layout*, titoli, *hand out*, appunti alla lavagna);
- fornire una versione più breve e semplificata (orale o scritta);
- far leggere prima un testo simile (per argomento) nella lingua madre;
- fare una rappresentazione diagrammatica dei contenuti del testo da ascoltare/leggere. Si discute insieme;
- fare studiare e avviare una discussione su una serie di domande generali poste sull'argomento del testo. L'attività evidenzia quello che sanno già e quello che serve sapere;
- fornire una serie di dichiarazioni sul tema. Gli studenti discutono e motivano le loro opinioni. Durante l'ascolto/lettura controllano per vedere se le loro idee sono condivise;
- fornire delle parole chiave;
- informare sul tipo di testo che si ascolterà/leggerà;
- fornire uno scopo per ascoltare/leggere (determinerà il tipo di ascolto/lettura che faranno).

Si passa poi ad una lettura analitica, fornendo sostegni di vario genere: quesiti a margine del testo per aiutare gli studenti a fare collegamenti tra i contenuti, interruzione della lettura per fare delle anticipazioni su ciò che segue allo scopo di creare delle aspettative, offerta di micro-sintesi da completare a margine del testo, richiesta di sottolineare i concetti nodali o di identificare lo schema dell'argomentazione o ancora di costruire una mappa concettuale del testo.

La successiva fase corrisponde al momento di consolidamento della comprensione in cui il fuoco dell'attenzione è diretto verso l'acquisizione del contenuto disciplinare.

Si riportano gli esempi di azioni per il monitoraggio e consolidamento della comprensione in contesti CLIL proposti da Coonan (2000, p. 156):

- sessioni di domande e risposte;
- riassunto orale/scritto da parte degli studenti;
- l'insegnante può riassumere periodicamente;
- gli studenti tengono un diario della lezione nel quale riportano, ad esempio: a) cose imparate, (contenuto, concetti, competenze), b) cose non chiare, c) difficoltà incontrate;
- creazione di glossari/dizionari di termini specialistici.

I procedimenti sopra descritti per la lettura possono essere trasferiti con le ovvie differenziazioni anche all'ascolto.

Una considerazione particolare merita l'uso delle mappe concettuali¹⁵ che risultano particolarmente interessanti in ambiente CLIL perché raggiungono un doppio scopo: quello di evidenziare i nessi concettuali che regolano il contenuto (nessi causali, sequenze temporali e spaziali, gerarchizzazione e classificazione di categorie), nonché quello di rappresentare e fissare un lessico di base costruito intorno a paro-

¹⁵ Joseph Novak, a proposito delle mappe concettuali, scrive: "Durante i primi anni Settanta, la mia équipe di ricerca si trovò ad affrontare il problema di documentare ciò che i bambini conoscevano in un determinato campo prima e dopo l'insegnamento. ... Dopo aver sperimentato vari modi di organizzare le parole/concetti e le proposizioni, il mio gruppo di ricerca escogitò l'idea della costruzione delle "mappe concettuali" ... Scoprimmo che le mappe concettuali erano un valido sistema per aiutare i docenti a organizzare le conoscenze per l'insegnamento, e un buon metodo per gli studenti per scoprire i concetti chiave e i principi contenuti nelle lezioni, nelle letture o in altro materiale didattico. Inoltre, a mano a mano che gli studenti acquisivano abilità ed esperienza nella costruzione delle mappe concettuali, essi iniziavano ad accorgersi che stavano imparando come imparare. Progredendo nell'apprendimento significativo, essi scoprivano che potevano ridurre o eliminare la necessità di un apprendimento meccanico. Le mappe concettuali fornivano loro un aiuto per riuscire ad apprendere meglio e aiutavano anche i docenti, essendo strumenti validi per concordare con gli alunni i significati da attribuire alle conoscenze e per progettare un insegnamento più efficace." (Novak, 2001, pp. 40-41).

le-chiave che individuano l'essenza stessa della disciplina. Quante più relazioni una mappa concettuale riuscirà a far emergere dai materiali da apprendere, tanto più essa risulterà significativa sia sul piano degli apprendimenti disciplinari sia su quello degli apprendimenti linguistici.

3.2 L'input del docente

Il docente CLIL, ancor più di qualsiasi altro insegnante, deve essere consapevole dei meccanismi che regolano la sua interazione con gli studenti nella negoziazione di significato ed essere capace di attivarli, preoccupandosi pertanto di monitorare attentamente e continuamente le proprie verbalizzazioni. Si ipotizza infatti che, per quanto concerne l'apprendimento linguistico, non solo la quantità, ma anche la qualità dell'input influisca sul grado di competenza e sulla velocità di acquisizione degli studenti.

Il docente dovrebbe quindi mettere in atto delle strategie verbali e non verbali che facilitino il compito di comprensione dello studente. Tali strategie si possono puntualizzare come segue:

- esporre in modo chiaro, articolando bene le parole, rallentando il ritmo dell'elocuzione senza arrivare comunque ad una produzione artificiale;
- porre l'enfasi con l'intonazione su alcuni punti, parole o espressioni salienti del discorso;
- controllare continuamente la comprensione degli studenti con domande mirate al suo accertamento, fornire chiarimenti, ripetere i concetti più significativi o riformularli sia a livello sintattico che lessicale, parafrasare. La ripetizione e la ridondanza sembrano essere la variabile che più aiuta gli studenti nella comprensione (Pica T., Young R., Doughthy C., 1987, pp. 737-758);
- utilizzare gesti, mimica, supporti visivi o grafici;
- usare frequentemente la lavagna per annotazioni, schemi, parole chiave per evidenziare le idee fondamentali;
- fornire note scritte per accompagnare quasi in parallelo l'esposizione verbale;
- portare esempi concreti;
- riassumere spesso nel corso dell'esposizione per punti quanto già espresso ed annunciare quanto sarà trattato successivamente;
- interagire con gli studenti per costruire con loro il significato, modificando anche le proprie verbalizzazioni per sintonizzarsi sulla loro capacità linguistica. Nelle classi CLIL, l'interazione è un momento particolarmente importante in quanto sembra essere la condizione più favorevole per la comprensione dell'input. È interessante rilevare che in situazione CLIL gli studenti, proprio

perché la lezione si svolge in lingua straniera, che catalizza su di sé l'idea di difficoltà e di non comprensione, pongono domande con maggiore libertà in quanto si sentono in un certo senso "giustificati" e non temono di compromettere la loro immagine davanti all'insegnante e ai compagni.

4. LA PRODUZIONE NEL CLIL

Nell'approccio CLIL, le abilità linguistiche non sono obiettivo di apprendimento di per sé, ma veicolo per l'acquisizione di contenuti. In CLIL si ipotizza tuttavia anche un'implementazione delle competenze dello studente in LS, la cui crescita si misurerà, per quanto riguarda la produzione, in termini di scorrevolezza, di accuratezza, ampliamento lessicale e complessità della lingua messa in campo, anche al di fuori dello specifico della disciplina veicolata.

Come è stato dimostrato dall'esperienza canadese,¹⁶ la semplice esposizione alla lingua non basta ad accrescere la competenza linguistica; occorrono un'attenzione mirata ed un'azione didattica specifica, in particolare per la produzione orale. Parlare in LS è infatti un'abilità difficile che richiede al parlante di aver interiorizzato e di poter mettere in campo a livello quasi automatico alcuni elementi sintattici e lessicali di base, in modo da poter lasciare lo spazio mentale per la gestione del significato; inoltre, è un'abilità che si esercita in tempo reale, immediata, non c'è lo spazio per riflettere come si potrebbe fare in una produzione scritta. La difficoltà di espressione in LS è ancora amplificata in CLIL, in cui lo studente è confrontato a operazioni mentali già difficili in lingua madre (classificare, selezionare, comparare, fare ipotesi, trovare soluzioni, argomentare ...) nonché al lessico specifico proprio della disciplina. Il docente pertanto, consapevole di queste difficoltà, adotta delle strategie specifiche, programma interventi mirati atti a far produrre allo studente un *output* non solo comprensibile, ma ricco e adeguato alla complessità dei concetti trattati e alle abilità cognitive messe in gioco.

Per aiutare gli studenti ad esprimersi in LS, è necessario che il docente intervenga sulle condizioni di apprendimento, proponendo forme alternative alla prassi tradi-

¹⁶ Swain afferma che gli studenti inseriti per parecchi anni nei programmi di immersione linguistica canadesi raggiungono alla fine alti livelli di competenza nelle abilità di ricezione - ascoltare e leggere - ma non ottengono risultati altrettanto lusinghieri nelle abilità produttive, soprattutto orali, che rimangono piuttosto povere e scadenti dal punto di vista formale. E questo perché agli studenti era solo richiesto di comunicare il messaggio senza osservare l'accuratezza dell'esposizione. La studiosa dà una spiegazione di questo fenomeno: "Possiamo comprendere un discorso senza conoscenze precise sintattiche e morfologiche, ma non possiamo produrre un discorso con accuratezza senza la conoscenza precisa sintattica e morfologica" Swain, 1991, in Coonan 2002, p. 188).

zionalmente attuata nelle classi, in cui il tempo-parola è occupato quasi esclusivamente dall'esposizione del docente, mentre i discenti prendono appunti, di tanto in tanto rispondono alle domande, poi fanno qualche esercizio, di solito individuale. Il presupposto per insegnare a parlare è quello di far parlare, di lasciare spazio di parola ai discenti, immaginando strategie che li stimolino a partecipare attivamente, predisponendo un ambiente in cui la lingua sia usata in contesto significativo o in una dimensione esperienziale.

Una delle strategie più semplici e produttive per dare spazio di parola agli studenti è quella di porre domande, che però non hanno tutte la stessa valenza. Si eviterà così di ricorrere a domande "didattiche" (Nunan, 1989, in: Coonan, 2002, p. 163) di cui il docente conosce già la risposta e poste allo studente solo per verificare delle conoscenze linguistiche, ma si faranno domande autentiche per conoscere davvero qualcosa, quindi volte al significato. Sono domande che indagano il perché, il come, alle quali non si può rispondere con un sì o un no, che richiedono uno sforzo di spiegazione, di valutazione, di opinione personale. Secondo Nunan, l'impegno per rispondere a questo tipo di domande comporta un coinvolgimento cognitivo più profondo da parte del discente e questo, a suo avviso, contribuisce all'acquisizione della lingua. Queste domande costituiscono l'ossatura di una reale interazione: la lingua è usata davvero per discutere, per argomentare, per dibattere.

La crescita linguistica del discente avviene dunque nell'interazione con il docente e con i compagni. Da questo consegue la necessità di dare opportunità al discente di partecipare in modo attivo alla costruzione del sapere e questo è possibile solo in una didattica innovativa, basata su progetti di lavoro condivisi che privilegiano la dimensione esperienziale dell'apprendimento, in cui si usa la lingua per esplorare, ricercare, discutere, negoziare.¹⁷

In una lezione tradizionale l'azione didattica parte sempre dal docente e mai dal discente. Il parlare è quasi a senso unico, il discente non fa che reagire alle domande. Una vera interazione, invece, ha luogo quando coloro che parlano mettono qualcosa in comune, quando il senso è costruito da tutti i partecipanti. Perché questo accada, è necessario che le informazioni siano possedute in modo diverso o perlomeno che non ci sia un interlocutore, che in situazione didattica è chiaramente il docente, che possiede tutte le informazioni. La vera interazione avviene quando c'è un vuoto di informazione tra gli interlocutori, quando c'è bisogno di parlare e di chiedere per sapere qualcosa o quando vi sono posizioni divergenti che necessitano di una com-

¹⁷ Si fa qui riferimento al *task based learning*. Si rimanda all'omonimo saggio di Coonan in questo volume per una discussione più approfondita.

posizione. In un approccio CLIL il discente esplora assieme al docente e ai compagni le tematiche da approfondire, propone le sue idee e le negozia con gli altri, chiede spiegazioni, fa domande di chiarificazione o di approfondimento per comprendere appieno l'argomento di studio o di discussione.

Un altro vantaggio dell'interazione docente-discente risiede nel fatto che quest'ultimo non procede solo alla costruzione del contenuto, ma affronta anche indirettamente aspetti prettamente linguistici, operando in tal modo l'integrazione auspicata tra insegnamento linguistico e insegnamento di contenuti. Proprio in situazione CLIL si crea un maggiore spazio per l'apprendimento chiamato incidentale che si verifica quando l'attenzione non è focalizzata sulla lingua ma sul contenuto. Come scrive Pavesi "Lo spostamento dall'elaborazione semantica all'elaborazione sintattica si ha più facilmente nel momento in cui l'apprendente cerca attivamente di esprimere significati propri formulando enunciati nella L2" (2002, p. 58).

L'attenzione ad un'interazione significativa si può ritrovare anche in esercizi che di solito richiedono solo un sì o un no, o una crocetta, come il vero/falso o la scelta multipla, l'abbinamento, il cloze (completamento di un testo), o tutti gli altri tipi di esercizi abitualmente utilizzati nelle lezioni di lingua. Questi esercizi acquisiscono maggiore significatività ed efficacia per l'arricchimento linguistico se vengono proposti chiedendo al discente di dare una giustificazione delle risposte, il perché di determinate scelte, cosa che può far nascere anche delle discussioni autentiche.

Ma il discente CLIL non deve solo saper porre o rispondere a domande, o interagire con i professore e i compagni. Le attività proposte dai testi di materie non linguistiche o le modalità di valutazione sono costituite molto spesso da relazioni (orali o scritte) o da prove che chiedono di dare definizioni, fornire spiegazioni, dare una valutazione, illustrare un processo, e richiedono dunque un'esposizione articolata e precisa. L'allievo deve quindi anche saper esporre producendo un monologo che è più complesso rispetto all'interazione in quanto non c'è l'aiuto dell'interlocutore nella costruzione del discorso. L'esposizione, di solito attraverso una relazione scritta o orale, richiede frasi elaborate e lunghe, precisione e ricchezza di linguaggio, attenzione alla coerenza e alla coesione del testo prodotto. È importante inoltre tener conto del lessico specialistico nonché delle tipologie testuali che caratterizzano le discipline veicolate, che nel CLIL lo studente deve acquisire in LS. Questo comporta un notevole impegno cognitivo per lo studente e l'insegnante CLIL se ne deve fare carico immaginando esercizi ed attività specifici, mirati all'implementazione della microlingua della disciplina.

Il docente deve dunque prestare particolare attenzione al livello di difficoltà nei compiti che propone. Un compito troppo difficile può non essere risolto e quindi generare demotivazione, ma un compito troppo facile può essere percepito come ba-

nale ed altrettanto demotivante. All'insegnante spetta dunque la responsabilità di trovare il giusto equilibrio di difficoltà tra lingua e contenuto affinché lo studente possa acquisire correttamente i contenuti disciplinari e nello stesso tempo controllare la sua produzione linguistica, mirando alla sua scorrevolezza (*fluency*), ma anche alla sua complessità e correttezza formale.

Allegati

Allegato n. 1

ESEMPIO DI DISCUSSIONE SU UNA LINGUA DI SPECIALITÀ: LO SPECIFICO LINGUISTICO DELLA LINGUA DELL'ECONOMIA
--

Lo specifico linguistico dell'Economia

Un aspetto problematico, relativo alla sperimentazione CLIL Inglese - Economia, riguarda l'acquisizione del linguaggio specialistico da parte degli studenti, problema sentito anche in L1, vista la specificità della lingua dell'Economia.

Se, in una prima fase, gli studi in questo settore sembravano ritenere che le uniche differenze tra i linguaggi specialistici e la lingua comune riguardassero il lessico, successivamente, l'attenzione dei ricercatori si è spostata da un approccio di tipo statistico – quantitativo ad uno di carattere “qualitativo” (Gotti 1991, p. 3). In altre parole, tali linguaggi non sono stati più considerati unicamente in base alla frequenza d'uso dei termini specialistici nei vari testi tecnici, ma sono stati esaminati nella loro globalità.

Prima di considerare le loro caratteristiche generali, in particolare quelle della lingua dell'Economia, oggetto del presente lavoro, è forse opportuno affrontare la questione terminologica. Non esiste, infatti, univocità nella denominazione, in italiano, di questi linguaggi.

Quelle che Sobrero chiama, insieme a Berruto, “lingue speciali” (Sobrero 1993), per altri sono “linguaggi specialistici” (Gotti 1991), mentre per altri ancora sono “microlingue” (Balboni 1989) e “microlingue tecnico-scientifiche” (Balboni 2000). Sembrano non esistere termini corretti o sbagliati, ma le diverse definizioni nascono dal desiderio di evidenziare aspetti diversi del fenomeno. Ad esempio, lingua o linguaggio speciale o specialistico sottolineano l'impiego della varietà da parte di esperti; microlingua può essere utilizzato sia come sinonimo di questi termini, sia come iponimo che indica la lingua di un sottosettore di una disciplina ad alto grado di specializzazione. La lingua speciale dell'Economia, include, ad esempio, la microlingua della borsa (Musacchio 2002, pp. 98-99).

In inglese esiste l'acronimo “LSP”, diffusosi rapidamente dopo il convegno del *British Council* del 1968, in cui si parlò di “*Languages for Special Purposes*”. In seguito, come riferisce Balboni (Balboni, 2000, pp. 7-8), l'aggettivo “*Special*” venne sostituito da “*Specific*”, accentuando l'attenzione ai bisogni dello studente. Tale designazione non soddisfa Balboni, il quale afferma che “La dimensione pragmatica, che definisce

gli scopi speciali o specifici, è condizione necessaria ma non sufficiente ad identificare le microlingue scientifico professionali” (Balboni 2000, p. 8).

Le lingue speciali, oltre a possedere varie caratteristiche che le differenziano dalla lingua comune, presentano al loro interno delle differenziazioni legate all'ambito disciplinare, che influiscono anche su scelte di carattere morfosintattico, testuale e pragmatico (Gotti 1991, p. 9). Esistono, inoltre, casi di intersezione o sovrapposizione con altre lingue speciali sia a livello lessicale che stilistico. L'Economia, ad esempio, utilizza "mezzi e metodi propri della matematica, della psicologia e della statistica, appropriandosi anche del linguaggio di queste discipline" (Musacchio 1995, p. 7).

Sobrero individua, tra gli elementi caratterizzanti le lingue speciali, le strutture testuali, il lessico e la morfosintassi (Sobrero 1993, pp. 244-251).

Egli afferma che la struttura dei testi scientifici è piuttosto rigida, poiché è abbastanza frequente la sequenza: introduzione, problema, soluzione e conclusione. Tale schema, riferito all'Economia - qualora venga effettuata la diagnosi di una determinata congiuntura - diventa: analisi, previsione, proposta. Ovviamente, se le finalità dell'economista sono di tipo diverso, è possibile cambiare la struttura testuale, utilizzando strutture argomentative anche di scienze parallele come la statistica e la ragioneria.

Il lessico, da sempre indicato come l'elemento che distingue le lingue speciali dalla lingua comune, è caratterizzato da neologismi, da termini che già esistono nella lingua comune o tratti da altre lingue speciali. Come afferma Sobrero (Sobrero 1993, p. 255), la lingua dell'Economia accoglie termini ed espressioni dai sottocodici giuridico, fiscale, politico e sindacale. Si rileva, inoltre, la presenza di acronimi, sigle, simboli e parole straniere.

L'inglese è la lingua dalla quale derivano la maggior parte dei prestiti nelle altre lingue europee, mentre nei vari linguaggi in inglese, come ad esempio il linguaggio dell'Economia, non si riscontra un numero di termini stranieri molto elevato. In ambito economico è possibile trovare qualche prestito dal francese, come nel caso di "*entrepreneur*".

Il lessico specialistico è, inoltre, caratterizzato dalla monoreferenzialità, ovvero ogni termine deve avere un referente unico, quindi un unico significato. A differenza della lingua comune, perciò, viene evitata sia la sinonimia che la polisemia, al fine di eliminare ogni possibile ambiguità. La ripetizione è, perciò, la conseguenza dell'assenza o dell'elusione dei sinonimi. Per quanto concerne la lingua dell'Economia, non è possibile trovare una rigida applicazione di questo criterio, che vale per le scienze esatte. L'Economia, infatti "si colloca a metà strada tra le scienze esatte e quelle sociali e utilizza i metodi di entrambe le categorie, oltre a sfruttare strumenti tipici delle scienze umanistiche" (Musacchio 1995, p. 43).

Per questo, talvolta, gli specialisti rifiutano la monoreferenzialità, preferendo un uso più libero e personale della lingua. Come riferisce Gotti (Gotti 1991, p. 31), è questa la posizione di diversi economisti, contrari all'adozione di un linguaggio rigido,

incapace di descrivere in modo completo fenomeni complessi come quelli economici. A questo proposito, Gotti cita J. M. Keynes, il quale sostiene che il linguaggio di tipo monoreferenziale ai fini argomentativi della teoria economica è inadeguato ad evidenziare le complessità ed interconnessioni dell'intero sistema economico. Egli invece ritiene più appropriato l'uso di un linguaggio di tipo ordinario per l'Economia, che rientra tra le scienze morali, mentre accusa i linguaggi simbolici, come quello matematico, di essere fonte di confusione in quanto tipici delle scienze positive.

A suo avviso Gotti, pur riconoscendo a Keynes un uso magistrale della polisemia del linguaggio ordinario, osserva, (Gotti 1991, p. 35) che, percorrendo tale strada, si corre il rischio di aumentare l'ambiguità del testo. Keynes, infatti, è stato spesso criticato per l'uso del lessema "investment" nella sua opera "General Theory", ove è stato utilizzato dall'economista per riferirsi a diverse accezioni di questo concetto.

Un'altra caratteristica del lessico economico è la non-emotività, ovvero i termini hanno un valore unicamente denotativo. Ciò non è, comunque, generalizzabile nella lingua dell'Economia, ma si può riscontrare quando, ad esempio, l'economista ha l'obiettivo di informare (funzione referenziale); fa, invece, uso di connotazioni emotive quando vuole convincere il lettore della validità della propria teoria (funzione conativa) (Musacchio 1995, p. 45).

A livello morfosintattico le lingue speciali sono caratterizzate dalla particolare frequenza di certi fenomeni. Viene fatto ampio uso della nominalizzazione, che consiste nell'impiego di sintagmi nominali anziché verbali. I testi scientifici hanno, infatti, un'alta densità semantica poiché gli elementi lessicali sono in percentuale maggiore rispetto che nei testi in lingua comune. Di conseguenza, il verbo perde d'importanza e viene fatto un uso minore di tempi, modi e persone verbali. Prevalgono le forme impersonali, il passivo e l'indicativo presente alla terza persona. La forma passiva viene di norma preferita al fine di focalizzare l'attenzione sul processo, il fatto o l'azione e non sugli agenti. Nei testi di Economia gli economisti ricorrono a forme impersonali per riferire opinioni in modo obiettivo e per convincere il lettore della validità delle proprie tesi, presentandole come opinioni di più persone.

Thus private-capital inflows are seen as driving the current-account deficit, rather than the other way round.

(The Economist, August 30th 2003)

A livello sintattico il linguaggio economico inglese si caratterizza, inoltre, per l'uso ridotto di frasi relative ricorrendo alla forma in *-ing*, ad un aggettivo o al participio passato in funzione aggettivale. Questi elementi, in inglese, precedono di norma il sostantivo evidenziando la tendenza dell'inglese alla premodificazione, collocando dei modificatori a sinistra del sostantivo, aumentando la lunghezza e la complessità dei sintagmi nominali.

The spending frenzy must be controlled and the tax-cutting momentum slowed, perhaps even reversed.

(The Economist, September 20th 2003)

Poorly-funded states might lack expertise to regulate properly, and patchwork of states by states regulation might heap costs on doing business nationally

(The Economist, September 06th 2003)

Come si è detto, nelle lingue speciali vi è, rispetto alla lingua comune, un uso differenziato dei tempi verbali. Prevale il presente indicativo, che è reso necessario dalle funzioni comunicative ricorrenti nei testi specialistici (testi espositivi). Presentano esempi di imperativi i testi che contengono istruzioni, mentre prevale il passato nelle relazioni (Gotti 1991). Relativamente ai testi economici, vista la sequenza tipica del discorso economico, che consta di analisi, previsione e proposta, si può spiegare facilmente il ricorso al futuro con “will” per la previsione, mentre per l’analisi ci si può attendere l’uso del presente o del passato. L’uso di “will” può, talvolta, essere accompagnato da modificatori come “possibly”, “certainly”, “probably”, che aumentano o riducono il grado di certezza. Nelle previsioni appaiono anche altri modali come “should”, usato quando il locutore prevede ragionevolmente il verificarsi di un evento, oppure “may” e “might”, quando il locutore non esclude il verificarsi di eventi di segno opposto. In italiano, a differenza dell’inglese, l’uso dei modali, non è così ampio. Si ricorre solo a “potere” e “dovere” nell’ambito delle previsioni.

...America’s healthcare programme for the elderly, to include prescription drugs, will supposedly cost \$ 400 billion over the next decade.

If it can crank out some policy proposals of its own, the business group might gain a greater say in the debate. If things go really well, it might even regain enough influence to spark a scandal or two.

(The Economist, September 20th 2003)

A booming economy, and the extra tax receipts that come with it, should allow Thailand to balance its budget next year, four years ahead of schedule.

(The Economist, September 6th 2003)

Come osserva Sobrero (Sobrero 1993, p. 253), il settore dell’economia è stato oggetto, negli ultimi anni, di un’attenzione sistematica sia da parte della televisione che da parte della stampa non specializzata.

Conseguentemente, il livello specialistico, limitato alla cerchia degli addetti ai lavori, è stato affiancato dal livello divulgativo. Cambiando il destinatario, sono venute

meno alcune caratteristiche tipiche della lingua specialistica tecnico-scientifica, che si ritrovano, invece, negli studi e nelle ricerche di scienze economiche e commerciali.

Facendo riferimento alla realtà italiana, Sobrero afferma che il progressivo allargarsi della cerchia degli operatori e degli interessati, dovuto all'aumento della scolarità e all'andamento alterno della nostra economia, ha portato ad una diffusione di termini tecnici propri delle scienze economiche (Sobrero 1993, p. 256). A suo avviso, comunque, il livello divulgativo presenta delle caratteristiche piuttosto insolite per una lingua speciale; ad esempio il linguaggio figurato è piuttosto frequente nei quotidiani e nelle riviste.

A livello divulgativo, in misura maggiore che a livello specialistico, si incontrano eufemismi, metafore e similitudini, che hanno una funzione esemplificativa, stabilendo paralleli con concetti e fenomeni familiari al lettore. Si parla, infatti, di "elasticità" della domanda, di "depressione economica", di "concorrenza" tra le imprese (Gotti 1991, p. 48), di "sofferenza" per il credito difficilmente esigibile di una banca, di "risveglio e flessione della valuta", ecc (Sobrero 1993, p. 257).

Molte di queste metafore sono ormai talmente diffuse che il loro valore metaforico è scarsamente sentito, raggiungendo lo stato di "metafore morte" (Gotti, p. 48).

China, as this survey as argued, must break the paralysis on its exchange rate and gradually move towards greater flexibility.

...Germany and Japan remain the most likely back-up motors for the global economy...

... in recent year, both have also suffered from extraordinarily incompetent macroeconomic policies.

(The Economist, September 20th 2003)

Sobrero conclude che la convergente azione di queste fenomenologie comporta la perdita o, quanto meno, la riduzione della monoreferenzialità, una delle caratteristiche fondamentali di una lingua specialistica. In questa variante della lingua dell'Economia viene meno, perciò, il requisito della precisione e, conseguentemente, si riducono fenomeni come la nominalizzazione, l'uso del passivo e delle forme impersonali. Il cambio di destinatario ha conseguenze sull'organizzazione del testo, che perde la rigidità del ragionamento scientifico. Prevalgono la funzione descrittiva e la funzione argomentativa.

È frequente l'appello diretto al lettore in cui si tende a presentare la materia in modo da coinvolgerlo.

Dopo aver considerato gli aspetti caratterizzanti la lingua dell'Economia e le difficoltà ad essi collegate, si pone il problema, in ambito didattico, della scelta dei materiali. In un percorso CLIL sono sicuramente da privilegiare materiali autentici, che devono essere selezionati ad hoc e, se necessario, didattizzati dai docenti, tenendo conto delle conoscenze linguistiche e disciplinari degli allievi.

Tra i vari elementi di un testo economico inglese che possono essere fonte di difficoltà per uno studente, anche di madrelingua, Hewings (Hewings 1990, p. 29) individua la tendenza degli autori di testi di economia di passare dal mondo reale ad un mondo ipotetico o idealizzato. Mason (Mason 1990, pp. 16-27), facendo riferimento all'esperienza della lettura di testi economici, parla di "*dancing on air*", cioè di una netta prevalenza di termini astratti nel discorso economico. Come afferma Hewings (Hewings 1990, p. 29), gli economisti non possono effettuare esperimenti controllati e riproducibili per testare le loro teorie. A suo avviso, il metodo scientifico, caratterizzato dall'oggettività e dalla precisione matematica, si è rivelato inadeguato per l'Economia, che ricorre all'uso di metafore e analogie, come avviene nei testi letterari. Alla base del discorso economico vi sono, le "*assumptions*", che sostituiscono gli esperimenti delle scienze esatte. Quindi, le difficoltà che gli studenti di Economia incontrano nella lettura di testi specialistici sono ascrivibili a due fattori: il continuo passaggio dal mondo reale al modo ideale e l'insieme delle conoscenze che l'autore si aspetta dal lettore. Il passaggio dal mondo reale a quello ideale è segnalato dalla presenza ricorrente di verbi all'imperativo come "*assume*", "*suppose*", "*consider*", insieme all'uso di condizionali e modali. È importante, perciò, in ambito didattico, far comprendere il ruolo della costruzione di modelli all'interno della disciplina, basati sulla mescolanza di elementi reali ed ipotetici per illustrare verità economiche. Ciò è possibile, secondo Hewings, attraverso la lettura guidata di brevi brani, che porti all'individuazione di tali elementi.

Fisher (Fisher 1990, p. 91) evidenzia le difficoltà che possono incontrare sia studenti di madrelingua che non, relativamente alle abilità numeriche (*numeracy skills*), perché essi sono, di norma, abituati a trovare esemplificazioni e chiarimenti nei grafici e nelle tavole. Ciò non è sempre così nei testi di Economia, dove possono essere utilizzati per presentare un problema o illustrare situazioni.

Un potenziale problema, che riguarda gli studenti la cui prima lingua non è l'inglese, è legato a riferimenti nei testi economici a concetti che esulano dalle loro conoscenze.

Fisher (Fisher 1990, p. 84) ritiene che possano risultare più efficaci i materiali preparati (selezionati o prodotti) congiuntamente dal docente di microlingua e dal "*subject specialist*" (in ambito CLIL si può parlare di docente di disciplina), poiché i testi disponibili di norma non tengono conto del fatto che gli studenti non di madrelingua

possono avere una scarsa comprensione di esempi legati ad una cultura diversa dalla loro. Comunque, testi esistenti di *English for Economics* possono costituire un buon punto di partenza per la preparazione di materiale supplementare, frutto della ricerca congiunta dei due docenti. Ciò, secondo Fisher, aiuta nella comprensione dei contenuti ed accresce la motivazione, in particolare quando i discenti non sono persone adulte.

Nel percorso CLIL si è scelto di fare uso di libri di testo inglesi ed americani per studenti di madrelingua. Non è stato facile reperire materiali che possano risultare equivalenti a quelli disponibili in L1, anche perché i sistemi scolastici non trovano una esatta corrispondenza tra loro.

Ad esempio, la disciplina Economia viene affrontata in Gran Bretagna solo a livello di *A levels* (AS e A2) quindi, dopo la conclusione della scuola secondaria, come scelta facoltativa e spesso in caso di prosecuzione degli studi universitari. Negli U.S.A., invece, rientra tra le discipline curricolari delle High School.

Il tipo di rapporto esistente tra autore-lettore influisce sulla scelta del registro che nei testi inglesi e americani è decisamente diverso rispetto a quello proposto dagli autori italiani. Questi ultimi tendono a preferire un rapporto autore-lettore formale e distaccato, a meno che non si tratti di opere estremamente divulgative. Nei testi inglesi si ricorre spesso al discorso diretto o all'uso di espressioni di registro informale e colloquiale al fine di accorciare la distanza autore-lettore, oltre che di rendere più comprensibile l'input.

Tale approccio è ancor più comune nei testi di Economia americani, sia accademici che non. Inoltre, è tipico degli scrittori tecnico-scientifici di lingua inglese fare ricorso alla ridondanza, includendo ripetizioni e spiegazioni, anche se il testo è destinato ad "addetti ai lavori". L'"orientamento al lettore" (Musacchio 1995, p. 120), tipico della tradizione britannica, non si ritrova, invece, nei testi italiani, dove viene data per scontata la conoscenza di determinati concetti, nel timore che le ripetizioni possano risultare noiose al lettore. Risultano, perciò, particolarmente utili ai fini didattici i testi prodotti nella tradizione anglosassone, che mirano ad avvicinare il lettore all'argomento attraverso riferimenti a elementi familiari, riducendo la distanza autore-lettore attraverso l'uso di forme dirette come "you", "we" o il ricorso alla ridondanza.

In un percorso CLIL si presenta, comunque, nella maggior parte dei casi, il problema della didattizzazione dei testi, viste le difficoltà degli studenti a livello linguistico e culturale. È talvolta necessario, infatti, procedere all'adattamento culturale, quando i testi presentano esempi relativi alla realtà britannica o americana, facendo riferimento a istituzioni o aspetti della vita italiana familiari agli studenti.

Per quanto concerne le difficoltà di carattere linguistico, è indispensabile un lavoro sul lessico (evidenziando termini sconosciuti, proponendo esercizi di *matching*,

cloze, riutilizzando i vocaboli in altri contesti, ecc.) e sulla grammatica (eventuali strutture nuove devono essere spiegate agli studenti nelle ore di L2). Un altro aspetto problematico può riguardare l'organizzazione del discorso (le unità didattiche proposte possono essere troppo lunghe, presentare testi densi di informazioni, che vanno divisi in blocchi ed analizzati in modo graduale). Le unità didattiche che vengono presentate nella parte 4 del presente studio, sono perciò il frutto del lavoro congiunto dei docenti di Inglese e di Economia nell'obiettivo comune di far apprendere la materia, di far acquisire una competenza nella lingua specifica (obiettivo peraltro trasversale anche in L1) - con le difficoltà che ciò comporta viste le particolarità della disciplina Economia - ma anche di mettere in grado gli studenti di svolgere delle attività cognitive tipiche della disciplina usando la L2.

Dalla tesi *"Percorso CLIL Inglese-Economia. Problematiche ed itinerari didattici"*
di Fabrizia Passerella e Massimo Ghion,
prodotta all'interno del progetto sperimentale *"Apprendo in L2"* realizzato congiuntamente
dalla Direzione Regionale del Veneto, dall'Università di Ca' Foscari e dall'IRRE del Veneto.

Allegato n. 2

ESEMPIO DI GRIGLIA COMPETENZE

Modello progettazione Clil- Mappatura delle Competenze Integrate Lingua Inglese-Storia

Competenze	Operazioni cognitive	Abilità operative	Materiali di riferimento
COMPRENDERE E PRODURRE IN LS	<ul style="list-style-type: none"> - identificazione degli elementi di coerenza e di coesione testuale - deduzione del significato di lessico non noto a partire dal contesto - identificazione e riutilizzo di terminologia specifica - lettura selettiva di un testo in rapporto al tema individuato - analisi su traccia di testi storici, letterari e di fonti di natura diversa - confronto fra testi di genere diverso con riferimento a tematiche comuni - elaborazione di testi coesi e coerenti a partire da codici diversi (transcodificazione) 	<ul style="list-style-type: none"> - predisporre una minuta con i punti di una discussione di gruppo - riferire le risultanze di un lavoro di gruppo col supporto di annotazioni - prendere appunti dei momenti di lezione frontale - articolare i punti di un percorso espositivo - ricorrere a parafrasi e adottare altre strategie comunicative nell'esposizione e/o discussione - consultare materiali cartacei e/o multimediali in LS - trasformare un testo in mappa concettuale 	<ul style="list-style-type: none"> - testi storiografici - testi letterari - pagine web e altri materiali multimediali - appunti, schemi, diagrammi e materiali didattizzati
TEMATIZZARE	<ul style="list-style-type: none"> - decodifica/analisi di un testo - individuazione tipologia testuale della comunicazione storica (narrazione, descrizione, argomentazione) - classificazione degli elementi fattuali (evento, mutamento, permanenza) - distinzione tra elementi fattuali e interpretativi di un testo 	<ul style="list-style-type: none"> - smontaggio/analisi testuale - ricostruzione grafica della struttura, delle informazioni, del reticolo argomentativo di un testo - costruzione tabelle per individuazione elementi di diversità e di corrispondenza 	<ul style="list-style-type: none"> - manuali di sintesi e manuali storiografici - testi storiografici - fonti materiali, iconografiche, documenti - materiale multimediale

STORICIZZARE	<ul style="list-style-type: none"> - collocazione spazio/temporale di eventi/fenomeni/processi - inferenza di conoscenze dalla temporalità - qualificazione del tempo storico (successione, contemporaneità, periodizzazione, congiuntura, durata, lunga durata) 	<ul style="list-style-type: none"> - lettura/analisi di mappe, grafici, dati statistici, carte storiche, carte geografiche - costruzione di linee del tempo - organizzazione di dati diversificati in modelli unici 	<ul style="list-style-type: none"> - atlanti storici, geografici - carte tematiche - mappe - grafici/dati statistici - cronologie
CONCETTUALIZZARE	<ul style="list-style-type: none"> - individuazione dei concetti storici interpretativi - classificazione seriale dei concetti - relazione tra eventi e concetti - relazione tra concetti settoriali (politici/ideologici/economici/sociali) 	<ul style="list-style-type: none"> - costruzione di tabelle di corrispondenza eventi/concetti - costruzione di schemi, mappe di relazioni concettuali 	<ul style="list-style-type: none"> - dizionari enciclopedici storici - testi storiografici
PROBLEMATIZZARE	<ul style="list-style-type: none"> - connessione dell'evento/fenomeno /processo con altre conoscenze culturali (contesto) - individuazione del problema da cui origina/a cui dà risposta un fatto/evento /processo storico - individuazione della problematicità dei diversi elementi (politici, ideologici economici, sociali) che si intrecciano in un processo storico 	<ul style="list-style-type: none"> - ricostruzione grafica delle componenti di un processo storico - elaborazione di reticoli argomentativi. - produzione di testi 	<ul style="list-style-type: none"> - materiali organizzati nel percorso

Dalla tesi: *CLIL: Apprendere in LS nella scuola delle competenze* di Edoardo Menegazzo ed Emanuela Trentin prodotta all'interno del progetto "Apprendo in L2", a.s. 2002-2003

Allegato n. 3

ESEMPI

Esempio di attività “visually-based”

Leggete il testo che presenta una descrizione delle case londinesi del Settecento e completate il diagramma che segue per evidenziare la diversa tipologia.

Comporre il diagramma p. 150

Esempio di attività “visually-aided”

Studiate il testo e il diagramma. Poi:

- sottolineate la frase principale de paragrafo 1;
- completate la frase principale del paragrafo 2;
- scrivete un terzo paragrafo che inizia con la frase: “Bilharzia potrebbe essere sconfitto ...”

1. *Bilharzia* è una malattia che si trova in molte parti del mondo. È trasmessa da un piccolo verme chiamato *schistosoma*. Durante una prima fase del suo ciclo vitale vive da parassita nella lumaca d’acqua. Nella seconda fase vive dell’uomo. Tre specie causano la malattia nell’uomo: una prima specie si trova in alcune parti dell’Africa, della Spagna e del Medio Oriente; una seconda specie si trova in Africa, America centrale e Sud America, e una terza specie si trova in Oriente. In queste aree le uova del schistosoma sono depositate in acque stagnanti.

2. Il ciclo vitale dello schistosoma.

La prima fase ha luogo nell’acqua. Quando le uova si schiudono, gli embrioni entrano nei corpi delle lumache d’acqua e lì si sviluppano per diventare vermi. Presto i vermi ritornano nell’acqua e penetrano nella pelle dell’uomo qualora si trovasse nell’acqua. Una volta dentro il corpo umano percorrono i vasi sanguigni fino al fegato. Lì rimangono finché non diventano adulti. Una volta divenuti adulti, passano alla vescica dove depositano le uova. Questo processo causa nell’uomo una fortissima infiammazione. Alla fine le uova vengono espulse di nuovo nell’acqua e tutto il ciclo ricomincia di nuovo.

3. Bilharzia potrebbe essere scritto _____

Comporre l’immagine p. 151

Allegato n. 4

CHECKLIST PER VALUTARE LA DIFFICOLTÀ DI UN COMPITO

Argomento

Lo studente conosce già l'argomento	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
L'argomento tratta di cose concrete	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
L'argomento contiene riferimenti a pochi fatti, eventi, ecc	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Le informazioni sono riferite in maniera esplicita	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Il contenuto segue una sequenza temporale	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Gli argomenti vengono "riciclati"	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>

Materiali

Sono presenti grafici, immagini, diagrammi, ecc	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Il genere testuale		
- è narrativo	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
- dà istruzioni	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
- è una descrizione	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
- non presenta opinioni	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
- non presenta spiegazioni	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
La struttura del testo è chiaramente indicata	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>

Caratteristiche linguistiche

La sintassi è semplice	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Il lessico è di alta frequenza	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Il lessico è specifico	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>

Aspetti didattici

L'attività:		
- richiede la produzione di un narrativo	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
- richiede la produzione di istruzioni	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
- richiede la produzione di una descrizione	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
- non richiede la produzione di opinioni	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
- non richiede la produzione di spiegazioni	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
L'attività privilegia la <i>fluency</i>	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
C'è tempo a sufficienza per svolgere il compito	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
C'è del tempo per prepararsi allo svolgimento del compito	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Lo studente conosce bene il tipo di attività	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Lo studente conosce bene il suo interlocutore	sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>

Leggenda: Sì = + facilità No = + difficoltà

Griglia tratta da "Il parlare e lo scrivere in un programma CLIL. Attività per la produzione orale" di Mary Carmel Coonan, modulo 4.2 del corso di formazione on-line realizzato all'interno del progetto sperimentale "Apprendo in L2" promosso dalla Direzione Regionale del Veneto, dall'Università di Ca' Foscari, dall'IRRE del Veneto

La ricezione di testi autentici in CLIL

Klaus Civegna, Istituto Pedagogico di lingua italiana della Provincia di Bolzano

L'agire linguistico costituisce una base importante di ogni insegnamento in lingua seconda o straniera (CLIL). Esso nasce da un'azione autentica in lingua straniera in situazioni reali, e non in situazioni simulate, ossia soltanto realistiche. La lingua straniera, allora, non è più considerata come l'oggetto dell'insegnamento, ma diventa lingua veicolare. Essa serve per trasmettere informazioni e pone al centro dell'attenzione i contenuti. Il lavoro in lingua diventa così funzionale all'apprendimento di nuovi saperi. Quest'attività porta i discenti ad una flessibilità sempre più marcata in lingua straniera.

Proprio perché esiste uno stretto collegamento tra attività linguistiche e testuali, il lavoro in lingua straniera parte dalla ricezione di testi che possono essere verbali e/o non verbali. Gli approcci metodologici dell'operare con la lingua, della ricezione e produzione di testi sono trasferiti dall'insegnamento della lingua straniera e della prima lingua all'insegnamento della disciplina e si connettono, per l'elaborazione di materiali e testi, con gli obiettivi e i metodi tipici della disciplina stessa. I testi linguistici acquisiscono in tal modo una funzione diversa rispetto all'insegnamento di una lingua straniera. Come le tabelle, i diagrammi, i manifesti, le cartoline, le fotografie, i video ecc. essi non sono punto di partenza, stimolo per l'analisi della lingua, ma veicolano informazioni inerenti alla disciplina, sono punto di partenza per la raccolta di informazioni e la loro elaborazione.

I discenti di classi inferiori¹ hanno, di regola, una ridotta competenza testuale per quanto riguarda l'uso di materiali autentici e l'approccio comunicativo. È proprio all'inizio dell'insegnamento in lingua straniera (CLIL) che si presenta il problema della forbice troppo aperta tra l'adeguatezza dei contenuti disciplinari e le difficoltà linguistiche a questi connesse. I testi adeguati al livello linguistico dei discenti non corrispondono all'epistemologia della disciplina e i testi, scientificamente corretti e adatti all'età e al livello cognitivo dei discenti, spesso sono troppo difficili e non permettono la comprensione dei contenuti.

¹ Con classi inferiori si intendono le classi con discenti con una ridotta competenza in lingua seconda/straniera.

Testi autentici prevalentemente verbali possono forse aiutare a formulare i risultati di una ricerca in lingua straniera, ma sono talvolta difficilmente comprensibili perché non corrispondono al livello linguistico dei discenti. Testi autentici prevalentemente non verbali, invece, aiutano di più i discenti ma la verbalizzazione delle informazioni colte risulta più difficile in lingua straniera, perché le spiegazioni verbali sono ridotte spesso alle sole didascalie dei diagrammi, tabelle etc.

Una condizione necessaria per la realizzazione di un insegnamento in lingua straniera (CLIL) è la stretta programmazione interdisciplinare. L'insegnante di una determinata disciplina e l'insegnante di lingua straniera devono porre particolare attenzione alla scelta dei testi e dei materiali. Le tematiche in particolare dovrebbero avere uno stretto collegamento con l'ambiente in cui si parla la lingua usata (per es. per il "CLIL" in lingua francese le tematiche dovrebbero riferirsi al mondo francofono). Scegliere a caso una tematica specifica per trattarla poi in lingua straniera non è didatticamente corretto. Per i discenti è importante e molto motivante comprendere perché una certa tematica è trattata in lingua straniera e non in lingua prima. Accanto alla scelta delle tematiche anche l'utilizzo di materiali autentici (testi, media etc.) aiuta a tenere alta la motivazione dei discenti. I materiali in ogni caso vanno scelti con grande cura e attenzione.

È comunque necessario non limitare la scelta dei materiali a testi descrittivi o regolativi in lingua straniera (p.es. la descrizione di un esperimento o le istruzioni per l'uso di un determinato strumento), ma scegliere tra una varietà di testi autentici: descrizioni di viaggi o di avventure, articoli di giornali e riviste, discorsi di politici, programmi, manifesti elettorali, testi pubblicitari, canzoni politiche e satiriche, canzoni ecc. Vanno inoltre utilizzati materiali audiovisivi e testi raccolti da ricerche in internet. Per sostenere l'elaborazione dei testi e per favorire il collegamento con le pre-conoscenze, è opportuno che i discenti possano utilizzare diversi approcci e diversi canali percettivi. Si consiglia, pertanto, di utilizzare spesso anche caricature, grafici, fotografie e testi audio (p.es. interviste) e video. Questi testi non verbali possono aiutare a preparare, sostenere e approfondire il lavoro vero e proprio con testi autentici prevalentemente verbali.

Spesso il livello linguistico dei testi autentici supera le capacità linguistiche dei discenti. È pertanto importante preparare i discenti alla lettura ed alla verbalizzazione dei contenuti. Le seguenti attività possono essere d'aiuto:

- la riattivazione dei saperi pregressi in modo libero o sostenuto da immagini (*brain storming*, mappe concettuali, *clustering*, ...);
- la predisposizione di liste bilingui di vocaboli specifici (microlingua);
- la predisposizione di liste con materiale linguistico specifico per la descrizione, la spiegazione, il confronto etc.;
- la predisposizione di liste con materiale linguistico per la realizzazione di esperimenti, interviste, ricerche etc.;
- la messa a disposizione di vocabolari;
- ...

L'insegnante dovrà, inoltre, sostenere i discenti con indicazioni e domande che facilitino il lavoro di comprensione (maieutica) ed indirizzarli verso i nodi essenziali e le questioni centrali.

In stretta collaborazione con l'insegnante di lingua vanno sviluppate delle competenze e tecniche di lavoro che sostengano l'attività autonoma del discente:

- tecniche per l'elaborazione di testi: saper utilizzare il *brain storming*, saper fare delle ipotesi sul testo partendo dal titolo o da una foto o da una grafica contenuta nel testo;
- saper decifrare il significato di parole con le tecniche inferenziali anche in base alle competenze linguistiche in lingua prima o in altre lingue, partire dalla conoscenza del contesto, dalla capacità di identificare le forme delle parole, fino alla capacità di segmentare le parole e di riconoscere prefissi, suffissi etc.;
- tecniche di lavoro con vocabolari;
- tecniche di lettura globale (*scanning*, *skimming*, lettura inferenziale) e di lettura analitica per sostenere l'identificazione e l'elaborazione di strutture argomentative distribuite su più frasi;
- tecniche di *note-taking* e *note-making* anche al fine della preparazione della produzione di testi orali o scritti;
- tecniche di visualizzazione: disegnare immagini, diagrammi, schemi o organigrammi che indichino anche condizioni di causa – effetto, che integrino i saperi colti dai testi, creino collegamenti con saperi pregressi anche in forma visiva e sostengano la produzione di testi etc.;
- tecniche di scrittura: tecniche di strutturazione (indici), di redazione e rielaborazione etc.;
- tecniche di comunicazione verbale: mediazione linguistica, traduzione, parafrasi, *code-switching* etc.

L'utilizzo di materiali autentici richiede l'uso della lingua straniera anche durante la lezione disciplinare in lingua straniera (CLIL). Ciò non deve essere però considerato in termini troppo tassativi. Se necessario, spesso una parola in lingua prima aiuta una comprensione più veloce. Soprattutto nelle classi inferiori la descrizione e la ricostruzione del processo d'apprendimento e la valutazione possono avvenire in lingua prima (Portfolio Europeo delle Lingue). Ciò è in linea con una vera didattica integrata e serve anche alla continuità di metodi e approcci.

È necessario, infine, che i docenti sviluppino una maggiore tolleranza verso l'errore. Per garantire il successo va accettato anche il *code-switching* e nelle classi inferiori anche il *code-mixing*. Le espressioni in microlingua vanno utilizzate con cautela e non devono, nei primi approcci all'insegnamento/apprendimento in lezioni/moduli o unità di CLIL, entrare a fare parte del linguaggio attivo dei discenti. È comunque didatticamente corretto accettare l'utilizzo di una lingua disciplinare generica, anche se non sempre scientificamente corretta, al fine di creare i presupposti per una ampia e continua comunicazione in classe che coinvolga tutti i discenti.

Il Cooperative Learning: una metodologia per CLIL

Sandra Lucietto, IPRASE del Trentino

INTRODUZIONE

In questo capitolo illustrerò in un qualche dettaglio il *Cooperative Learning* (CL) e argomenterò le ragioni del suo possibile utilizzo con successo in ambito CLIL.

1. Che cos'è il Cooperative Learning

Il *Cooperative Learning* (d'ora in avanti CL) è sia un movimento sia un approccio pedagogico (Comoglio, 1996) sviluppatosi negli Stati Uniti negli anni Settanta del XX secolo. Esso si basa sull'organizzazione e sulla gestione della classe in piccoli gruppi (di norma 4-5 alunni) che lavorano su compito e apprendono *mentre* lavorano insieme. Negli Stati Uniti il CL è abbastanza diffuso, tanto da venire consigliato come approccio didattico nei manuali per insegnanti, mentre in Europa, e non solo in Italia, è ancora poco conosciuto - o meglio, *misconosciuto* - e viene spesso frainteso per il più tradizionale lavoro di gruppo. Come altri autori italiani (Comoglio e Cardoso, 1996 e 1999; Chiari, 1996), preferisco mantenere l'espressione originale *Cooperative Learning*, anziché utilizzare una delle traduzioni disponibili - *apprendimento cooperativo*, *gruppi cooperativi*, *lavoro cooperativo* - per non far incorrere in facili equivoci. Molti infatti attribuiscono al CL caratteristiche che non gli sono proprie, e parlando del CL definiscono in realtà il lavoro di gruppo tradizionale. Questo ha creato in molti la sensazione di conoscere già il CL ancora prima di sapere in che cosa consista effettivamente, col risultato di pensare che questo approccio sia già visto, che funzioni poco o male, e che, in poche parole, abbia fatto il suo tempo. Il CL è invece molto diverso dal lavoro di gruppo in cui i discenti lavorano insieme per una parte del tempo in classe ma l'apprendimento avviene ancora prevalentemente attraverso l'ascolto dell'insegnante e il successivo studio individuale a casa: il CL si concentra sull'*apprendimento* (*learning*) nel qui ed ora della classe e sul processo che si instaura tra gli studenti mentre *lavorano insieme per imparare*.

I principi fondamentali attorno a cui ruota tutta la ricerca nel CL sono tre:

1. il tipo di interdipendenza che si struttura tra gli alunni determina il modo in cui essi interagiscono tra loro;
2. il tipo di interazione determina in gran parte i risultati dell'apprendimento;

3. la qualità delle relazioni tra pari ha un grande impatto sullo sviluppo cognitivo e sociale dei singoli individui.

Un aspetto per certi versi anomalo del CL rispetto ad altri movimenti pedagogici è che esso non ha mai dato vita ad una vera e propria scuola di pensiero, intendendo con questo un gruppo di ricerca stabile che crede esattamente negli stessi principi e che applica esattamente le stesse tecniche, cosicché i membri possono essere facilmente riconosciuti come appartenenti ad un gruppo con un unico insieme di regole. Pur condividendo alcuni principi fondamentali, gli autori storici hanno sviluppato infatti diverse *varietà* di CL: i fratelli Johnson sono conosciuti per il *Learning together*, Slavin per lo *Student Team Learning*, Spencer Kagan per lo *Structural Approach*, Shlomo e Yael Sharan per il *Group investigation*, Elizabeth Cohen per il *Complex instruction* (Comoglio e Cardoso, 1996).

1.1 Gli elementi fondamentali del CL

Nonostante le varietà di CL possano essere diverse tra loro, gli elementi che ricorrono più frequentemente in tutti gli autori sono:

1. interazione promozionale faccia a faccia;
2. interdipendenza positiva;
3. responsabilità individuale e di gruppo;
4. insegnamento esplicito delle abilità sociali;
5. revisione del lavoro: valutazione individuale e di gruppo.

Per queste caratteristiche il CL si è dimostrato efficace nello sviluppo dell'apprendimento in classi molto eterogenee, con alunni con deficit, in classi multirazziali o con alunni appartenenti a diversi gruppi etnici (R. T. Johnson & D. W. Johnson, 1981; S. Kagan, 1977; S. Sharan, 1980; R. E. Slavin, 1979a).

1.1.1 L'Interazione Promozionale Faccia a Faccia

L'interazione promozionale faccia a faccia si può definire come *l'incoraggiamento e la facilitazione nel lavoro che gli alunni dimostrano nello sforzo condiviso di completare il compito e di produrre un risultato*. Essa si manifesta nell'aiuto reciproco nelle diverse fasi del lavoro, nello scambio efficiente ed efficace di risorse e informazioni, e nel feedback reciproco durante o alla fine delle attività per migliorare le prestazioni individuali e di gruppo.

Il modo in cui gli studenti interagiscono tra loro in classe durante le lezioni è spesso un aspetto trascurato dell'istruzione (D. W. Johnson, 1981). Molti corsi di formazione in servizio per insegnanti focalizzano l'attenzione sul come strutturare l'interazione tra studenti e materiali, o sul come sviluppare interazioni positive tra insegnante ed alunni, ma molto raramente si occupano direttamente di come gli alunni dovrebbero o potrebbero interagire positivamente tra loro. In molti sistemi educativi, tra cui quello italiano, molti docenti pensano tuttora che gli alunni non dovrebbero interagire tra loro durante le lezioni, ma ascoltare il docente e prendere appunti, che serviranno a casa per imparare, e che il "buon insegnante" debba essere molto competente nella sua materia e fare lezione ai discenti.¹ In realtà, *come* i docenti organizzano e gestiscono le interazioni tra discente e discente è estremamente importante per come e quanto questi impareranno, per il loro atteggiamento nei confronti della scuola, del docente e dei loro compagni, nonché per il loro livello di autostima. Il punto è che qualunque siano le scelte di un docente nella gestione della classe, gli alunni interagiscono tra loro *comunque*. Quello che cambia, in contesti educativi diversi, è la *qualità* dell'interazione nonché i *risultati* in termini di apprendimento. In contesti tradizionali le interazioni fra discenti saranno nella maggior parte dei casi vissute dal docente come disturbo, piuttosto che come aiuto per l'apprendimento; nel CL, al contrario, esse sono considerate fondamentali.

1.1.2 L'Interdipendenza Positiva

Perché ci sia una situazione di gruppo cooperativo ci deve essere *interdipendenza positiva* tra i membri del gruppo, cioè uno scopo comune, accettato da tutti, in base al quale *ognuno* verrà alla fine valutato per i risultati conseguiti. Il compito del gruppo dovrà quindi essere strutturato in modo tale che nessuno dei discenti, nemmeno il più bravo della classe, possa portarlo a termine da solo. Un gruppo di lavoro cooperativo si caratterizza per un senso di dipendenza tra i singoli membri che un gruppo tradizionale non ha. La difficoltà per il docente sta nello strutturare il compito in modo tale che l'interdipendenza positiva ci sia e che sia sufficientemente forte da mantenere il lavoro del gruppo fino al raggiungimento del risultato.

¹ Underhill (1999, pp. 125-126) riporta tre tipologie di docente: il Lecturer, l'Insegnante e il Facilitatore. Il *Lecturer* "...conosce la sua materia ma non ha specifiche abilità nell'uso di, né interesse per, tecniche e metodologie per insegnarla"; l'*Insegnante* "... conosce la sua materia e un certo numero di metodi e procedure per insegnarla"; il *Facilitatore* "...conosce la sua materia, sa usare metodi e tecniche aggiornate per insegnarla, e [...] studia attentamente e fa attenzione in ogni momento all'atmosfera psicologica durante il lavoro e ai processi interni dell'apprendimento, allo scopo di permettere agli studenti di prendere quanta più responsabilità possibile per il proprio apprendimento".

Una situazione di CL è caratterizzata da una responsabilità individuale verso il raggiungimento dell'obiettivo: "ognuno affonda o si salva insieme agli altri". Così, per esempio, per quanto riguarda una traduzione, i discenti lavorano insieme e si insegnano vicendevolmente strategie per affrontare individualmente la traduzione nella verifica successiva. Inoltre, in alcune varietà di CL, il voto di ciascuno può aumentare attraverso un sistema di punti aggiuntivi se tutti i membri del gruppo raggiungono risultati positivi. In questo modo ogni discente si preoccupa non soltanto di aumentare le sue capacità di tradurre correttamente, ma anche di sviluppare quelle degli altri.

Per il docente strutturare l'interdipendenza positiva è spesso l'aspetto più difficile di questo approccio. Ci sono molti modi di strutturare l'interdipendenza positiva, quelli descritti di seguito sono i più comuni (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994c):

- *Interdipendenza positiva di scopo*: i discenti si rendono conto che riusciranno a portare a termine i compiti di apprendimento loro assegnati se, e solo se, anche gli altri membri del gruppo raggiungono lo scopo. Pertanto, il gruppo deve lavorare insieme per uno scopo comune. Gli studenti si rendono conto che possono soltanto nuotare o affondare insieme e si preoccupano di quanto ognuno impara. Compito dell'insegnante è strutturare un chiaro obiettivo comune.
- *Interdipendenza positiva di premio*: ogni membro del gruppo riceve un punteggio aggiuntivo uguale per tutti quando tutti raggiungono un dato risultato, stabilito a priori. Si usa spesso in aggiunta all'interdipendenza di scopo. Per esempio, il docente può dare 5 punti aggiuntivi a ciascuno se tutti i membri del gruppo danno il 90% (o l'80%, o il 70%) di risposte corrette nel test individuale a fine lavoro. Oppure, un voto di gruppo per la produzione del gruppo, un voto individuale basato sui risultati del test individuale, e punti in più a ciascun individuo se tutti i membri del gruppo raggiungono la percentuale stabilita all'inizio, per poi dare ad ognuno la media tra le tre valutazioni. Questo significa che il successo del membro più debole del gruppo porta un voto migliore a tutto il gruppo. In questo modo, i membri più bravi sono incoraggiati ad aiutare i più deboli per ricevere voti migliori.
- *Interdipendenza positiva di risorse*: ogni membro del gruppo riceve soltanto parte delle risorse (informazioni e/o materiali) necessarie per portare a termine il compito (ad esempio, soltanto uno studente ha il foglio con le istruzioni per il compito, soltanto un altro ha il testo del problema). Solo mettendo insieme e/o combinando le risorse il gruppo raggiunge lo scopo.
- *Interdipendenza positiva di ruolo*: ogni membro ha un ruolo complementare e interconnesso con quello degli altri, che corrisponde a responsabilità speci-

fiche che il gruppo deve assumersi per portare avanti il compito. Ad esempio, in ogni gruppo c'è un membro che legge agli altri, un altro che controlla che tutti abbiano capito, un terzo che fa da segretario, un quarto che elabora la conoscenza. Questi ruoli sono vitali per un apprendimento di qualità. Controllare la comprensione, ad esempio, è un comportamento che è stato associato in modo significativo ad alti livelli di apprendimento e di risultati in un gruppo di studenti (Rosenshine and Stevens, 1986).

- *Interdipendenza positiva di compito*: ogni membro del gruppo riceve un compito che si lega a quello degli altri, in modo tale che le azioni previste dal compito di un membro devono essere completate prima che un altro membro possa completare il suo compito o portare a termine la parte di cui è responsabile..
- *Interdipendenza positiva di identità*: questo tipo di interdipendenza si stabilisce quando un'identità comune viene creata attraverso un nome o un motto di gruppo, specialmente in presenza di gruppi cooperativi in competizione tra loro (Slavin, 1974).
- *Interdipendenza positiva da minaccia esterna*: si verifica quando i gruppi sono in competizione tra loro, ad esempio durante tornei di classe o di istituto. Slavin (1988b) ritiene che un elemento di sana competizione possa fare molto per incoraggiare comportamenti cooperativi, anche se l'insegnante deve essere molto attento a quando e a quanto a lungo usare questo tipo di interdipendenza, in modo da non incoraggiare comportamenti scorretti da parte dei discenti in altri momenti.

1.1.3 La Responsabilità Individuale

Un terzo elemento essenziale del CL è la responsabilità individuale, il che significa che quando i discenti affrontano una verifica individuale i punti sono dati sia all'individuo che al gruppo, e ciascuno viene ritenuto responsabile per aver contribuito col suo lavoro al risultato di ciascun membro del gruppo. È importante che il gruppo conosca fin dall'inizio i criteri di valutazione che il docente applicherà, perché quando è difficile identificare il contributo dei singoli membri, o quando il contributo dei singoli non fa la differenza o è opzionale per il risultato finale, o quando i membri non sono tutti responsabili del risultato finale del gruppo - in una parola, quando l'interdipendenza positiva è debole, poco chiara o assente - alcuni membri del gruppo possono partecipare come passeggeri² (Harkins & Petty, 1982) piuttosto che come membri dell'equipaggio.

² Ho tradotto in questo modo l'espressione Americana "free riders".

La responsabilità individuale è la chiave per fare in modo che ciascun membro del gruppo guadagni dal lavorare con gli altri, dal momento che *lo scopo dell'apprendimento in gruppi cooperativi è la crescita individuale di ciascuno studente*, dal più dotato a quello con maggiori difficoltà di apprendimento. Lavorando in modo cooperativo ciascuno migliorerà rispetto al proprio livello di partenza. Dopo aver partecipato ad una lezione cooperativa ciascun membro del gruppo dovrebbe essere capace di svolgere meglio, individualmente, un compito simile.

Secondo i fratelli Johnson, alcune strategie utili per strutturare la responsabilità individuale sono:

1. mantenere piccoli i gruppi. Più piccolo è il numero dei componenti dei gruppi, più elevata sarà la responsabilità individuale;
2. dare un test individuale alle fine del lavoro fatto in gruppo;
3. esaminare a caso i discenti chiamando qualcuno di loro a presentare il lavoro del suo gruppo al docente o all'intera classe;
4. osservare ciascun gruppo e registrare le frequenze con cui ciascun membro contribuisce al lavoro del gruppo;
5. assegnare ad un discente all'interno di ciascun gruppo il ruolo di controllore, che ha il compito di chiedere agli altri membri del gruppo di spiegare i propri percorsi mentali e i motivi sottostanti le loro risposte;
6. fare in modo che i discenti debbano insegnare ad altri quello che hanno imparato;
7. assicurarsi che i discenti si correggano il lavoro l'un l'altro;
8. fare in modo che i discenti applichino le loro conoscenze e abilità per risolvere nuovi problemi.

1.1.4 Le Abilità Sociali

Il CL si basa sul principio che le abilità sociali sono il motore della produttività di gruppo (Johnson & Johnson, 1991). Quindi, un'altra caratteristica del CL è l'insegnamento esplicito di abilità sociali mentre si apprendono contenuti o competenze. Mettere insieme discenti che non possiedono abilità sociali sufficientemente sviluppate e dire loro semplicemente che devono collaborare non significa necessariamente che essi lavorino in modo cooperativo. Qualcuno potrebbe non avere idea di che cosa sia una abilità sociale e tanto meno sapere come utilizzarla. Il CL parte dal presupposto che negli esseri umani le abilità sociali non siano innate, ma vengano acquisite nel contesto sociale, come la famiglia e la scuola. Se i discenti dimostrano di non aver ancora acquisito le abilità sociali che permettono loro di lavorare insieme per imparare, è compito della scuola insegnarle, e senza dare colpe ai docenti del grado di scuola

precedente: per alcuni infatti l'acquisizione può avere bisogno di tempi particolarmente lunghi. I docenti che utilizzano il CL forniscono *contesti significativi* in cui i discenti si rendono conto dell'importanza delle abilità sociali per il proprio apprendimento, *modelli* di che cosa significa utilizzarle e la *possibilità di praticarle* svariate volte in modo da riuscire ad interiorizzarle e ad usarle in modo appropriato.

Molte sono le abilità sociali di cui i discenti hanno bisogno per lavorare in gruppo. Secondo i Johnson (1991) le più importanti sono: fidarsi l'uno dell'altro, comunicare senza ambiguità, accettarsi e darsi aiuto reciproco e risolvere i conflitti in modo costruttivo. Alcuni autori raggruppano le abilità in categorie. Comoglio (1999), ad esempio, considera le seguenti: abilità comunicative, abilità di *leadership*, abilità di soluzione dei conflitti, abilità di presa di decisione. La mia suddivisione comprende:

- abilità di interazione di base (*sedersi vicini, stabilire contatto oculare, rivolgersi agli altri chiamandoli per nome, formare i gruppi senza fare troppo rumore, seguire i ruoli assegnati, condividere i materiali*);
- abilità di comunicazione (*ascoltarsi a vicenda, aspettare che l'interlocutore abbia finito prima di intervenire, rispettare i turni di parola, tenere basso il volume della voce, assicurarsi che ciascuno abbia la possibilità di parlare*);
- abilità di costruzione del gruppo (*mostrare disaccordo con l'idea e non con la persona, incoraggiarsi l'un l'altro, dare energia al gruppo, offrire aiuto, controllare che ciascuno capisca*);
- abilità di risoluzione dei conflitti (*identificare le cause del conflitto, identificare il terreno comune, identificare tutte le possibili soluzioni in modo creativo, valutare le diverse soluzioni trovate, definire procedure concrete per mettere in pratica la soluzione scelta, essere consapevoli delle pressioni relative al ruolo ricoperto nel gruppo*).

La lista non è organizzata in modo gerarchico. Purtroppo, non sfugge il fatto che alcune abilità più semplici si debbano conoscere e utilizzare prima che altre, più complesse, possano seguire. Ad esempio, è poco realistico pensare che i discenti di un gruppo possano risolvere un conflitto se non sono ancora capaci di ascoltarsi.

1.1.5 Il Processing

Il sesto elemento fondamentale, e ciò che secondo Comoglio (1996) differenzia veramente il CL dal lavoro di gruppo tradizionale, è la fase di *processing*, che si può tradurre con revisione o de-strutturazione. L'importanza di questa fase è dovuta al fatto che l'efficacia del lavoro in gruppo viene influenzata dal fatto di riflettere o meno sul processo. Revisione significa richiamare le sequenze degli eventi e riflettere sul-

l'efficacia delle azioni individuali o del gruppo per il raggiungimento dell'obiettivo. Essa può essere definita come una riflessione su quali azioni dei membri del gruppo abbiano/non abbiano aiutato il completamento del compito, e una successiva presa di decisione su quali comportamenti mantenere invariati e quali invece modificare nelle successive attività di gruppo. Gli scopi del *processing* sono chiarire ai membri del gruppo i rispettivi ruoli e le proprie responsabilità nei comportamenti messi in atto rispetto al compito e migliorare l'efficacia di ognuno nel contribuire agli sforzi comuni per conseguire gli obiettivi del gruppo.

Il *processing* è uno strumento molto potente di crescita dei gruppi. Nel capitolo *Valutazione di processo* in questo volume sono riportati in breve i risultati di alcuni studi sull'efficacia dell'apprendimento in contesti nei quali i gruppi non hanno utilizzato il *processing*, in gruppi in cui è stato utilizzato soltanto il *processing* di gruppo, e in gruppi in cui esso è stato seguito dal *processing* a classe intera.

1.2 Verifica e valutazione degli apprendimenti nel CL

Nel CL il docente esplicita le operazioni di verifica e di valutazione all'inizio del lavoro dei gruppi. Egli spiega fin da subito quali apprendimenti valuterà, quali criteri di valutazione adotterà, quali punteggi corrisponderanno a quali livelli di prestazione, ed infine, quando valuterà. Una differenza tra il CL ed altri approcci pedagogici sta nel fatto che il docente non misura e valuta soltanto i risultati nella materia, ma anche l'utilizzo delle abilità sociali: nel CL, infatti, sia le competenze nella materia sia le competenze sociali sono considerate ugualmente importanti obiettivi di apprendimento, e come tali vengono registrate e valutate.

Cinque regole per la valutazione in CL sono illustrate dai Johnson (1994c):

1. il processo di verifica e valutazione deve essere effettuato nei gruppi. Ogni discente è testato e valutato individualmente, ma le procedure sono molto più efficaci se portate avanti nei gruppi;
2. le verifiche orali e scritte devono essere sistematiche e frequenti;
3. i discenti devono essere coinvolti direttamente nella valutazione dei livelli di rendimento, sia dei propri sia di quelli dei compagni;
4. la valutazione si deve basare su criteri oggettivi;
5. le tipologie di verifica devono essere varie (basate sul processo, sulla prestazione, e sull'utilizzo delle competenze in contesti reali).

Nel CL i discenti sanno sempre che cosa il docente si aspetta da loro: che cosa devono sapere (contenuti), che cosa devono saper fare (competenze) e come ci si

aspetta che si comportino (abilità sociali). Questo approccio è essenzialmente democratico: tutto è “trasparente”, i ruoli reciproci (docente-discente), con le rispettive responsabilità, sono esplicitati e riconosciuti da tutti, il docente è riconosciuto come adulto autorevole - né autoritario, né amico. Inoltre, esso aumenta la motivazione ad apprendere, perché i discenti sanno come possono raggiungere valutazioni migliori, dal momento che i punteggi sono direttamente collegati ai loro sforzi ed ai loro risultati tangibili. A differenza di altre forme più tradizionali di lavoro di gruppo, nel CL i singoli membri non avranno mai la stessa valutazione per effetto del semplice fatto di aver lavorato nello stesso gruppo. Perché ciò avvenga ciascun individuo dovrà aver risposto altrettanto bene ai criteri esplicitati all’inizio dall’insegnante.

2. Cooperative Learning e CLIL

Nei paragrafi precedenti ho preso in esame il CL e ne ho illustrato gli elementi fondamentali, le caratteristiche della programmazione, della gestione della classe e della valutazione. È arrivato ora il momento di rispondere alla domanda che sta alla base della presenza di un capitolo sul CL in questa pubblicazione: *perché il CL potrebbe essere un approccio vincente nell’insegnamento CLIL?*

2.1 Un approccio che facilita l’apprendimento

È un *leit-motiv* condiviso all’interno del presente volume la sottolineatura dell’importanza, nel CLIL, che i discenti siano attivi, e del fatto che l’approccio sia preferibilmente basato su compito più che sull’ascolto continuo del docente (si veda a questo proposito il capitolo *Task based learning e CLIL* di Coonan nel presente volume). Il CL è per antonomasia un approccio basato sull’apprendimento attraverso la soluzione di compiti e problemi, e presenta quindi caratteristiche che ben si inseriscono in questo pensiero sul metodo efficace per CLIL.

Nel CL è previsto che i discenti lavorino in gruppo e si aiutino a vicenda, il che può essere di vitale importanza nelle situazioni di sperimentazione in CLIL, in cui non tutti i discenti saranno ugualmente capaci di comprendere da subito le consegne o alcuni concetti portanti dell’argomento direttamente in lingua straniera, anche se aiutati dalle schede di lavoro preparate dal docente. Il fatto di poter chiedere/dare delucidazioni ai compagni in un gruppo mette i discenti più capaci in condizione di aiutare i più deboli senza che questo significhi interrompere le attività per tutta la classe, e i discenti meno preparati di impadronirsi del vocabolario in lingua straniera

o di comprendere contenuti attraverso l'aiuto di pari, che possono utilizzare modalità di spiegazione in un linguaggio più accessibile ai compagni di quello del docente.

A seconda del livello linguistico e del contesto scolastico, durante il lavoro in gruppo i discenti possono parlare tra loro anche in lingua madre, ma è importante che le comunicazioni tra gruppi o con l'insegnante avvengano per quanto possibile in lingua straniera. Il fatto di suddividere i discenti in gruppi misti per livelli di competenza (linguistica e nella materia) è una caratteristica della formazione dei gruppi in CL. In tal modo, quando si tratta di formulare risposte per la comunicazione plenaria o con il docente, i discenti meno abili nella lingua si avvantaggiano della presenza di compagni più competenti, e hanno modo di provare nel gruppo a formulare correttamente delle risposte da dare prima di fare la loro comunicazione alla classe intera. In tal modo si esercitano nella materia e imparano elementi della lingua (lessico, strutture grammaticali o sintattiche, esponenti linguistici caratteristici di alcune funzioni comunicative) per loro significativi in quel momento, in un modo che si avvicina molto al modo naturale di imparare una lingua straniera.

Anche le modalità con cui viene gestita la valutazione nel CL possono essere molto utili nelle sperimentazioni in CLIL. È infatti probabile che la verifica preoccupi molto i discenti, che possono temere di venire penalizzati dal fatto di non sapersi esprimere correttamente in lingua straniera o di non essere sicuri di aver capito esattamente le consegne o i concetti della materia. Il fatto di imparare insieme, e di essere soli nel momento della verifica a sostenere però una prova simile a quanto già fatto nel gruppo, può sdrammatizzare molto i momenti della verifica e della valutazione, e contribuire alla motivazione ad affrontare un percorso in CLIL anche da parte dei discenti meno preparati.

2.2 Un approccio che permette la differenziazione

Uno dei problemi più sentiti da parte dei docenti di tutte le materie è la necessità di differenziare gli interventi all'interno della classe per tenere conto dei livelli di competenza già raggiunti dai discenti. In una classe normalmente ci sono da tre a più livelli di cui il docente deve tenere conto, e per permettere a tutti di progredire c'è bisogno di preparare attività di recupero o di sostegno per i più deboli e di attività di approfondimento per chi presenta livelli di eccellenza.

Il CL è un approccio che consente la differenziazione non meccanica e non penalizzante per i discenti che hanno bisogno di tempi più lunghi per apprendere. Nei gruppi,

infatti, come già visto più sopra, essi vengono aiutati dai compagni perché se tutti hanno dei risultati positivi c'è un riscontro positivo per tutto il gruppo (cfr. modalità di attribuzione del punteggio conseguente alle verifiche, in vari punti del testo). Uno degli aspetti di tale collaborazione che non viene spesso messo in evidenza, però, è il grande vantaggio che ne hanno i discenti più competenti: nello spiegare ai compagni, infatti, essi mettono in atto ed esercitano delle abilità di pensiero molto più complesse di quelle utilizzate per la comprensione, ad un livello, per così dire, superiore, che facilitano e consolidano l'apprendimento ad un livello più profondo e duraturo. Così, aiutando i compagni meno competenti, essi diventano di fatto più competenti che se avessero lavorato da soli (Slavin, 1978b, 1978d). Un esempio che si cita spesso a questo proposito è quello di due studenti che preparano insieme un esame all'università. Entrambi si avvantaggiano in egual misura dal lavoro comune, e non solo quello che trova la materia più difficile da capire. *Mutatis mutandis*, lo stesso avviene in classe. Pertanto, i genitori degli alunni più competenti dovrebbero essere rassicurati che apprendere in CL può essere un vantaggio anche per i loro figli, specie in un contesto di maggiore difficoltà percepita quale può essere una sperimentazione CLIL.

2.3 Una "terza via" per i docenti

Il CL è un approccio che può essere facilmente applicato a qualsiasi materia in qualsiasi grado di scuola. Esso non è nato nell'ambito dell'insegnamento di materie specifiche (non è cioè un metodo della glottodidattica o della didattica delle materie scientifiche o di quelle umanistiche), ma è un approccio pedagogico, direi quasi una filosofia, o, ancor meglio, *un modo di essere* nel processo di insegnamento-apprendimento che, partendo da alcuni assunti fondamentali rispetto a che cosa significa apprendere, si rivolge ai docenti di tutte le materie senza distinzione. Questo permette ad insegnanti di ambiti disciplinari diversi che vogliono sperimentare il CLIL di riconoscersi e di poterlo considerare appropriato per i propri obiettivi e materie di insegnamento, senza sentire di doversi adeguare all'approccio di una materia diversa dalla propria.

In questo volume tutti gli autori hanno più volte insistito sul fatto che il CLIL appartenga non ad un unico insegnante che lavora da solo ma ad un *team* che lavora insieme per sviluppare un metodo adatto agli scopi e ai vincoli del CLIL. È stato sottolineato più volte come nel CLIL i discenti dovrebbero portare a termine dei compiti di apprendimento attraverso attività significative svolte per quanto possibile non da individui singoli ma in piccoli gruppi, per aumentare la motivazione, risolvere problemi cognitivi e sviluppare il mutuo aiuto. Si è inoltre detto che il CLIL non può essere basato sulla tradizionale lezione frontale né può semplicemente essere inse-

gnamento di lingua straniera camuffato da qualcos'altro, perché le attività rischierrebbero di essere prevalentemente di tipo linguistico anziché quelle più appropriate per gli obiettivi e gli scopi della materia oggetto di CLIL. Il metodo CLIL più efficace sarà quindi una "terza via" rispetto alle pratiche consolidate del docente di materia e di lingua straniera, che si troveranno, per così dire, didatticamente a *metà strada* in un ambito nuovo per tutti e due ma che possa mettere d'accordo entrambi. Per chiarire meglio cosa intendo con questo fondamentale aspetto della collaborazione tra insegnanti, mi avvarrò di esemplificazioni partendo da alcuni scenari possibili.

Nel primo caso, prendiamo ad esempio un *team* CLIL formato da un insegnante di lingua straniera che fa abitualmente lavorare i discenti prevalentemente con attività su compito in coppia o in piccolo gruppo e un insegnante di scienze che invece utilizza prevalentemente la lezione frontale, e invitiamoli a trovare un metodo valido per tutti e due. La situazione che si potrebbe creare potrebbe essere la seguente: l'insegnante di lingua straniera, confrontando il suo metodo con quello del collega, si potrebbe convincere di avere delle buone ragioni per continuare a proporre le sue strategie didattiche e potrebbe tentare di convincerlo del fatto che conviene adeguarsi al suo modo di insegnare, perché, in confronto a quello dell'altro, ha indubbe possibilità di successo. Con una metafora, in termini di relazioni reciproche questo significherebbe tentare di far giocare l'interlocutore sul proprio campo di gioco, con le proprie regole. A questo punto è probabile che il *partner* si trasformi in *avversario*, sollevi delle obiezioni, tenti di remare contro, o, alla peggio, si ritiri e lasci l'altro a giocare da solo. Perché il voler mettere in atto l'approccio del collega di lingua straniera ha dei risvolti psicologici per il collega di scienze da non sottovalutare, che sono il *rifiuto* e la *disconferma* (Watzlawick, 1971). Questo atteggiamento può far sentire il collega di materia sminuito o rifiutato nella sua professionalità perché, di fatto, il messaggio sottostante, per quanto camuffato o addolcito da modi urbani, può essere visto come: "il tuo metodo non vale nulla, e tu non sai insegnare". Non un buon punto di partenza per una collaborazione tra pari.

Lo scenario opposto, quello cioè in cui l'insegnante di scienze tenti di convincere il collega di lingua straniera a proporre alla classe lunghe lezioni frontali, mi sembra meno probabile del precedente, per prima cosa perché nel caso in cui l'insegnante CLIL sia l'insegnante di materia, molto raramente egli si sentirà in grado di svolgere una lezione frontale in lingua straniera, e quindi nemmeno la proporrà; in secondo luogo perché, nel caso invece in cui l'insegnante CLIL sia quello di lingua straniera, egli si sentirà non sufficientemente preparato nella materia per poter sostenere una lezione frontale in un ambito (il contenuto della materia) che non possiede che in minima parte.

Il terzo scenario è quello in cui i due colleghi, attraverso un percorso di crescita professionale comune, vengano messi a conoscenza di un metodo che risponde ai requisiti di successo per il CLIL (un metodo attivo, centrato sul discente, con attività significative per l'apprendimento nel *qui ed ora*) che però non appartenga a nessuno dei due, che quindi li veda entrambi nella condizione di modificare, almeno in parte, la propria pratica didattica e di sentirsi egualmente apprendenti rispetto ad un approccio fino ad allora sconosciuto, o conosciuto solo nominalmente. Lo scenario psicologico cambia radicalmente: nessuno dei due si sentirà attaccato nella propria professionalità, nessuno potrà vantare esperienze pregresse di successo o insuccesso, ma potrà, nella migliore delle ipotesi (per lo meno nel caso dell'insegnante di lingua straniera), comparare genuinamente il nuovo metodo con quanto fatto fino ad allora e riflettere sulle differenze che eventualmente portino ad una migliore efficacia dell'intervento didattico in termini di apprendimento degli studenti rispetto a quanto egli proponga normalmente nella sua materia. La collaborazione tra pari potrebbe diventare effettivamente tale perché entrambi giocherebbero in termini di parità *in un campo neutro*, che può diventare più facilmente territorio condiviso. Nessuno avrà bisogno di convincere l'altro della bontà delle sue convinzioni, perché i punti di riferimento saranno nuovi per entrambi; entrambi, inoltre, si sentiranno liberi di avere un atteggiamento critico nei confronti del metodo perché ciò non significherà, nemmeno velatamente, una critica all'esperienza e alla professionalità dell'altro. Si vede quindi come il CL potrebbe essere un approccio pedagogico realmente centrato sugli alunni che potrebbe diventare metodo condiviso e far incontrare insegnanti di materie diverse a metà strada rispetto alle singole tradizionali pratiche didattiche, nel percorso di elaborazione di un *approccio comune* al fine di raggiungere il massimo beneficio dall'unione di contenuto e lingua straniera. La crescita professionale potrebbe essere portata avanti insieme, e il *teaching team* diventare un'unità di sperimentazione realmente significativa.

2.4 Un approccio comune già validato

È stato sottolineato più volte in questo volume che il CLIL dovrebbe essere l'integrazione tra l'insegnamento di materia e l'insegnamento di lingua. In pratica bisognerebbe inventare un nuovo metodo. Ebbene, questa non è un'operazione semplice. C'è bisogno di tempi lunghi, di grandi risorse finanziarie ed umane, di studi e ricerche, di lunghe sperimentazioni e valutazioni in itinere per trovare un insieme coerente di principi pedagogici condivisi e per passare da questo ad un metodo coerente e coeso, che copra tutti gli aspetti del processo di insegnamento. Uno degli aspetti positivi dell'uso del CL in CLIL è che i docenti potrebbero contare su un'ampia letteratura di

riferimento, dal momento che sul CL sono state effettuate molteplici ricerche. Il CL è un approccio ampiamente sperimentato, studiato e validato, sufficientemente strutturato ma anche sufficientemente vario, flessibile (cfr. le diverse varietà e le diverse strutture e procedure sviluppate da diversi autori) e aperto al nuovo (chiunque può adattare o sperimentare nuove procedure, a patto che siano coerenti con i principi fondamentali) per permettere di raggiungere obiettivi diversi, dai più semplici ai più complessi. Partendo da un approccio già consolidato, la cui letteratura è ormai accessibile nelle sue linee essenziali anche in italiano, si può pensare di modificare, qualora necessario, alcune procedure o tecniche, piegandole ai vincoli supplementari del CLIL, ma non molto di più.

Se pensiamo ai docenti di materie diverse dalla lingua straniera, che nella maggior parte dei casi sembrano essere tradizionalmente più legati alla lezione frontale, il CL potrebbe offrire un punto di vista diverso da cui considerare l'insegnamento della propria materia. Per molti, questo potrebbe davvero significare uno sviluppo di competenze professionali a lungo cercato, poiché è probabile che molti insegnanti ricorrano alla lezione frontale non per scelta ponderata ma perché non hanno fatto esperienze significative di altre modalità di conduzione della classe. Nello stesso tempo, gli insegnanti di lingua straniera, che utilizzano più spesso di altri colleghi il lavoro di gruppo e che hanno sperimentato che non sempre è efficace, specie in presenza di classi poco motivate o dai livelli di competenza molto diversi, possono imparare dagli aspetti del CL che nel tradizionale lavoro di gruppo sono assenti, e che invece costituiscono alcune delle condizioni di successo di un lavoro in gruppo.

Infine, il CL può essere utilizzato in tutte le materie. Una volta acquisito, il suo utilizzo non è confinato in ambito CLIL. Quindi, anche se il team CLIL dovesse per una qualche ragione esaurire il suo mandato o perdere un componente, i singoli colleghi possono continuare ad insegnare secondo questo approccio per tutto il tempo che desiderano, e magari riutilizzarlo per il CLIL in un tempo successivo, nella stessa scuola o in una scuola diversa, applicandolo magari ad una materia diversa. Questo mette al riparo dalla frustrazione di aver speso molto tempo ed energie ad appropriarsi di un metodo che ci si vede costretti ad abbandonare nel momento in cui si cambi scuola, o nel caso in cui, pur restando nella stessa scuola, il CLIL per qualche motivo non sia più perseguibile o finanziabile.

2.5 La sicurezza di un approccio ampiamente sperimentato e studiato

Nel momento in cui due o più docenti formano un team CLIL, molti sono gli interrogativi che si pongono per quanto riguarda tutte le fasi del lavoro: la scelta di obiettivi, contenuti e materiali, le tipologie di attività, le modalità di conduzione della classe, l'utilizzo della lingua madre, il monitoraggio, la valutazione. A volte si possono sentire sopraffatti dal dover tenere sotto controllo contemporaneamente troppe variabili, e dal non sapere *a priori* quali vantaggi possano derivare da alcune scelte piuttosto che da altre. Il CL è un metodo molto studiato e di cui esiste un'ampia letteratura di riferimento dove trovare risposta a quesiti e dati sull'affidabilità e l'efficacia dell'approccio. Molti libri e articoli sono tuttora pubblicati soltanto in lingua inglese (anche se le opere più importanti sono state tradotte in italiano) ma nel team CLIL questo non dovrebbe costituire un problema, in quanto un insegnante di lingua straniera nella maggior parte dei casi ha competenze in tale lingua. Molte esperienze sono accessibili via *internet*, sia in inglese che in italiano. Inoltre, anche in Italia esistono docenti che lo mettono in atto e ricercatori, sia in ambito accademico che negli Istituti Pedagogici (IRRE), che lo studiano e ne fanno oggetto di ricerca e di formazione in servizio. Di molti aspetti di questo approccio esiste ormai un repertorio di quesiti, le cosiddette FAQ (*Frequently Asked Questions*) a cui è stata data risposta. Pertanto, molte delle domande che i docenti potrebbero sollevare al suo riguardo potrebbero trovare soluzione attraverso l'accesso alla letteratura o ad alcuni siti web specifici, o con l'aiuto di un consulente esterno al team CLIL, o lavorando in rete con altri colleghi o ricercatori. Questo non secondario aspetto dell'accessibilità e affidabilità del CL potrebbe confortare i docenti che la sua applicazione è possibile senza troppi errori, poiché in caso di difficoltà potrebbero trovare le risorse per affrontarle e risolverle.

3. Conclusione

In questo saggio è stato esplicitato l'approccio pedagogico del *Cooperative Learning* con l'intento di renderlo accessibile nelle sue linee fondamentali ai lettori e alle lettrici che non ne avessero ancora sentito parlare. Sono state illustrate le sue potenzialità come metodo efficace per il CLIL, anche a partire da alcuni scenari possibili di collaborazione tra docenti. Mi auguro che molti docenti vorranno sperimentarlo come terza via metodologica all'interno del *teaching team*: esiste un livello di *cooperative learning* anche per i docenti, e l'esperienza in questo campo (Lucietto, 2003) dimostra che lavorare in gruppo con competenze e sensibilità diverse porta a risultati migliori di quelli ottenuti dai singoli.

Metacognizione in CLIL

Marilena Nalesso, IRRE Friuli Venezia Giulia

Le recenti ricerche in campo pedagogico e didattico sui processi di apprendimento pongono sempre più l'accento sull'importanza di favorire nei discenti lo sviluppo di strategie metacognitive a sostegno di un apprendimento consapevole ed autonomo.¹ Il concetto di imparare ad apprendere è strettamente collegato alla crescita dell'autonomia del discente e alla sua capacità di usare un'ampia gamma di strategie a seconda dei compiti, cognitivi e comunicativi, che sarà chiamato ad affrontare.

Di particolare rilevanza per il CLIL sono le indicazioni di Rubin (1994, pp. 67-77) quando afferma che le strategie metacognitive, trasversali a tutte le discipline, consistono di tre processi interattivi, la consapevolezza dei quali aiuterà i discenti, durante l'intero percorso di apprendimento, ad acquisire molteplicità di conoscenze e di competenze per raggiungere determinati risultati. Essi dovranno acquisire le seguenti abilità:

- Pianificare il proprio percorso. Ciò comporta la capacità di operare delle scelte su che cosa imparare (livelli di competenza, tempi, materiali...) e su come imparare, in termini di uso di strategie specifiche per eseguire un dato compito.
- Monitorare in itinere il proprio lavoro per individuare problemi e difficoltà e per analizzarne cause ed effetti nelle varie fasi dell'apprendimento.
- Valutare il raggiungimento degli obiettivi prefissati e riflettere sugli errori per una revisione consapevole.

La sfida del CLIL parte proprio "dall'ipotesi che una coesione (epistemologica e didattica) produca effetti positivi non solo in relazione alle aree e alle competenze direttamente coinvolte, bensì nella formazione generale del discente" (cfr. Ricci Garotti, *Presupposti e finalità in CLIL*, nel presente volume). Il CLIL, in quanto approccio integrato, richiede – ma anche sollecita - l'utilizzo di strategie trasversali che non potranno che rivelarsi utili alla maturazione complessiva dell'allievo. In altre parole l'ambiente CLIL viene a creare situazioni di apprendimento che privilegiano la comunicazione e l'interazione fra i vari attori (studenti/studenti, studenti/docenti) e che,

¹ Cfr. Flavell (1970, 1976, 1981) che per primo usò il termine metacognizione per indicare la consapevolezza da parte dello studente dei propri processi mentali e l'abilità a riflettere sul proprio modo di apprendere. Altre interessanti indicazioni su come le strategie metacognitive aiutano il discente a regolamentare il proprio apprendimento si trovano in Wenden e Rubin (1987), O'Malley e Chamot (1990),

stimolando un processo di scoperta e un approccio flessibile ai problemi, avviano gli studenti ad iniziative personali di ricerca e di scelte autonome nei loro percorsi.

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), la cui specificità consiste nell'attivazione di un processo di apprendimento integrato della disciplina e della lingua straniera, ha come finalità il raggiungimento di una buona competenza comunicativa, come viene chiarito in altra parte del presente volume.²

Una buona competenza comunicativa costituisce l'obiettivo, oltre che del CLIL, anche dell'insegnamento della lingua. Insegnare una disciplina attraverso il CLIL è soprattutto usare la lingua target come "filtro" per comunicare. Si tratta quindi di un insegnamento linguistico che, nella prassi didattica, faccia propri i principi dell'approccio comunicativo nell'apprendimento delle lingue, che si propone appunto di favorire nei discenti l'acquisizione e l'uso consapevole di strategie comunicative.

Nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (2002, pp. 71-115), l'opera del Consiglio d'Europa che raccoglie anni di ricerche sull'insegnamento/apprendimento delle lingue, si afferma che l'uso di strategie comunicative consiste nell'applicazione di principi metacognitivi (pianificazione preliminare, esecuzione, controllo e riparazione) alle attività comunicative di diverso tipo quali: ricezione, interazione, produzione e mediazione.

Negli scambi comunicativi è fondamentale inquadrare il messaggio, pianificare le mosse, prendere e dare la parola, cooperare con l'altro, far fronte all'imprevisto, chiedere aiuto, controllare l'esecuzione e riparare le incomprensioni.

Nella stessa sede si sostiene che l'apprendimento di più lingue, (e il plurilinguismo è una componente del CLIL), "promuove lo sviluppo di una consapevolezza linguistica e comunicativa, ed anche di strategie metacognitive, che permettono all'individuo, quale membro della società, di diventare maggiormente consapevole, e quindi di controllare, i suoi modi "spontanei" di trattare compiti, in particolar modo nella loro dimensione linguistica" (*Quadro Comune Europeo di Riferimento*, 2002, p. 12).

Come punto di partenza potrebbe essere utile, per lo sviluppo di strategie metacognitive, lavorare sulla consapevolezza linguistica dei discenti, mediante processi di astrazione, sui meccanismi linguistici e sui meccanismi di apprendimento, ad esempio isolando una struttura formale mediante processi di deduzione.

Scoprire delle "regole" capita ogni volta che abbiamo a che fare con informazioni apparentemente slegate fra di loro, ma che in realtà sono tenute insieme da criteri precisi. Si tratta di scoprire la "chiave" che dà accesso al codice, alla nuova informa-

Wenden (1991), Ellis (1994), Oxford (1990) che propone un'interessante categorizzazione di strategie dirette ed indirette, Mariani (2002, 2004).

² Si veda il saggio *Presupposti e finalità in CLIL* di F. Ricci Garotti nel presente volume.

zione e poi riflettere su quali passi si sono seguiti per riuscire a decifrare, ad aprire il codice, a cogliere il nucleo fondante” (Mariani, 2000, p. 35).

Il discente competente possiede ed utilizza numerose strategie di apprendimento generali e specifiche che usa in modo flessibile e riflessivo, possiede una buona cultura generale e, soprattutto, ha consapevolezza del rapporto tra sforzo personale nell'uso delle strategie di apprendimento ed esiti positivi.

In un programma CLIL, come è stato più volte ribadito, l'acquisizione di competenze generali e di competenze linguistiche rappresenta il *core* dell'azione didattica integrata, in quanto “l'apprendimento disciplinare è anche apprendimento linguistico, dal momento che i processi cognitivi e le mappe concettuali del sapere disciplinare sono messi in gioco anche nel processo linguistico-verbale.”³

Nella prassi scolastica gli studenti sono continuamente chiamati a scoprire la “chiave” che permette di cogliere, di scegliere e di collegare le informazioni, ad esempio, per risolvere un problema di matematica, per effettuare un esperimento in laboratorio, per comporre una lettera, per scrivere un riassunto, per predisporre una scaletta, ma in genere gli insegnanti lavorano con modalità diverse, a compartimenti stagni.

In realtà i processi cognitivi individuati da Mayer (1988) per la risoluzione di problemi matematici si possono applicare trasversalmente alla soluzione di problemi in tutte le discipline, e cioè:

- l'integrazione come corretta relazione e combinazione delle inferenze;
- la pianificazione, cioè il piano di azione messo in atto per la soluzione del problema;
- l'esecuzione di operazioni per portare a termine il compito.

Coonan⁴ ribadisce l'importanza di usare una metodologia *task-based* proprio in ambiente CLIL per “far leva sul coinvolgimento cognitivo dello studente proponendo delle attività in chiave del tipo ‘problema’ da risolvere”.

Si pone quindi, per i docenti, la necessità di adottare metodologie condivise, centrate sul compito, volte ad attivare e/o favorire negli studenti atteggiamenti ed apprendimenti tesi alla soluzione di problemi, intesi come attività generali di lavoro. Si tratta di rendere note ai discenti le strategie cognitive e metacognitive che essi, consapevolmente e/o inconsapevolmente, utilizzano per focalizzare un particolare problema, per pianificare le azioni specifiche per la sua soluzione, per valutare il proprio percorso.

³ Si veda il saggio *Cos'è il CLIL* di F. Ricci Garotti nel presente volume.

⁴ Si veda il saggio *Task-based e CLIL* di C. Coonan nel presente volume.

In ambiente CLIL i discenti infatti sono continuamente chiamati ad affrontare compiti nuovi e trasversali, quali, ad esempio, raccogliere, organizzare, confrontare ed interpretare dati, creare, aggiornare ed interpretare associazioni, cercare e trovare collegamenti, saper operare dei confronti.

Per la preparazione consapevole al compito verranno attivate, dopo una valutazione della situazione comunicativa in relazione al destinatario, risorse e abilità che permettano un *adattamento del compito* o un *adattamento del messaggio* a seconda della maggiore o minore competenza linguistica. Si tratta, a questo punto, di mettere in atto *strategie di esitamento o di compensazione*, quali ad esempio parafrasare, applicare abilità di transfer, procedere per approssimazioni e tentativi, costruire su conoscenze possedute.

L'utilizzo consapevole di attività metacognitive permetterà a sua volta la generalizzazione di una strategia di soluzione di problemi che può quindi essere estesa ad altri problemi o contesti nozionali.

Il contesto CLIL per la sua natura "integrante e integrata" sembra rappresentare il terreno ideale per fornire al discente occasioni reali per esercitare procedure basate sulla progettazione e sull'esecuzione di compiti, perché possa sviluppare quelle abilità che in seguito dovrà essere in grado di trasferire nella vita professionale, quali ad esempio la capacità di descrivere un problema, la capacità di fare uso di molteplici strategie per individuare percorsi alternativi sia di tipo logico che analogico, la capacità di valutare aspetti positivi e negativi e, infine, ma non da ultimo la capacità di prendere decisioni.

Per presentare una relazione orale, per rappresentare graficamente i concetti chiave di un racconto, per riassumere un testo, per portare a termine un compito linguistico, come del resto per ottenere il risultato richiesto in un problema di fisica, in un esperimento di scienze (l'elenco di attività potrebbe continuare fino ad includere tutte le discipline del curriculum), il discente dovrà essere in grado di individuare la sequenza di strategie utili al suo scopo, per lavorare nel modo più esaustivo ed "economico" possibile.

Nell'ambito della storia e della geografia i discenti devono essere in grado di narrare e di descrivere avvenimenti, di spiegare fenomeni, di giungere a conclusioni e di valutare, abilità e competenze che il discente deve possedere anche nella comprensione e nella produzione di testi linguistici.

Se il team CLIL, nella fase di programmazione congiunta, prende in considerazione, ad esempio, le funzioni linguistiche necessarie nei vari momenti comunicativi, questo può aiutare i discenti ad usare espressioni corrette a livello linguistico ed appropriate in termini di comunicazione efficace di contenuti disciplinari.

L'economicità in termini di quantità e di razionalizzazione del proprio tempo, come scelta strategica di lavoro, è infatti fra le strategie metacognitive individuate da Rubin (1994) nella fase di pianificazione. Anche in questo caso le modalità di lavoro CLIL, sia dal punto di vista dell'organizzazione⁵ sia da quello delle scelte metodologiche, rappresentano un terreno ideale per abituare i discenti ad operare delle scelte mirate per un'efficace integrazione di conoscenze disciplinari e linguistiche.

La conoscenza strategica, intesa come capacità di pianificare e di mettere in atto azioni appropriate per raggiungere gli obiettivi programmati, può essere sollecitata, sviluppata ed affinata; ciò è tanto più necessario e possibile in una situazione didattica in cui convergono più insegnamenti, collegati tra loro non solo a livello contenutistico, ma anche per quanto riguarda l'approccio metodologico al lavoro.

Apprendere ad agire in modo strategico può rivelarsi proficuo per i discenti che imparano a conoscere le strategie loro più congeniali, a cimentarsi con quelle solitamente scartate o ignorate per coglierne le potenzialità, ad apprezzare la diversità di approccio nel gruppo dei pari ed, infine, ad utilizzare queste capacità come risorsa nelle attività collegiali in vista, anche, della futura attività lavorativa. Appaiono quindi particolarmente significative le modalità di lavoro basate sulla collaborazione,⁶ poiché qui, assieme alla riflessione autonoma, viene sollecitata anche la individuazione di metodi e di approcci alternativi come sintesi di diversi punti di vista.

Non a caso la metodologia CLIL raccomanda l'adozione di strategie didattiche attive, centrate sul discente e sullo sviluppo delle sue potenzialità a livello cognitivo, metacognitivo, sociale ed affettivo. Quello che veramente importa in termini di crescita autonoma e consapevole è il processo attivato dagli studenti nel loro rapportarsi ed interagire, l'impegno collaborativo nella co-costruzione dell'ambiente di apprendimento.

La consapevolezza di modi e di stili diversi nell'affrontare una pluralità di compiti viene acquisita anche grazie allo sviluppo di un approccio flessibile ai problemi ed il CLIL, attraverso la sua azione integrata fra i diversi attori del processo di insegnamento/apprendimento, può fornire un valido supporto. L'acquisizione di un atteggiamento flessibile, come afferma Oxford "permette agli studenti di operare delle scelte sulle modalità che ciascuno usa per combinare ed utilizzare in sequenza le diverse strategie" (1990, p. 9).

⁵ Per una trattazione più esaustiva si veda il saggio di Nalesso/Perini *Programmazione in CLIL*, nel presente volume.

⁶ Si veda il saggio di S. Lucietto *Cooperative Learning e CLIL* nel presente volume.

L'attenzione ai diversi stili cognitivi e sensoriali rappresenta uno degli aspetti caratterizzanti le esperienze CLIL che, per loro stessa natura, favoriscono l'attivazione di strategie diversificate nelle varie fasi del percorso di apprendimento e quindi la consapevolezza di quali percorsi seguire in situazioni e compiti diversi. Essere flessibili, ribadisce Mariani (1994, p. 5) significa capire, volta per volta, a quale stile è più opportuno ricorrere per risolvere ogni particolare problema.

Quando si parla di aspetti metacognitivi nei processi di apprendimento, oltre alle strategie cognitive e metacognitive fondamentali per aiutare gli studenti a capire e a "regolamentare" il proprio apprendimento, bisogna anche tener conto delle strategie affettive e sociali, che aiutano i discenti a livello emotivo e di interazione. Sostengono Williams & Burden che "è necessario condurre periodicamente una riflessione metacognitiva sui processi usati per eseguire dei compiti, come pure sui sentimenti e sulle emozioni suscitate" (1997, p. 165).

Gli studi più recenti sulla metacognizione⁷ insistono sul forte legame fra emozioni e cognizione. I nostri sentimenti contribuiscono ad influenzare i nostri processi cognitivi e viceversa, di qui l'opportunità di "una conoscenza consapevole dei sentimenti che il problema da affrontare evoca. La metacognizione deve quindi includere la conoscenza di sé" (Williams & Burden, 1997, p. 154).

L'ambiente CLIL offre il terreno ideale per comunicare in situazioni sociali significative e realistiche, momento in cui il focus viene spostato dall'insegnamento linguistico diretto ad una situazione in cui gli studenti usano la lingua per scambi comunicativi autentici con i propri pari. I rapporti di sinergia fra le varie materie, l'interesse e la motivazione a comunicare creati dalla classe CLIL, sono tutti fattori determinanti nella costruzione da parte dei discenti della loro "conoscenza metacognitiva".

Lo sviluppo di modalità strategiche di lavoro è parte di ogni ambiente di apprendimento, ma non si può negare che il CLIL offra contesti d'uso più numerosi e una maggiore ampiezza di applicazioni. Attività di tipo cooperativo, di riflessione e di presa di coscienza dei punti forti e/o di criticità dei propri stili, di riparazione degli errori, possono trovare nel CLIL spazi e tempi adeguati all'esercizio sistematico,

⁷ Gardner and MacIntyre (1989, 1992) suggeriscono che le variabile affettive sono probabilmente più forti nel determinare l'uso di strategie dell'intelligenza; affermano anche che l'ansia può influenzare molto l'uso di strategie cognitive. Oxford e Nyikos (1989) affermano che sembra che la motivazione si collega meglio di altri fattori con l'uso di strategie e che assieme all'accresciuta autostima porta ad un uso più efficace di strategie appropriate.

creando così l'abitudine a progettare il proprio percorso, ad eseguire il compito e a controllare e valutare criticamente i risultati.⁸

Il discente CLIL, chiamato a comunicare in forma appropriata su argomenti concettualmente impegnativi, deve poter fare appello ad una vasta gamma di strategie che, di volta in volta, lo sostengano nell'applicare le proprie conoscenze in contesti diversi da quelli in cui sono stati appresi.

Il contesto CLIL, in ultima analisi, può diventare una palestra ben attrezzata per sviluppare nuove conoscenze integrate, capacità e competenze nell'esplicitazione dei meccanismi attivati nel proprio percorso di apprendimento. Questa consapevolezza del proprio processo di apprendimento può essere di grande utilità nella prospettiva di una nuova Europa, che chiederà alle nuove generazioni mobilità professionale e la capacità di gestire i cambiamenti. Può essere utile educare a percepire situazioni problematiche come parte essenziale della vita, come momenti positivi da non rifiutare, in quanto possono offrire l'occasione per attivare le proprie risorse creative.

Un approccio metacognitivo deve passare quindi dalla visione puramente cognitivista dell'educazione ad una visione più olistica che comprenda lo "sviluppo totale e lo sviluppo del sé" (Quicke, 1994, p. 249), in cui viene a cadere la distinzione fra emozione e cognizione.

Il processo educativo deve coinvolgere lo studente nella sua totalità di persona, come individuo e come membro della società, e la consapevolezza metacognitiva rappresenta un elemento cruciale per condurlo all'autonomia di scelta e di gestione del proprio apprendimento, ma anche del proprio percorso di vita.

La categorizzazione delle strategie metacognitive proposta da Wenden (1987, pp. 573-578) distingue tre tipi di conoscenza metacognitiva:

- conoscenza del *compito* in termini di consapevolezza sugli scopi e sulle difficoltà del compito;
- conoscenza della *strategia* che implica la comprensione di quali strategie usare per tipi diversi di compiti;
- conoscenza della *persona* che riguarda tutto ciò che uno pensa di sé e degli altri, riguarda l'opinione che si ha dei propri talenti e dello stile preferito di apprendimento, la conoscenza di cosa si sa o non si sa fare, la consapevolezza dei propri progressi, come pure dei fattori affettivi coinvolti nel momento in cui si deve affrontare un problema.

⁸ Per una più approfondita analisi sull'osservazione ed il processing come modalità per favorire la metacognizione si rimanda al saggio di S. Lucietto *Valutazione del processo* nel presente volume.

In particolare Wenden sostiene che la conoscenza sulla *persona*, i sentimenti, gli aspetti di forza e di debolezza di ogni individuo, dovrebbe essere alla base di ogni percorso di insegnamento, ed il contesto CLIL ha le carte in regola in una prospettiva che miri ad aiutare lo studente a scegliere strategie “appropriate” alle diverse situazioni, ma soprattutto “appropriate” alle diverse personalità.

Terminologia di riferimento

- *Metacognizione* questo concetto include due significati:
 - a. la conoscenza che un individuo ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello degli altri;
 - b. i meccanismi di regolazione e di controllo del funzionamento cognitivo.
- *Strategia/e di apprendimento*, modi diversi in cui gli individui apprendono, regola o insieme di regole necessarie per risolvere un problema, linea d’azione organizzata, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito.
- *Stili di apprendimento*, preferenze individuali di approccio all’ apprendimento, di tipo cognitivo e sensoriale.

La dimensione metalinguistica

Federica Ricci Garotti, Università di Trento

La funzione metalinguistica, una delle sei individuate da Jakobson nel suo articolo *Linguistik und Poetik*, con il quale il linguista oppone un nuovo modello comunicativo allo schema primario di Buehler del 1934, viene definita come “la possibilità di servirsi della lingua per parlare della lingua stessa” (Jakobson, 1960, p. 158). Se si parla della lingua, allora si parla una metalingua, che non si riferisce agli oggetti della realtà extralinguistica, bensì agli elementi e alle categorie della lingua stessa. Una comunicazione metalinguistica potrebbe essere la seguente: buono è un aggettivo e meglio è un comparativo, un comparativo esprime un confronto tra due diversi elementi; meglio è però un'eccezione grammaticale tra i comparativi, poiché non è corretto dire: più bene, come invece accade per altri aggettivi (più alto, più caldo...). Da questo esempio è possibile comprendere quanto, come e per quanto tempo sia stata perpetrata in glottodidattica una collusione tra sapere linguistico e sapere metalinguistico, tanto che non è raro il caso di docenti di lingue convinti di trasmettere competenze linguistiche, mentre invece i loro curricula sono improntati al raggiungimento di una competenza metalinguistica, ossia alla descrizione, o alla riflessione, della lingua piuttosto che al suo uso.

Poiché, per sua stessa natura, la funzione metalinguistica richiede un'analisi ed una riflessione sulla lingua, essa rappresenta un processo importante nell'apprendimento della L2, di cui però è parte, senza sostituirsi ad esso. Il ruolo della dimensione metalinguistica è diverso in relazione alle competenze e alle esigenze degli studenti: “si tratta in sostanza di prendere coscienza dell'esistenza di lingue diverse dalla propria e poi di saper riflettere sul fenomeno linguistico” (Santipolo, 1999, p. 16). Occorre precisare che le attività di riflessione sulla lingua (come il riconoscimento di regolarità o il fenomeno della deviazione da leggi formali) sono processi in genere designati come cognitivi e per questo contrapposti ad una acquisizione definita di tipo “spontaneo”, per distinguerla dall'apprendimento strutturato o conscio. A partire dalle teorie di Krashen (Krashen, 1981) si è diffusa negli anni '80 la tendenza a separare il settore dell'apprendimento cosiddetto conscio (che si serve dell'esplicitazione dei processi cognitivi, quali il riconoscimento, la categorizzazione, la differenziazione) da quello dell'acquisizione che procederebbe per lo più in modo inconsapevole, senza bisogno di un supporto strutturato. Il secondo designa una competenza raggiunta prevalentemente in maniera globale, il primo designa una competenza raggiunta prevalentemente analitica. Molti studiosi dell'apprendimento, a partire da

questa distinzione, hanno abbinato all'acquisizione una serie di processi che, come tanti ingredienti, la renderebbero possibile, uno dei quali è la rinuncia alla funzione metalinguistica.¹

La funzione metalinguistica si renderebbe necessaria dunque solo nell'apprendimento strutturato, poiché utilizza di preferenza strategie cognitive, rendendo esplicita la riflessione e procedendo tramite processi di astrazione relativi ai fenomeni linguistici.

In realtà, molti studi successivi agli anni '80 hanno dimostrato che i processi di astrazione avvengono sempre e comunque nell'impatto con una L2, sia che il discente ne sia consapevole sia che non lo sia.² La differenza abissale sottolineata da Krashen, dunque, di fatto si risolverebbe non tanto in due modi diversi e opposti di imparare, ma piuttosto in due modi diversi di insegnare. Il docente, in pratica, può decidere se focalizzare l'attenzione del discente su aspetti strutturali, decidere di non farlo per niente, oppure di farlo solo in parte. Questa differenziazione è stata richiamata in maniera abbastanza precisa da Zimmermann, che attribuisce al docente il dovere di selezionare, all'interno del curriculum linguistico, quei fenomeni linguistici che necessitano di essere tematizzati, ossia di diventare oggetto di insegnamento, differenziandoli da quelli che invece non necessitano di una fase di approfondimento, esercizio e riflessione, ma devono solo essere inseriti nella comunicazione (Zimmermann, 1989, p. 106-112).

Raasch invece esclude una demarcazione netta, dal momento che "anche il sapere cosiddetto inconscio deve includere, per poter essere produttivo, una serie di passaggi di tipo cognitivo, quali il riconoscimento del contesto come soluzione di un problema di trasferibilità di quanto appreso in un'altra situazione e, contemporaneamente, la sperimentazione con conseguente processo di autovalutazione dell'esperimento - riuscito o non riuscito" (Raasch, 1997, p. 15).

Secondo Raasch l'acquisizione di una lingua include processi di astrazione anche per i bambini piccoli e anche nella propria lingua prima: "i bambini sanno riconoscere la adeguatezza di una espressione sul piano comunicativo, anche se non sono in grado di "descrivere metalinguisticamente". "I bambini sono abituati alla metalingua. Frasi come: - come si chiama l'animale che fa miao? - sono per loro espressioni del tutto normali. Ciò significa che, se non sono in grado di parlare metalinguisticamente, sono sicuramente in grado di pensare metalinguisticamente".³

¹ Si veda soprattutto la teoria della "crescita di una lingua straniera", elaborata da Buttaroni (1988).

² Si veda soprattutto Young and Perkins (1995), Wolff (1990), Janitza (1990) e McDonough (1995).

³ Raasch, *op. cit.*, prosegue: "Quando un adulto chiede a un bambino: come si dice? e il bambino risponde "grazie" siamo già di fronte ad una piccola manifestazione del pensiero metalinguistico, anche se non, ovviamente, consapevole o riconosciuto come tale".

“Imparare” conclude Raasch “significa dunque stabilire relazioni, valutare, nominare, utilizzare. In questo senso -cognitivo- è una connotazione decisamente positiva” (Raasch, 1997, p. 15).

Ipotizzare dunque un percorso di acquisizione del tutto privo di riflessione metalinguistica, sia pure con le migliori intenzioni di liberare il discente dalle gabbie della esasperata esattezza formale o della altrettanto esasperata sistematicità tipica degli esercizi strutturali, sembra non solo utopistico, ma anche, a conti fatti, contrario ad un processo di vera e propria interiorizzazione della lingua da apprendere. L'idea di una netta dicotomia tra apprendimento e acquisizione, per quanto affascinante sul piano teorico, non sembra reggere nemmeno sul terreno delle neuroscienze. Sono molto recenti, infatti, gli studi sul cervello dei neonati che rilevano una duplice priorità dell'essere umano, l'una cognitiva e l'altra comportamentale: il pensiero che rappresenta l'azione e l'interazione con l'esterno.⁴ Se perciò questi studi dimostrano la capacità, ma ancora più la necessità degli individui di comunicare, altrettanto forte è la capacità-necessità di rappresentare col pensiero ciò che si costruisce agendo, ove anche la comunicazione sia parte dell'agire.

Entrambi i processi, dunque, conscio e inconscio sono egualmente coinvolti nell'agire e nella crescita umani, e in entrambi la lingua è parte essenziale e peculiare. Si può osare dunque un nuovo paradigma glottodidattico e creare i presupposti di quello che in altra sede abbiamo definito “acquisimento” (Ricci Garotti, 2004, p. 51), ossia un processo linguistico in cui la comunicazione e dunque il processo inconscio siano in primo piano, ma per il compimento del quale anche la riflessione metalinguistica debba necessariamente giocare un ruolo irrinunciabile.

Per quanto riguarda la lezione CLIL l'aspetto metalinguistico può rappresentare un rinforzo, a patto che questa funzione non venga vista come prevalente in un approccio che resta essenzialmente comunicativo.

Da evitare è, evidentemente, come già evidenziato nei presupposti, la traduzione da una lingua all'altra, così come la ripetizione di contenuti una volta in una lingua una volta nell'altra. L'ipotesi è meno peregrina di quanto possa sembrare: in alcune scuole private dell'Iran e della Turchia, che si rifanno esplicitamente al modello delle *scuole europee* e offrono corsi bilingui, la prassi consiste appunto nella ripetizione delle stesse lezioni dapprima, al mattino, in L2 e poi, al pomeriggio in L1 con successiva verifica della comprensione dei contenuti proposti al mattino. L'assenza di ricerche

⁴ Le più recenti ricerche, condotte da Martin Hoffmann University of New York, Diane Montagu, University of Lasalle, Filadelfia, i cui dati sono in corso di rielaborazione per future pubblicazioni (fonti: Newsweek, primavera-estate 2005); si veda inoltre, in italiano, Fabbro (2003).

specifiche su questi modelli impedisce di dare giudizi, tuttavia il motivo principale che spinge allo scetticismo è di natura meramente pragmatica: difficilmente un discente, anche il più motivato, sarà disposto a spendere energie per comprendere ed attivarsi in una lezione in L2 se sa che, qualche ora più tardi, gli stessi contenuti e le stesse concettualizzazioni verranno riproposte nella sua L1. A meno che, naturalmente, nella fase della L1 non siano previste sanzioni punitive così gravi da indurlo ad applicarsi anche nella lezione in L2. Questa motivazione, però, è così contraria ai principi pedagogici prima ancora che didattici che stanno alla base del CLIL come di quella che si ritiene una didattica efficace nonché un metodo educativo rispettoso del discente, da non poter che essere messa fortemente in dubbio e rifiutata in toto.

Anche un eccessivo utilizzo di riflessioni di tipo contrastivo (fenomeni linguistici equivalenti, parzialmente equivalenti o totalmente diversi nell'una e nell'altra lingua), pratiche abbastanza usuali per alcune scuole bilingui o in cui si pratica CLIL (ad esempio nelle regioni della Repubblica Ceca che confinano con la Germania, in cui si svolgono insegnamenti bilingui tedesco-ceco) potrebbero risultare alla fine solo un'anticamera della traduzione, senza garantire effetti positivi sulla competenza linguistica generale.

La funzione metalinguistica deve essere preceduta, in sede di programmazione, da quella selezione di cui ha scritto Zimmermann, che denota anche la necessità di una presa di coscienza dell'intero team CLIL nel momento della formulazione del curriculum riguardo all'aspetto linguistico. In relazione agli argomenti disciplinari, ai materiali didattici e agli obiettivi che si pongono, la necessità di una riflessione linguistica dovrebbe riguardare non tutta la lingua, ma solo una parte di essa e sempre nell'ottica di rendere più agevole e disinvolta la comunicazione in classe.

Per questo un progetto CLIL dovrebbe prevedere, oltre alle ore parallele dedicate all'insegnamento della lingua (quelle previste "normalmente" in un curriculum), un potenziamento della L2 precedente al programma CLIL. Nel caso in cui si decidesse, ad esempio, di iniziare un progetto CLIL in una classe terza di una scuola superiore, sarebbe bene che nelle due classi precedenti (prima e seconda) fosse previsto un numero di ore superiore a quello normalmente previsto di insegnamento della lingua che sarà oggetto del progetto CLIL. Se, come avviene in media nella scuola superiore italiana, le ore di insegnamento della L2 sono tre in una settimana, in vista di un progetto CLIL queste ore andrebbero aumentate fino ad almeno cinque.

Questo è uno dei presupposti delle scuole CLIL in Germania. Ragionevolmente si suppone, nel modello tedesco, che i ragazzi debbano acquisire un certo grado di familiarità con la lingua del CLIL prima di affrontare un insegnamento CLIL: questa organizzazione, oltre ad aumentare la motivazione, (poiché un potenziamento orario dovrebbe aumentare le competenze dei ragazzi), fornisce al CLIL una garanzia: in-

fatti in questo modo sarà possibile dedicare la necessaria attenzione alle competenze disciplinari, senza rischiare di doverle comprimere o ridurre a causa delle difficoltà linguistiche degli alunni. Inoltre, e non si tratta di una motivazione secondaria, anche l'impatto psicologico della classe sarà molto meno traumatico rispetto al caso in cui si affronti un CLIL in una lingua che solo fino all'anno prima si era incontrata esclusivamente nelle ore (poche) di insegnamento ad essa dedicate.

La funzione metalinguistica potrebbe quindi essere riservata all'insegnamento della L2 del CLIL, sia nella fase che precede il CLIL, sia in parallelo durante il CLIL.

Come già esposto nei saggi dedicati ai presupposti del CLIL, infatti, è auspicabile proseguire l'insegnamento della L2 anche mentre il CLIL è in corso: proprio in queste ore, infatti, dovrebbero essere affrontati quei fenomeni linguistici per i quali è stata decisa, all'interno del curricolo, una tematizzazione. Affinché non sussistano sovrapposizioni concettuali, sarebbe altresì opportuno che il docente di L2 fosse diversa dal docente CLIL (anche nel caso in cui questi sia un insegnante di L2): il docente CLIL, infatti, sarebbe inevitabilmente influenzato dalla sua doppia funzione e tenderebbe quindi a riportare nella lezione di L2 aspetti già affrontati durante la lezione CLIL. Se si vuole evidenziare, invece, l'autonomia epistemologica del CLIL nonché la sua sostanza, fatta in pratica del doppio nucleo (D in L2), è necessario separare il CLIL dall'insegnamento di L2. Va sottolineato ancora una volta quello che è il principio prioritario del CLIL: non si tratta di una lezione di L2 mascherata da lezione disciplinare. È bene dunque che anche sul piano organizzativo i singoli momenti siano distinti.

L'importanza della riflessione metalinguistica, però, non si risolve solo in una analisi squisitamente tecnica relativa al fenomeno linguistico in senso stretto, ma può essere vista anche come una tappa nel processo di comprensione della realtà in cui viviamo (quella di L1) e di quella con cui veniamo a contatto tramite il CLIL.

Il CLIL, dunque, che ha come obiettivo il raggiungimento della competenza linguistico-disciplinare non può non considerare, tra i suoi obiettivi, anche quello di raggiungere questa consapevolezza che potremmo definire, oltre che metalinguistica, metaculturale. Naturalmente esistono materie che più di altre si prestano a questa riflessione: quello della storia è un esempio ovvio, poiché il CLIL potrebbe/dovrebbe aiutare a percepire le diverse versioni di un avvenimento storico e/o i giudizi che ne sono stati dati. Se si pensa però che nessuna disciplina viene insegnata in maniera "neutra" e soprattutto che nessun insegnamento disciplinare è immune dalla visione epistemologica che ne ha l'insegnante stesso (che ne sia o meno consapevole), si comprenderà meglio perché il CLIL ha la funzione oltre che di servire la competenza disciplinar-linguistica, anche di favorire la comprensione di fenomeni nella loro complessità, osservati da più punti di vista e contemporaneamente di acquisire indirettamente la consapevolezza che qualsiasi fenomeno può essere oggetto di pro-

cessi di osservazione in grado di cambiarne la natura. Alla competenza linguistica e disciplinare vanno dunque aggiunte, tra gli obiettivi del CLIL, la consapevolezza metalinguistica e quella metaculturale, o per meglio dire, interculturale.

Il seguente esempio può contribuire a spiegare in che modo la dimensione linguistica e quella metalinguistica si incrocino con la necessità di una riflessione interculturale.

Da una lezione CLIL di storia in tedesco, in una scuola austriaca della Repubblica Ceca (in una città vicina alla frontiera austriaca-ceca):⁵

“Le piazze e le strade si riempirono di giovani che protestavano con veemenza contro l'intervento americano in Viet-Nam. Il governo americano riteneva suo diritto intervenire contro ogni paese il cui regime era sentito come una minaccia per la democrazia, ma le giovani generazioni si sentivano altrettanto in diritto di impedire una guerra che veniva giudicata imperialista e immotivata, e che andava contro il principio di autodeterminazione dei popoli”.

Questo passaggio in tedesco, lingua in cui i pronomi riflessivi vengono declinati a seconda dei casi e del genere, è tratto da un testo elaborato dal docente CLIL, che però ha causato una notevole difficoltà di comprensione negli studenti cechi. Dopo molti tentativi falliti, la comprensione dei concetti espressi nel testo continuava ad essere difficoltosa e i discenti erano sempre più confusi dalle attività loro proposte. Il docente CLIL è passato allora ad una dettagliata riflessione linguistica testuale, di natura principalmente sintattica, in seguito alla quale è risultato perfettamente chiaro quale fosse l'ostacolo che impediva una corretta comprensione: i giovani cechi, infatti, per il loro vissuto storico e il loro sapere esperienziale pregresso, non riuscivano a cogliere il motivo per cui le giovani generazioni americane, che si definivano progressiste e pacifiste, protestassero contro un governo che voleva sconfiggere il comunismo (per loro sinonimo di conservatorismo e antidemocratico). Il problema si rifletteva nella sintassi perché la prospettiva culturale dei discenti impediva loro una decodifica della frase anche sul piano linguistico. Naturalmente, una volta definita la decodifica linguistica, è stato necessario procedere alla riflessione sul contesto e sulla situazione, passaggio non automatico e non semplice, che ha richiesto una serie di approfondimenti e discussioni.

In questo caso si dimostra palesemente quanto sia importante, nel processo di comprensione, il sapere pregresso dei discenti, sapere che non consta solo di cono-

⁵ L'esempio riportato è frutto di una mia partecipazione come osservatrice alla lezione in questione. Docente e scuola hanno autorizzato la diffusione di alcune esperienze, chiedendo però che fosse mantenuto l'anonimato.

scenze, ma anche di esperienze e competenze sociali. Pur non essendo questo il focus del saggio, si ritiene questa sottolineatura fondamentale per le attività di comprensione e in genere di lettura.

L'esempio dimostra però quanto la riflessione metalinguistica, oltre a rendersi necessaria per risolvere un problema che, se irrisolto, avrebbe compromesso l'intero svolgimento della lezione, sia un passaggio importante anche nella costruzione di una visione multiprospettica del contenuto, in questo caso, del contenuto storico. Lingua, metalingua e prospettiva culturale risultano sempre intrecciate, ma le occasioni che il CLIL offre per ribadire questa integrazione sono di gran lunga superiori a quelle di una normale lezione di L2 o di storia e permettono di scavare più a fondo per costruire una nuova prospettiva nel discente, e non solo per aumentarne le conoscenze.

Alternanza linguistica in CLIL: quanta e come

Federica Ricci Garotti, Università di Trento

Dopo una stretta scientifica, data soprattutto dai Canadesi e dai Finlandesi, che escludevano con decisione l'uso della lingua materna nell'insegnamento veicolare, si è passati, a partire dagli anni '90, ad un atteggiamento più flessibile, quando non decisamente schierato a favore di un uso mirato della L1 nella lezione veicolare. Questa svolta è stata motivata soprattutto con un "ruolo di servizio" della L1, tendente prima di tutto ad evitare la non comprensione dei nuclei concettuali della disciplina se questi vengono veicolati esclusivamente nella L2, oltre che dal desiderio di non procedere a discriminazioni troppo ideologiche ma molto poco realistiche che allontanano la teoria e la ricerca dalla prassi didattica quotidiana. La L1, la ricerca lo riconosce, riveste un'importanza cruciale nel processo cognitivo di acquisizione di competenze, in particolare di quelle terminologiche: perché mai ad uno studente cui è concesso il vantaggio di un insegnamento veicolare deve essere negata la possibilità di acquisire un lessico specialistico nella propria lingua madre? In questo caso, il vantaggio della veicolazione si trasformerebbe in uno svantaggio e si potrebbe davvero parlare di una predominanza dell'universo linguistico su quello disciplinare, cioè di quella che Wildhage ha definito opportunamente "una lezione di lingua straniera mascherata da lezione disciplinare" (Wildhage, 2002, p. 4). In sostanza, un inganno didattico.

Ponendosi il problema del ruolo da attribuire alla L1 nel CLIL, Wildhage arriva a configurare uno scenario in cui sia addirittura possibile scegliere gli argomenti in base ai materiali disponibili, materiali che devono offrire la possibilità di lavorare distinguendo le porzioni di lingua in modo sistematico. Non avrebbe senso, ad esempio, elaborare un argomento partendo da una traduzione in L2 di materiali in L1¹ e viceversa, ma è possibile utilizzare materiali o fonti in L1, se questi sono più aderenti agli obiettivi disciplinari preposti. Questi materiali potranno essere rielaborati con attività che prevedono un uso esclusivo della L2. Il concetto centrale, secondo Wildhage, è che lo stesso concetto di "bilinguismo" significa che comunque la L1 ha il suo posto ben definito nel progetto.

Ma qual è il ruolo della L1, quale la quota prevista?

¹ Tuttavia questa pratica è piuttosto diffusa nei Paesi che hanno un curriculum nazionale piuttosto rigido. È il caso dell'Australia, in cui è piuttosto usuale che i docenti CLIL traducano interi libri di testo, dal momento che non riescono a trovarne, nella lingua CLIL, che siano corrispondenti al programma nazionale da svolgere in L1.

Secondo Wildhage una possibilità concreta sta nella alternanza dei compiti previsti rispettivamente per la L1 e la L2 nel CLIL.

Teniamo presente sempre il suo motto: “quanta L2 possibile, quanta L1 necessaria” (Wildhage 2002, p. 3).

Gli scenari contemplati da Wildhage riguardanti l’alternanza di L1 ed L2 e soprattutto l’intervento della L1 nella lezione CLIL sono i seguenti:

- quando devo comparare fonti, testi e lingua;
- se ci sono ambiguità linguistiche e soprattutto terminologiche;
- per precisazioni di contenuto;
- nelle fasi di discussione, in particolare per poter spiegare concetti centrali;
- nelle fasi di ripetizione e sintesi.

Questi momenti possono corrispondere ad altrettanti scenari organizzativi:

- alternanza fisica, temporale e contenutistica di L1 e L2;
- contemporaneità dei due interventi (con fasi distinte);
- alternanza linguistica legata a precise e predeterminate attività: materiali in L2, attività in L1; oppure: discussione in L2, lettura di materiali in L1; descrizione in L2, concettualizzazione in L1; riassunto in L1, spiegazione in L2....

Altre soluzioni riguardanti l’alternanza della L1 e della L2 sono possibili:

- un confronto diretto tra due civiltà (sul piano storico, economico ecc...) = contemporaneità o alternanza totale;
- un cambio di prospettiva sulla base delle diverse fonti (alternanza di primo tipo);
- la collocazione di eventi della storia di un Paese in un più generale contesto storico (in L2);
- la presentazione di eventi della storia tedesca in una cultura “straniera” (sempre nelle fonti) (in L2).

Più limitata, invece, ma pur sempre prevista, la funzione della L1 nel CLIL per Butzkamm (2002, p. 105 e segg.).

Sulla base di numerose ricerche empiriche, egli si è occupato in particolare di questo problema, rivendicando un uso opportuno della L1 nell’insegnamento veicolare grazie a quella che lui chiama “strategia del pendolo”, che prevede un’alternanza mirata tra le due lingue. Anche qui viene esclusa totalmente la possibilità che questo significhi proporre una versione doppia della lezione (prima L2 e poi L1 o viceversa), perché così facendo gli studenti inevitabilmente finirebbero per prestare attenzione solo alla versione più facilmente comprensibile, vanificando *de facto* l’esperienza del

veicolare in sé. Nei suoi esempi il ruolo della lingua straniera è presente in quelle occasioni in cui il solo uso della L2 compromette la comprensione: liste bilingui di vocaboli specifici, lavori di gruppo in L1, materiali di approfondimento in L1. In altre parole, la L1 sarebbe un supporto alla L2 (Mai viceversa!). La tesi finale di Butzkamm è che “le due lingue non debbano essere utilizzate contemporaneamente in maniera confusa; in ogni caso il principio generale che deve valere è quello dell’unione e dell’integrazione anziché della separatezza. È necessario però che qualsiasi alternanza linguistica debba essere motivata dal punto di vista metodologico e seriamente riflettuta” (Butzkamm, 2002, p. 106).

Partendo dalle esperienze coordinate da chi scrive, uno dei punti riscontrati con maggiore frequenza è la paura di proporre troppa lingua ai ragazzi, procurando loro l’effetto di uno shock linguistico, anziché quello di una motivazione aggiuntiva. Esattamente come nelle esperienze bilingui straniere (mi riferisco in particolare a quelle anglo-tedesche del Nordrhein-Westfalen), che hanno adottato il principio della alternanza sistematica tra le due lingue per paura delle reazioni degli alunni, gli insegnanti sono in genere molto prudenti sulla quantità di L2 da introdurre anche in un CLIL.

Le motivazioni di questo atteggiamento sono molte, legittime e non interessa qui analizzarle o giustificarle. Va però constatato che un progetto CLIL dovrebbe anche contemplare la progettazione dell’utilizzo della L1 e della L2. Butzkamm parla infatti di una “*planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Unterricht*”, ossia un utilizzo coordinato e pianificato della L1 nella lezione bilingue.

La motivazione non è solo di natura scientifica (sotto a una certa quota non si registrano i risultati attesi) né certamente ideologica, bensì pragmatica: riducendo la quantità di L2 si riduce automaticamente anche una buona fetta di disciplina. Infatti una delle conseguenze è che, nel confuso tentativo di proporre un insegnamento veicolare non traumatico tramite un’alternanza tranquillizzante di L1 e L2, non venga ridotta solo la L2 ma anche i contenuti disciplinari, che per non ricadere nella lezione monolingue alla fine non vengono proposti né nella L1 né nella L2. Di fatto ci si limiterebbe ad un cauto potenziamento linguistico di alcuni termini o di fraseologia in L2, che però è solo un pallido tentativo di raggiungere obiettivi disciplinari e non rappresenta, d’altra parte, una svolta decisiva neanche nelle competenze di lingua straniera. Proprio le sperimentazioni coordinate da chi scrive hanno dimostrato che una maggiore esposizione alla L2 non solo non traumatizza gli studenti, ma li rende anche più sicuri di quanto non faccia una continua alternanza linguistica non sistematica.

Le tesi di Butzkamm possono anche essere motivate oltre le sue stesse considerazioni. La lingua materna è sempre un segnale identitario in un individuo. Anche per formare una coscienza plurilingue e pluriculturale occorre partire comunque dalla

constatazione che l'identità esiste e viene sottolineata dall'uso della propria lingua prima. Quindi per favorire il processo di identificazione del discente con la materia del proprio apprendimento, auspicato da Marshall, che è certamente fondamentale per il CLIL, è necessario attribuire un ruolo anche alla lingua materna. Le fasi suggerite da Butzkamm (supporto lessicale, materiali didattici, lingua delle attività autonome) possono, alla luce delle esperienze, essere integrate anche da un'alternanza linguistica che riservi alla lingua materna un ruolo di approfondimento di alcuni concetti disciplinari specifici e necessari per il raggiungimento di una piena competenza, tanto più che la lingua madre per la maggioranza degli studenti non è la lingua ufficiale della scuola, ma il proprio dialetto (eliminare quindi la cura e lo sviluppo della competenza disciplinare, anche terminologica, in italiano, significherebbe correre un rischio di grande impopolarità, soprattutto tra i genitori degli alunni).

È chiaro che la didattica gioca un ruolo più che mai fondante. L'obiettivo della semplice conoscenza di contenuti, seguito da una loro piatta esposizione, comporta in risposta, da parte degli alunni, solo abilità ricettive e tutt'al più riproduttive, senza che sia dato modo di capire fino in fondo fino a che punto ci si è spinti nel tentativo di integrare lingua e disciplina; al contrario far sì che i ragazzi si appropriino dei contenuti, così come l'attualizzazione o l'elaborazione degli stessi tramite attività di interazione (in L2) permette una reale integrazione forma-contenuto, in cui il mezzo sia il messaggio e non solo la rappresentazione di un oggetto.

Un esempio concreto può aiutare a comprendere. (Esempio tratto da una classe 7° del Gymnasium di Amburgo (Progetto dell'Università di Kiel, coordinato dal prof. Henning Wode).

La classe ha seguito un programma di inglese nei due anni precedenti e sta ora seguendo un CLIL di storia in inglese. L'argomento della lezione è: *The Gulf War: a holy war?* (La guerra del Golfo: una guerra santa?) Gli obiettivi della lezione sono:

- gli studenti devono essere in grado di applicare le loro conoscenze storiche (crociate ecc.) al nuovo contenuto (la guerra del golfo);
- gli studenti devono essere in grado di sostenere una discussione, esponendo le proprie opinioni, sulle ragioni di una guerra;
- gli studenti devono acquisire i criteri per comprendere come le opinioni possono essere influenzate dagli interessi economici e politici di una nazione.

Se non guardiamo solo alla portata degli obiettivi (si tratta indubbiamente di obiettivi ambiziosi, e tuttavia necessari per la formazione di una coscienza storica non meramente contenutistica, ma critica e riportata alla attualità), ma alla loro qualità, sarà chiaro come la lingua non intervenga soltanto come trasmissione di contenuti, ma soprattutto come segno delle abilità richieste. Coerentemente le attività in classe

e a casa non si limitano ad uno studio di nozioni, ma a compiti di responsabilità ed interazione. A casa i ragazzini dovranno commentare una serie di materiali visivi (*Cartoons*) forniti dall'insegnante e rispondere alla domanda: qual è il punto di vista del vignettista sulla guerra? Da questo compito poi in classe si sviluppa una discussione in cui gli alunni non solo sostengono in inglese la propria opinione, ma sono in grado di argomentarla in un dialogo tra loro (in cui, tra l'altro, l'insegnante non dà o toglie la parola, ma sono gli alunni stessi che se la autoassegnano, indicatore certo di una felice interazione circolare).

In questo caso la lingua prima dei discenti (il tedesco) interviene ogni volta che all'alunno "manca la parola", allorquando l'interazione rischia di venire frenata dalle difficoltà linguistiche. Conoscendo il compito, saranno i discenti stessi che decideranno se utilizzare a casa la L1 o la L2 per prepararsi all'attività in classe, che è e sarà rigorosamente in L2. Evidentemente nella maggior parte dei casi a casa sarà utilizzata la L1, ma proprio nell'ottica di costituire un supporto alla L2 utilizzata a scuola.

È chiaro a questo punto che il focus dell'insegnamento veicolare debba essere il metodo, così come è chiaro che la scelta degli obiettivi rivesta una grande importanza.

A conclusione di queste riflessioni, va ribadita una distinzione fondamentale tra bilinguismo attivo e bilinguismo passivo. Il primo consiste nel produrre, oltre che comprendere, lingua, mentre il secondo si limita ad una comprensione pressoché totale della L2 che non è ancora approdata alla produzione. Nei primi anni o nei primi tentativi di CLIL, i ruoli docente/discente devono essere nettamente distinti: mentre il docente deve avere un bilinguismo attivo e produrre lingua durante le lezioni (sempre e solo L2), il discente può, all'inizio del percorso, avere come obiettivo il bilinguismo passivo, ossia la comprensione di quanto avviene in classe, dei testi e dei materiali in genere. Questo discente - dal momento che gli obiettivi possono e devono essere diversificati all'interno della classe - potrà utilizzare più L1 nei compiti a casa o nei lavori di gruppo, ma saprà - ed è questa la nota fondamentale - che il suo obiettivo sarà passare da un bilinguismo passivo ad uno attivo. La graduazione degli obiettivi linguistici è importante perché permette inoltre una individualizzazione del curriculum e di conseguenza una variazione delle attività e dei task, ivi compresa l'indicazione di quale lingua usare o di quanta L1 tollerare.

Una scala potrebbe essere costituita ed elaborata con i seguenti indicatori:

Bilinguismo passivo

Competenza	Uso linguistico nella produzione
Comprensione di materiali con prevalenza di linguaggi non verbali	L1 prevalente in tutte le attività
Comprensione di materiali verbali completi	L1 nelle attività a casa
Comprensione di spiegazioni e consegne	L1 nelle attività a casa
Comprensione di testi autentici semplici	L1 prevalente, L2 nelle risposte brevi
Comprensione di approfondimenti ai testi	L1 nei lavori di gruppo, L2 nelle risposte o nei compiti assegnati a scuola
Comprensione di testi autentici di una certa lunghezza e complessità	L1 nei lavori di gruppo, L2 nelle risposte o nei compiti assegnati a scuola
Comprensione di testi autentici specifici	L1 nei lavori di gruppo, L2 nelle risposte o nei compiti assegnati a scuola, L2 nei materiali da utilizzare a casa

Bilinguismo attivo

Risposta a consegne e domande	L1 nei lavori a casa, L2 solo nelle risposte
Elaborazione di motivazioni alle risposte	L1 nei lavori a casa, L2 nelle risposte e nelle improvvisazioni
Elaborazione di semplici testi	L1 nei lavori di gruppo, L2 nelle attività plenarie
Partecipazione a scambi dialogici su un contenuto che vada oltre lo scambio domanda-risposta	L1 nei lavori di gruppo, L2 nelle attività plenarie
Elaborazione autonoma di testi	L1-L2 nei lavori di gruppo, L2 nelle attività plenarie
Partecipazione a discussione e approfondimenti disciplinari	L2 nei lavori di gruppo, L2 nelle attività plenarie

Pur consapevoli del fatto che le progressioni siano difficilmente rispecchiabili in tabelle precise come la precedente, tuttavia riteniamo che una pianificazione dell'alternanza linguistica possa aiutare discenti e docenti del CLIL a calibrare le proprie aspettative reciproche, nella chiarezza degli intenti e degli obiettivi.

Quarta Parte

Valutazione in CLIL

Introduzione

Graziano Serragiotto

La valutazione è uno dei momenti fondamentali ed irrinunciabili dell'azione didattica che presenta da sempre una serie di difficoltà oggettive che partono dalla difficoltà a costruire, interpretare e utilizzare prove di verifica davvero utili e significative, all'impossibilità di non tenere in giusta considerazione nel processo valutativo fattori che riguardano la sfera e l'universo personale dello studente e del docente stesso.

Ogni insegnante competente, ogni insegnante di qualità dovrebbe possedere la competenza valutativa: dovrebbe cioè essere in grado di monitorare il suo percorso didattico per migliorarlo, gestirlo, cambiarlo, assecondarlo alle esigenze di chi sta apprendendo, gli studenti.

Necessariamente, quindi, la valutazione implica l'esistenza di un progetto, di obiettivi e di mete che sono state fissate e che devono, esse stesse, essere verificate. Nell'azione didattica si verificano, alla fine, una serie di variabili dove, quella dell'apprendimento da parte dello studente, ne costituisce una sola parte.

Valutazione, verifica, giudizio, prova, test: si potrebbe continuare la lista dei termini impiegati quando si parla di *valutare*. È opportuno, quindi, specificare che cosa si debba intendere con il termine *valutare*. Tessaro (2004) definisce il termine come l'attribuire o dichiarare il valore di qualcosa, valorizzare qualcosa in funzione di uno scopo". Calonghi (1976) definisce il valutare come un confrontare l'evidenza raccolta con un progetto, gli eventi osservati e quelli aspettati, le possibilità di partenza con i risultati finali.

In tempi non tanto lontani, la scuola si intendeva come un processo che legava insieme in modo indissolubile, a volte confondendoli e sovrapponendoli, i termini *verifica* e *valutazione*. Accadeva quando la scuola era solo e sostanzialmente *sapere – insegnamento – verifica*. La verifica si poneva come una mono-funzione alla fine di un processo educativo, come epilogo di un iter.

Questa parte tragica della storia della scuola e della didattica in generale sembra, per fortuna, essere superata. Non accettiamo più una valutazione mono-funzione, a fine percorso, ma abbracciamo l'idea di una valutazione che sia una famiglia di funzioni in modo tale che la valutazione sia il senso della nostra attività di docenti e dia senso alla nostra attività.

Valutare significa ancora dare "valore a qualcosa". Il "qualcosa" in questione non deve e non può riguardare la sola sfera della conoscenza.

Nella valutazione concorrono molte varianti che intervengono sui criteri di giudizio nel momento del confronto tra le attese e le prestazioni, la valutazione è un'ope-

razione necessariamente soggettiva. Essa cioè fa tesoro di dati oggettivi e li soggettivizza nell'atto del giudizio valutativo. D'altra parte, che non sia possibile trasformare il voto-misura tout court in voto-valutazione rispettando il criterio dell'obiettività, è dimostrato dal fatto che valutatori diversi trasformano la stessa misura in valutazioni con scarti incredibilmente grandi tra loro.

La valutazione è dunque anche un'*interpretazione*. La valutazione diventa il momento dell'interpretazione dei dati della verifica, dati resi leggibili e comparabili in quanto riportati ad una scala di valori numerici attraverso la misurazione.

La verifica si pone come momento della "raccolta dei dati" relativi al raggiungimento o meno di un preciso obiettivo didattico, dati che poi vengono distribuiti lungo una scala di valori il più possibile oggettiva e comparabile.

La valutazione del processo in CLIL

Sandra Lucietto, IPRASE del Trentino

PREMESSA

La competenza professionale del docente si misura anche nel suo grado di consapevolezza rispetto all'efficacia delle azioni messe in atto nella sua pratica didattica. L'insegnante capace è un insegnante-ricercatore (Elliott, 1991; 1993) e un professionista riflessivo (Schön, 1983; Richards and Lockhart, 1994), in grado di osservare la sua pratica didattica, di riflettere sul suo operato e di valutare in itinere l'efficacia delle sue azioni. Sa raccogliere ed analizzare dati che gli permettono di vedere i punti di forza e di debolezza del suo insegnamento, sa individuare problemi e sa rapidamente correggere il tiro quando necessario. Questo vale per un docente di qualsiasi materia e di qualsiasi grado di scuola, ma a maggior ragione è importante nel caso del docente del *team* CLIL, che si pone un obiettivo particolarmente ambizioso, cioè far apprendere contenuti disciplinari extralinguistici in una lingua che non è la lingua madre degli alunni (e molto spesso nemmeno la sua), favorendone al contempo l'acquisizione. Le sue capacità di raccogliere, analizzare ed interpretare in itinere i risultati della classe sono quindi molto importanti per rendersi conto se il percorso stia andando nella direzione voluta, se cioè i discenti stiano apprendendo i contenuti del modulo o della lezione e se stiano progredendo anche nell'apprendimento linguistico, o se l'intervento abbia bisogno di aggiustamenti e correzioni (ad es.: la lingua usata è troppo "alta" rispetto al livello degli studenti? Le attività proposte non sono sufficientemente strutturate, o coinvolgenti? Gli studenti sono troppo passivi o demotivati?). Dopo un'accurata programmazione delle attività, la messa in atto di un sistema di monitoraggio è quindi indispensabile per calibrare gli interventi sulle reali capacità dei discenti e per "ri-tararli" sul *feedback* che la classe invia al docente.

Da questo punto di vista, il docente CLIL risulta avvantaggiato rispetto ai colleghi che insegnano solo la lingua o solo la materia non linguistica, poiché egli condivide le fasi della progettazione, talvolta anche dell'insegnamento vero e proprio, (attraverso l'utilizzo della compresenza o dell'insegnamento in parallelo) e della valutazione con gli altri membri del *team*. Il docente CLIL non è solo nella realizzazione del modulo CLIL e nemmeno quindi nella strutturazione e nella gestione della sua valutazione di processo. La presenza di almeno un altro docente che condivide la responsabilità dell'intervento rende fattibile l'utilizzo di strumenti di raccolta dei dati che non sem-

pre sono possibili a colleghi che lavorano da soli. Nel momento dell'analisi e dell'interpretazione dei dati raccolti (cfr. *infra*, 7) la condivisione diventa co-costruzione di senso e attribuzione di significato ad eventi o incidenti considerati importanti da entrambi, permettendo quindi un minor grado di soggettività.

1. Decisioni preliminari

Qualunque siano gli strumenti adottati per la raccolta di dati dalla classe, è importante che l'approccio sia presentato, condiviso e, se necessario, negoziato con i discenti da parte del *team* CLIL. Inoltre le ragioni della raccolta e l'utilizzo successivo delle informazioni andranno esplicitati con chiarezza. Questo permetterà di lavorare in CLIL con la classe piuttosto che sulla classe, e di affrontare le eventuali difficoltà con la partecipazione dei discenti, che si sentiranno più motivati a superarle perché parte attiva in tutte le fasi del processo di apprendimento.

È inoltre importante che i docenti del *team* decidano insieme *quali* strumenti adottare, *quando* utilizzarli e *a che scopo*, così come è importante, nel caso in cui si opti per l'osservazione attraverso un osservatore esterno, che gli insegnanti si accordino su che cosa osservare della lezione. È infatti sempre più utile osservare con uno scopo preciso, per monitorare un aspetto e se del caso risolvere un problema specifico, piuttosto che a tutto campo. Questo focalizza di più l'attenzione e libera l'osservato dallo stress di sentirsi, anche inconsapevolmente, sotto esame per tutto quello che fa in classe.

2. Tecniche e strumenti per la raccolta di dati dalla classe

Molteplici sono gli strumenti che si possono utilizzare per la raccolta dei dati dalla classe (Burns, 1999; Hopkins, 1985; Nunan, 1989; Wragg, 1994). Ognuno ha caratteristiche diverse e presenta vantaggi e svantaggi. Hopkins ne fornisce un'utile tavola sinottica (Tab. 1).

Tab 1. Strumenti di osservazione per la raccolta di dati dalla classe – tavola sinottica riassuntiva

Tecnica	Vantaggi	Svantaggi	Usi
Note di campo	Semplici; progressive; personali; aiutano la memoria di quanto accaduto	Soggettive; hanno bisogno di pratica	<ul style="list-style-type: none"> • Per un problema specifico • Per uno studio di caso • Per un'impressione generale
Audioregistrazione	Versatile; accurata; fornisce molti dati	La trascrizione è difficile; ci vuole molto tempo; a volte risulta inibente	<ul style="list-style-type: none"> • Fornisce prove dettagliate • Utile per la diagnosi
Diari degli alunni	Forniscono il punto di vista degli alunni	Soggettivi	<ul style="list-style-type: none"> • Utili per la diagnosi • Triangolazione
Interviste e discussioni	Possono essere insegnante-alunno, osservatore-alunno, osservatore-insegnante, alunno-alunno	Ci vuole molto tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Forniscono informazioni specifiche e approfondite
Videoregistrazione	Fornisce supporto visivo del contesto e della situazione	Difficile da organizzare; costosa; può essere "invasiva" e distraente	<ul style="list-style-type: none"> • Fornisce materiale visivo • È utile per la diagnosi
Schede di osservazione	Facili da gestire, specifiche per la situazione	Rilevano solo quello che c'è sulla scheda	<ul style="list-style-type: none"> • Utili per la diagnosi
Questionari	Molto specifici, facili da somministrare; comparativi	Ci vuole molto tempo per analizzarli; le risposte "giuste" possono essere un problema	<ul style="list-style-type: none"> • Forniscono informazioni specifiche e <i>feedback</i>
Sociometria	Facile da somministrare; fornisce una guida per l'azione	Può essere vissuta in modo minaccioso dagli alunni isolati	<ul style="list-style-type: none"> • Analizza le relazioni sociali
Prove documentali	Sono spesso illuminanti	Difficili da ottenere; problemi con la privacy; ci vuole molto tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Forniscono informazioni e contestualizzano una situazione
Fotografie	Illuminanti, stimolano la discussione	Difficili da fare, spesso risultano superficiali	<ul style="list-style-type: none"> • Illustrano incidenti (criticità)
Studio di caso	Accurato; rappresentativo; usa una serie di tecniche insieme	Ci vuole tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Dà una panoramica generale e completa di un problema • È pubblicabile

(D. Hopkins, 1985, pp. 82-83, *traduzione mia*)

Ogni tecnica o strumento di raccolta di dati orienta la mente del ricercatore, influenzando, se non a volte determinando, quello che egli vede. Nessuno strumento è neutrale, e tutti agiscono come filtri attraverso i quali l'esperienza viene percepita

e registrata. Ognuno, quindi, risulta più efficace se usato in combinazione con altri. Cohen e Manion (1994) affermano che l'utilizzo di un solo metodo fornisce soltanto una visione parziale di una situazione sociale complessa come quella della classe. È importante pertanto che il *team* CLIL conosca una molteplicità di strumenti, sia consapevole dei vantaggi e degli svantaggi che ognuno ha, sappia discernere tra gli strumenti possibili quelli più utili allo scopo che si prefigge, e non ne utilizzi uno soltanto ma si avvalga, nel tempo o in contemporanea, di più modalità.

3. L'osservazione in classe

Nel monitoraggio di processo, volto alla raccolta di dati che permettano di comprendere e valutare l'efficacia dell'azione didattica, possiamo avvalerci di tecniche utilizzate nella ricerca-azione. Una delle pratiche per la raccolta di dati in itinere più usate in questo approccio è l'osservazione in classe (Hopkins, 1985; Allwright and Bailey; 1991; Burns, 1999). Secondo van Lier (1988), soltanto l'osservazione ci permette di aumentare le nostre conoscenze su quanto avviene realmente in classe. È importante però che tutti i dati vengano interpretati nel contesto della classe, cioè nell'ambito in cui essi succedono, che non è soltanto linguistico o cognitivo, ma sociale.

L'osservazione può avvenire in modi diversi, utilizzando strumenti diversi e mettendo in relazione aspetti costitutivi diversi dell'evento osservato. Pur avendo come assunto metodologico l'interrelazione tra gli elementi, l'osservazione si fa sempre partendo da un'area da indagare e si prefigge sempre uno scopo. Si può porre l'attenzione maggiormente sull'insegnante (ad esempio, sulle operazioni che fa: come presenta un'attività, come dà le istruzioni per il compito, come corregge l'errore), su uno studente in particolare (su come si relaziona all'interno di un lavoro di coppia o di gruppo, come e quando utilizza la lingua straniera, se e quali domande pone), su gruppi di studenti (sulla loro interazione, sulle dinamiche del lavoro in gruppo, sull'uso della lingua straniera mentre lavorano in gruppo), o sull'interazione docente-discenti (su chi fa le domande, e di quale tipo; chi dà le risposte; quando e a quale scopo vengono usate la L1 e la L2).

L'osservazione può essere fatta dall'insegnante stesso, da un osservatore esterno (che nel caso del CLIL potrebbe essere il partner del *team*), dai discenti, o da più di uno di questi soggetti in contemporanea. La presenza di più osservatori, ciascuno con un diverso punto di vista, permette la *triangolazione*, cioè "la raccolta di osservazioni, resoconti di una situazione (o di qualche suo aspetto) da vari angoli e prospettive, al fine di operare un confronto" (Elliott, 1993, p. 112). È importante non

sottovalutare l'importanza delle osservazioni dei discenti, sia sul proprio processo di apprendimento che sulla strutturazione della lezione CLIL, poiché la loro voce, che viene sentita raramente, può dare invece utilissimi elementi per la comprensione della qualità del processo, oltre a favorire la meta-cognizione e l'auto-valutazione (cfr. *infra*, 4). Il significato della parola triangolazione non è univoco. Essa infatti viene definita in modo diverso da altri autori. Per Silverman essa consiste nel “comparare diverse tipologie di dati (per es.: quantitativi e qualitativi) e diversi metodi (ad es.: osservazione e interviste) al fine di vedere se l'uno corrobora l'altro” (1993, p. 156, *traduzione mia*). Credo che nel contesto di questo studio tutte e due le definizioni possano essere accettate e condivise.

3.1 Linee guida

Come detto più sopra, le modalità con cui si organizza e si effettua l'osservazione e si discute insieme su quanto osservato sono cruciali per la riuscita della collaborazione tra colleghi. Richards e Lockhart (1994) hanno stilato un decalogo di comportamenti che garantiscono la buona pratica nell'ambito dell'osservazione. Le loro raccomandazioni, adattate ed ampliate nelle linee guida che si propongono nel seguito (3.1.1 e 3.1.2), sono utili riferimenti per l'azione da parte del *team* CLIL.

3.1.1 Principi generali

Prima di tutto, l'osservazione dovrebbe avere un focus: il valore dell'osservazione aumenta se l'osservatore sa cosa cercare e che cosa vuole vedere. L'osservazione che si conclude con un commento del tipo “*Che bella lezione!*” da parte dell'osservatore non serve a molto. D'altro canto dare un compito all'osservatore, come per esempio raccogliere informazioni sui tipi di interazione dei discenti durante la lezione, gli dà uno scopo che gli permette di raccogliere informazioni utili al *team*, che le discuterà insieme alla fine della lezione o in un momento non troppo distante nel tempo. In secondo luogo, l'osservatore dovrebbe usare procedure specifiche: le lezioni sono eventi complessi, durante i quali succedono molte cose contemporaneamente. Se l'osservatore vuole osservare l'interazione discente-docente, per esempio, dovrebbe usare una delle tante procedure che rendono il suo compito più efficace. Infine, e questo aspetto è molto importante e mi permetto perciò di sottolinearlo, l'osservatore dovrebbe rimanere tale: l'osservatore che diventa un partecipante alla lezione non può osservare in modo efficace.

3.1.2 Procedure

Prima di ogni osservazione dovrebbe aver luogo un incontro di orientamento tra i docenti del *team* CLIL, nel quale essi procedono insieme ad identificare il focus dell'osservazione, che potrà essere, ad esempio:

- *l'organizzazione della lezione*: l'inizio, la struttura, la chiusura della lezione;
- *la gestione del tempo da parte dell'insegnante*: distribuzione del tempo alle varie attività durante la lezione;
- *i comportamenti dei discenti durante il compito*: strategie, procedure, tipi di interazione durante lo svolgimento del compito;
- *il tempo su compito*: il tempo in cui i discenti sono focalizzati sul compito durante l'attività;
- *domande e risposte*: il tipo di domande fatte dal docente e il modo di rispondere dei discenti; oppure, viceversa, il tipo di domande poste dai discenti e le risposte fornite dal docente;
- *i comportamenti dei discenti durante un lavoro a coppie*: come hanno completato il compito, il tipo di linguaggio usato per farlo;
- *l'interazione in classe*: schemi di interazione docente-discente/i e discente-discente durante la lezione;
- *strategie usate durante il lavoro di gruppo/a coppie*: usi della lingua da parte dei discenti, tempo su compito, dinamiche relazionali.

Quindi, i docenti del *team* CLIL prendono decisioni riguardo alle procedure da utilizzare per l'osservazione, scegliendo tra:

- *campioni a tempo*: l'osservatore annota specifici comportamenti messi in atto a specifici intervalli di tempo durante la lezione;
- *tabelle di codifica*: l'osservatore segna la categoria appropriata su una tabella di categorie codificate di comportamenti ogni volta che egli nota un determinato comportamento durante la lezione;
- *narrazione descrittiva (a banda larga)*: l'osservatore scrive una narrazione che riassume gli eventi principali della lezione;
- *narrazione descrittiva (a banda stretta)*: l'osservatore scrive una narrazione focalizzandosi su un aspetto particolare della lezione. Per esempio, quello che il docente, o un singolo discente, ha detto o fatto durante la lezione.

Quando le decisioni sono state prese, l'osservatore visita la classe e porta avanti l'osservazione usando le procedure concordate. Infine i docenti si accordano per un incontro di feedback e rielaborazione, da farsi prima possibile dopo la lezione. Il docente osservatore riporta le informazioni raccolte e le discute con il docente che ha svolto la lezione.

3.2 Tecniche e strumenti

Molte sono le tecniche che si possono utilizzare per l'osservazione in classe. Se ne illustrano di seguito, tra le tante possibili, alcune fra quelle più diffusamente utilizzate nell'ambito della ricerca-azione, che possono essere applicate anche alla raccolta di dati in lezioni CLIL. Tra queste, la *griglia a tacche* è controversa, perché pone più problemi di quanti ne risolva. Poiché esiste un'aura di "scientificità" associata all'utilizzo delle griglie, tuttavia, che deriva da un loro massiccio utilizzo, in passato, nel campo della ricerca accademica, ho voluto trattarne diffusamente aspetti positivi e negativi, così da offrire ai colleghi una possibilità di scelta ponderata.

3.2.1 Le note di campo

Le note di campo sono una modalità di raccolta dati che presenta numerosi vantaggi. Normalmente esse sono stilate durante la lezione, ma possono anche essere integrate con commenti a posteriori, subito dopo la lezione o comunque entro un tempo non troppo lontano. Possono essere prese sia dal docente, che osserva i discenti o che riflette su qualche aspetto del suo intervento e sull'effetto che ha avuto su di loro, o da un osservatore esterno. Sono semplici da attuare (basta un quaderno per gli appunti), non sono necessariamente strutturate (a meno che l'osservatore non si soffermi volutamente su un aspetto della lezione), sono progressive, e aiutano la memoria di quanto è accaduto. Inoltre, offrono molti elementi di contesto che possono essere fondamentali per l'analisi di un evento, e permettono di fissare elementi del linguaggio verbale e non verbale. Esse riflettono il rapporto tra docente e discenti e danno l'idea dell'effetto complessivo dell'interazione. Per un problema specifico, per un'impressione generale, per uno studio di caso possono essere utilissime. Per contro, presentano numerosi svantaggi: possono essere altamente soggettive (osservatori diversi possono registrare cose molto diverse nella stessa lezione), sono molto influenzate dall'atteggiamento dell'osservatore e dalle sue convinzioni profonde su ciò che caratterizza un "buon" insegnamento, richiedono molta concentrazione e tempo per la scrittura, a scapito della registrazione di ciò che succede contemporaneamente in classe, rendono possibile focalizzare l'attenzione su dettagli non importanti, e si prestano a considerazioni di tipo emotivo/giudicante. Nella fase dell'analisi dei dati raccolti, condivisa nel *team* CLIL, le note di campo possono nondimeno diventare la traccia su cui condurre la discussione di alcuni aspetti della lezione. Un aspetto critico da non trascurare, specie nelle fasi iniziali di utilizzo, è che si può procedere ad una registrazione frammentaria o per parole chiave, con il rischio, specie se l'analisi viene differita, di non ricordare più che cosa si stesse effettivamente registrando. A questo proposito, ecco alcuni suggerimenti per la produzione di note permanenti a partire da note iniziali molto frammentarie:

- scrivere soltanto su un lato del foglio (evitare il rovescio);
- numerare ogni pagina;
- cominciare una pagina nuova per ogni lezione osservata;
- cominciare le note con la data, il luogo, il contesto dell'osservazione, e brevi informazioni sulla classe in quella giornata (composizione, numero di presenti, genere dei presenti);
- preferibilmente, scrivere quanto detto da qualcuno, se riportato parola per parola, o in un colore diverso, o in carattere sottolineato, o tra virgolette, cosicché le parole siano facilmente riconoscibili anche a distanza di tempo;
- tenere sempre una copia sia delle note originali che di quelle permanenti.
(adattato da Burns, 1999:87, *traduzione mia*)

È inoltre una buona tecnica dividere il foglio in tre sezioni verticali, la centrale molto più larga delle altre due, in modo da avere dello spazio a margine per riconoscere a colpo d'occhio la struttura della lezione, o per eventuali inserimenti successivi di pensieri a margine che, pur scaturiti dall'osservazione, non si è avuto tempo di registrare di seguito (Tab. 2):

Tab. 2. Matrice di suddivisione del foglio per la strutturazione di note di campo

	Osservazione nella classe _____ Scuola _____ Materia CLIL osservata _____ Data _____	n. pag.
Numero attività	Tipologia attività	Modalità di lavoro
att. 1	(titolo e descrizione)	(PW, GW, plenaria...)
att. 2		

3.2.2 La griglia "a tacche"

La griglia "a tacche", così chiamata perché costruita in modo da registrare con una tacca quante volte si verifica un evento, è uno strumento che si dimostra utile se è costruito *ad hoc* per una determinata situazione ed è in genere molto facile da gestire

se la situazione risponde esattamente a quanto descritto nella griglia. È più obiettiva delle note di campo, e può essere utile all'insegnante anche per un'auto-valutazione. Inoltre, a differenza delle note di campo, orienta la mente dell'osservatore, che sa già su che cosa focalizzare l'attenzione durante l'osservazione, permettendogli di concentrarsi su elementi specifici. Infine, mentre le note di campo possono anche essere molto lunghe, con il risultato di far perdere il senso del percorso, la griglia racchiude molte informazioni in un unico foglio, creando un efficace effetto di colpo d'occhio e permettendo una sintesi visiva di alcune caratteristiche salienti della lezione. Per questi aspetti, in genere è vista come una risorsa facile da utilizzare e gestire da molti docenti all'inizio di un'esperienza di monitoraggio. Secondo Nunan (1989), però, gli svantaggi dello strumento sono di gran lunga superiori ai vantaggi. La griglia infatti può facilmente distorcere la realtà, in quanto, non indicando la sequenza dell'interazione, si può facilmente interpretare in maniera scorretta. Inoltre, essa è in genere molto astratta, non evidenzia successo o fallimento, e le categorie creano una sorta di camicia di forza che non permette all'osservatore di registrare altro, se non quello che è contenuto nella griglia. Infine (anche se questa è una caratteristica che in sé non è né positiva né negativa), essa pone l'accento sulla quantità e non sulla qualità, cioè le categorie valoriali per l'interpretazione degli eventi vanno applicate a posteriori, nella fase di analisi.

Anche Burns non considera la griglia uno strumento efficace per la raccolta di dati nell'ambito della ricerca-azione, al punto da ometterla del tutto nella sua trattazione perché "la maggior parte degli insegnanti con cui [ha] lavorato l'ha trovata troppo complessa e lunga da applicare, o non correlata agli specifici ambiti che avevano scelto di investigare" (1999, p. 80). Nonostante i tanti svantaggi, la griglia può essere usata per la diagnosi se è stata costruita in modo da rilevare esattamente quello che si voleva osservare. Da questo punto di vista, come già ricordato, le griglie più efficaci sono o quelle costruite *ad hoc* dall'insegnante-ricercatore per la sua particolare situazione piuttosto che griglie-standard costruite da altri, oppure griglie costruite a posteriori, cioè dopo l'osservazione vera e propria, a partire dai dati rilevati, ad esempio, attraverso note di campo (Nunan, 1989). La stesura di una griglia veramente efficace e utile non è un'operazione facile: l'errore più comune è di trascurare l'aspetto pedissequamente quantitativo, ma fondamentale ("quante volte"), in favore di una rilevazione accorpata - e quindi valoriale - di un dato (per esempio, utilizzando voci come "sempre", "spesso", "qualche volta", "mai"), il che crea evidenti problemi di ricostruzione di quanto effettivamente accaduto e di comprensione del significato dell'evento nella successiva fase di analisi.

3.2.3 La videoregistrazione

La videoregistrazione è una tecnica che offre indubitabili vantaggi: essa infatti fornisce il supporto visivo del contesto e della situazione che l'audio-registrazione, tecnica "sorella" molto usata in special modo da ricercatori in ambito accademico, non dà. La videoregistrazione è l'unico strumento che registra tutti gli elementi di contesto della lezione, compreso il linguaggio non verbale, a patto però che entrino nel suo campo visivo. Rivedere criticamente una lezione attraverso l'analisi della videoregistrazione è un'esperienza che può insegnare molto al *team* CLIL, specialmente all'insegnante osservato, che diventa immediatamente consapevole di alcuni tratti caratteristici del suo modo di insegnare, spesso scoprendo la differenza tra ciò che crede di aver fatto e ciò che ha fatto realmente. Inoltre, la videoregistrazione, specie se mirata ad una parte della classe diversa rispetto a quella privilegiata dall'osservatore, può fornire un ulteriore punto di osservazione e permettere di osservare a posteriori eventi non notati durante lo svolgimento della lezione. Per contro, essa può essere difficile da organizzare, è costosa, può essere invasiva (specie all'inizio del suo utilizzo), e distraente sia per gli alunni che per l'insegnante. Talvolta è sentita dal docente come minacciosa, con il risultato di ingessarne l'azione didattica; talaltra, specie se la macchina è fissa, senza un operatore che diriga l'obiettivo, egli può viverla come limitante, perché ha paura di uscire dal campo. Infine, la condivisione del video pone ovvi problemi di *privacy*, dal momento che ciascun soggetto può agevolmente essere identificato. Prima di deciderne l'utilizzo è quindi bene fare un'analisi accurata dei vantaggi e degli svantaggi in relazione alla situazione specifica, inclusa la durata del modulo CLIL, ed eventualmente negoziare con i discenti e le loro famiglie il suo utilizzo all'interno del *team* e/o con eventuali consulenti esterni.

3.2.4 L'audio-registrazione

La registrazione audio è una tecnica utile specie in assenza di un osservatore esterno, poiché libera il docente in classe dalla necessità di portare avanti due ruoli contemporaneamente (docente e osservatore). Essa presenta gli stessi vantaggi della video-registrazione, tranne per il fatto, non secondario, di non mostrare l'interazione non verbale. Questo è uno dei suoi limiti maggiori, poiché spesso le parole non bastano a ricostruire quanto accaduto in mancanza dei gesti che le hanno accompagnate o provocate (ad es., per comprendere il modo in cui il docente reagisce ad un comportamento non verbale di un discente), specie a distanza di tempo, e se non si è proceduto ad una trascrizione accurata corredata da note esplicative non molto tempo dopo la registrazione. Inoltre, mancando le immagini, essa è difficile da seguire per una persona che non abbia partecipato alla lezione, ed è molto più laboriosa da analizzare, perché necessita di una accurata trascrizione, che non sempre si rende

necessaria con il video. La trascrizione, che a differenza di Hopkins (1985) alcuni autori (Nunan, 1989, Burns, 1999) considerano una tecnica a sé stante, richiede molta pazienza e molto tempo: generalmente sono necessarie dalle quattro alle cinque ore per trascrivere 50 minuti di lezione. Per questo motivo, molti insegnanti-ricercatori la ritengono non adatta ai loro scopi di ricerca.

3.2.5 La fotografia

Anche una documentazione fotografica può essere utile ad illuminare un'azione didattica, anche se si tratta di fotografie scattate in momenti che successivamente non vengano considerati tipici. Del resto, la difficoltà principale dell'utilizzo delle fotografie sta proprio nel fatto che è piuttosto difficile "cogliere l'attimo" veramente significativo quando si cerca di documentare i comportamenti di un individuo o, a maggior ragione, di una classe intera. Spesso le fotografie rischiano di essere superficiali, ma con l'esperienza si riesce a discernere meglio quando è il caso di scattare. L'utilizzo di un apparecchio digitale risolve il problema, molto grosso, dei costi di sviluppo e stampa, e consente di scattare molte fotografie tra le quali stampare in un momento successivo solo quelle che documentino effettivamente momenti significativi, a costi molto ridotti rispetto ad una macchina fotografica meccanica. Un vantaggio importante è che le foto, come i video, documentano anche il contesto e l'ambiente di apprendimento, fornendo molti dati utili all'analisi e alla discussione. Uno svantaggio è che l'operazione di scatto rischia di essere invasiva se non si possiede un obiettivo *zoom* che consenta di focalizzare l'attenzione su un determinato soggetto/gruppo anche da una certa distanza, specie nel caso in cui le condizioni di luce non permettano scatti senza l'intervento del flash.

4. Modalità di valutazione *in itinere* del processo da parte dei discenti

Per una corretta valutazione del processo è importante che a tutti gli attori coinvolti venga data l'opportunità di raccogliere dati, riflettere sui dati raccolti, ed esprimere le proprie valutazioni in merito lungo il percorso. A maggior ragione ciò è vero in un contesto CLIL, dove l'aspetto sperimentale di *tentativo ed errore*, per quanto riguarda sia l'approccio metodologico da applicare sia le diverse tipologie di attività di apprendimento e di valutazione di prodotto da proporre agli studenti, può essere molto forte, se non in alcuni casi prevalente, rispetto ad una prassi didattica più tradizionale che sia già stata testata, validata e consolidata nella sua applicazione. La valutazione *in itinere*, dunque, si avvarrà non solo dei dati raccolti dall'osservazione in classe effettuata dai componenti del *team* CLIL, ma anche delle osservazioni e delle valutazioni degli alunni sulle attività proposte (K. M. Bailey and D. Nunan 1996).

4.1 La meta-cognizione

Attività di meta-cognizione e di valutazione *in itinere* delle attività svolte, proposte agli alunni in momenti significativi del modulo CLIL (alla fine di una lezione, o di una parte del modulo, a seconda delle situazioni), i cui dati vengono raccolti e discussi sia con gli alunni durante la lezione che all'interno del *team* CLIL nella fase di rielaborazione, consentono agli insegnanti non solo di avere un *feedback* sulle attività proposte che sono risultate più utili o efficaci per gli alunni, ma anche di sapere *perché* lo sono state. Tali informazioni risultano di vitale importanza per adeguare la successiva azione didattica ai bisogni linguistici e ai diversi stili di apprendimento dei componenti della classe (per una trattazione più ampia della meta-cognizione, cfr. Nalesso, in questo volume).

4.2 Il *processing*

Il *processing* (de-strutturazione) è una modalità particolare di meta-cognizione individuale e di gruppo caratteristica del *Cooperative Learning* (cfr. Lucietto, in questo volume). Essa può essere usata con successo anche dal *team* CLIL, poiché risulta molto utile per capire le dinamiche all'interno di un lavoro di gruppo che, come auspichiamo, sarà una delle modalità di lavoro per gli studenti preferite dal *team* CLIL.

Il *processing* viene effettuato *da e con* i discenti alla fine di un'unità di lavoro (una lezione, ma anche due/tre se un'attività si protrae nel tempo). Esso richiede di identificare i propri e gli altrui comportamenti evidenziati durante il lavoro di gruppo che sono risultati più efficaci per portare a termine la consegna, così come quelli che l'hanno ostacolata, e di individuare, sulla base della rilevazione delle difficoltà incontrate, comportamenti più efficaci da mettere in atto durante la fase successiva del lavoro. Tale processo rende gli studenti più consapevoli delle proprie azioni individuali e di gruppo, del loro modo di imparare nel gruppo, e della responsabilità individuale rispetto al successo nell'apprendimento.

Tale attività risulta più efficace se stimolata da una *griglia di riflessione* fornita dal docente, che aiuti i discenti a focalizzare l'attenzione sulle attività svolte e sul loro effetto per l'apprendimento. I discenti rispondono alle domande della griglia dapprima individualmente, quindi nei gruppi in cui hanno lavorato, e infine ne discutono con il docente in plenaria. Nella fase di condivisione finale, il docente dà *feedback* ai discenti sulla base delle sue osservazioni, e gli elementi emersi dai vari punti di vista vengono discussi insieme. Ecco un esempio di *griglia di riflessione* per attività di *processing* presa dalla letteratura (Tab. 3; *traduzione mia*):

Tab. 3. Esempio di domande individuali per il *processing*

Processing individuale	Spesso	Qualche volta	Mai
Ho contribuito con idee e conoscenze personali			
Ho chiesto agli altri le proprie idee e conoscenze personali			
Ho riassunto le nostre idee e conoscenze di gruppo			
Quando ho avuto difficoltà, ho chiesto aiuto			
Ho aiutato i miei compagni a studiare			
Mi sono assicurato che i miei compagni di gruppo avessero capito come portare avanti la loro parte di lavoro			
Ho contribuito a mantenere il gruppo attivo			
Ho coinvolto tutti i miei compagni nel lavoro			

(Johnson, Johnson & Holubec, 1994c)

Altre volte, lo stimolo per il *processing* può essere costituito semplicemente da domande aperte, come nei due esempi di domande di gruppo che seguono, anche questi presi dalla letteratura.

1. Esempi di domande di gruppo (1)

1. Scrivete due modi in cui ciascun membro del gruppo ha aiutato i compagni oggi.
2. Quali azioni specifiche (non meno di tre) fatte oggi nel gruppo ci hanno aiutato a fare bene il lavoro?
3. Come ha contribuito ciascuno di noi al successo del gruppo?
4. Quale azione ci aiuterebbe a fare ancora meglio la prossima volta?

(Johnson, Johnson & Holubec, 1994c, *traduzione mia*)

2. Esempi di domande di gruppo (2)

1. Che cosa avete fatto che ha aiutato il gruppo a lavorare insieme?
2. Che cosa potete fare la prossima volta per aiutare il gruppo a lavorare insieme?
3. Come state lavorando come gruppo?
4. Che cosa fareste in modo diverso la prossima volta?
5. Come vi siete sentiti durante il lavoro?
6. Che cosa avete notato?
7. Qual è la cosa più bella che è successa nel vostro gruppo?
8. Quale cambiamento vi aiuterebbe ad avere più successo nel compito?

(Bennett, Rolheiser-Bennett e Stevahn, 1991, *traduzione mia*)

4.3 Considerazioni sull'efficacia della metacognizione

Una delle caratteristiche del processo di insegnamento-apprendimento è lo *scarto* tra il tempo preventivato per l'azione didattica e il tempo effettivamente necessario per portare avanti le attività in classe per raggiungere l'obiettivo. Una delle preoccupazioni principali dei docenti, di conseguenza, è di riuscire a raggiungere gli obiettivi prefissati all'interno del tempo disponibile, che è sempre meno di quanto occorra. Questo succede sia nel caso di un tempo lungo, come un quadrimestre od un anno scolastico, sia, a maggior ragione, nel caso di tempi più limitati, come un modulo intensivo, specie se non troppo lungo. Presi dall'ansia da prestazione, spesso i docenti temono di perdere tempo con attività di meta-cognizione, e sono restii a dedicare loro il tempo necessario. È invece vero il contrario, e per due motivi distinti, importanti sia in sé che nella loro complementarità rispetto alle decisioni relative alla valutazione *in itinere*. Primo, le attività di meta-cognizione rispetto al lavoro svolto in classe offrono sia al docente che ai discenti una visione chiara di ciò che ha funzionato, di quello che non ha funzionato, e di che cosa fare in futuro per migliorare la situazione, permettendo quindi una correzione di tiro *in itinere* (che è la ragione fondamentale per la valutazione di processo). Secondo, tale consapevolezza è fondamentale, poiché riflettere sul processo ha la capacità di potenziare l'apprendimento. A maggior ragione queste due motivazioni appaiono importanti in ambito CLIL, per le ragioni specificate in premessa.

L'efficacia della meta-cognizione, così come del lavoro in gruppo, che, come già esplicitato più volte nel volume, potrebbe essere la modalità preferita per sviluppare attività in CLIL, è stata più volte documentata dalla ricerca. Due studi condotti nell'ambito della ricerca sul *Cooperative Learning* e riportati da Comoglio e Cardoso (1996) offrono degli spunti di riflessione interessanti sia per l'importanza della valutazione di processo nell'apprendimento, sia proprio per quanto riguarda le modalità di lavoro da preferire nella tipologia di attività da proporre ai discenti.

Il primo studio (Yager, Johnson, Johnson, & Snider, 1985) era stato condotto in tre classi per 25 giorni. Una classe aveva lavorato in *cooperative learning* con *processing*, un'altra in *cooperative learning* senza *processing*, la terza in modalità di apprendimento individuale. Alla fine del periodo di studio, test somministrati alle tre classi hanno dimostrato come alunni di tutti i livelli nella classe che aveva lavorato in *cooperative learning* con *processing* avessero raggiunto risultati migliori di quelli che avevano lavorato nelle altre due modalità (nell'ordine: *cooperative learning* senza *processing* e modalità di lavoro individuale). Il secondo studio (Johnson, Johnson, Stanne, & Garibaldi 1990) ha

dimostrato che l'*associazione* dei punti di vista dei discenti e dei docenti è la modalità più efficace di condurre la riflessione sul processo per i risultati sull'apprendimento.

Per quanto riguarda la lingua in cui proporre tali riflessioni, il *team* di docenti CLIL dovrà decidere se essa sarà la L1 o la L2, a seconda della situazione, del livello di padronanza della lingua, del contesto, delle abitudini consolidate di lavoro. Esprimere concetti complessi in lingua straniera, specie se la classe non è abituata all'approccio, potrebbe risultare un impedimento alla chiarezza e richiedere molto tempo; potrebbe, altresì, essere un'attività di comunicazione reale e significativa in L2 e contribuire all'acquisizione della stessa. Sembra utile sottolineare che, a differenza di altre tecniche di raccolta di dati già viste in precedenza, questa attività non presenta, in letteratura, alcuno svantaggio.

5. Il linguaggio del *feedback* nella valutazione di processo

Una situazione di osservazione, anche se scelta e condivisa per quanto riguarda scopi e strumenti, è sempre una situazione che genera *stress* nell'osservato, specie se questo è il docente. A maggior ragione può esserlo per il docente CLIL che, a seconda sia il docente di L2 o della materia, potrebbe sentirsi non del tutto competente, rispettivamente, nella materia o nella lingua, almeno all'inizio dell'esperienza. A ciò si aggiunga il disagio che può derivare al docente di materia dalla necessità di adeguare la scelta delle attività da proporre alle caratteristiche specifiche dell'insegnamento CLIL: pensiamo infatti al metodo del CLIL come ad un metodo attivo e centrato sul discente, che lo coinvolge primariamente in attività in coppia o in piccolo gruppo, modalità di lavoro in genere più utilizzate dagli insegnanti di lingua straniera che non dagli insegnanti di altre materie scolastiche.

Come abbiamo visto finora, la valutazione del processo in CLIL viene fatta comprendendo tutti gli attori coinvolti, e può essere portata avanti sia a livello individuale, sia, e questo non succede spesso in altre situazioni didattiche, insieme: da un lato con la classe, dall'altro nella rielaborazione condivisa tra i docenti del *team*. Pertanto, il linguaggio usato nella discussione dei dati, sia nella fase di analisi condivisa con i discenti, sia nella rielaborazione condivisa tra i docenti del *team* CLIL (cfr. *infra*, 7), gioca un ruolo che può essere cruciale per la buona riuscita di tutta la sperimentazione, per la stessa sopravvivenza del *team* CLIL, e per un rapporto corretto ed efficace con i discenti.

Secondo Gordon (1991) comunicare verbalmente in modo efficace, usando cioè un linguaggio chiaro, non ambiguo e non giudicante, che aiuti l'interlocutore al-

l'ascolto, è un passo fondamentale per la costruzione e il mantenimento di un efficace rapporto sociale. Un rapporto professionale può essere rovinato da un linguaggio che non dimostri empatia e che risulti aggressivo e/o giudicante, mentre può migliorare, approfondirsi e cementarsi se esso è rispettoso della professionalità e dell'identità dell'altro. Sarà quindi sempre appropriato e vincente per il *team* CLIL evitare l'uso di messaggi-tu¹ (Gordon, 1991), o messaggi di rifiuto o di disconferma (Watzlawick *et al.*, 1971). Ogni volta che il collega di *team* dà *feedback* all'insegnante che ha svolto la lezione CLIL, sia nel caso in cui egli sia stato effettivamente osservatore in classe, sia invece nel caso in cui agisca soltanto da "specchio" durante la discussione di dati raccolti dal collega che ha svolto la lezione, egli deve essere consapevole della situazione di *stress* che tale attività comporta, ed evitare le barriere della comunicazione (Gordon, 1991) ricorrendo invece all'ascolto attivo (Rogers, 1969) e all'uso di io-messaggi (Gordon, 1991).

Queste attenzioni sono sempre importanti per il mantenimento di relazioni sociali efficaci, ma lo sono a maggior ragione nel caso in cui si lavori insieme per uno scopo comune: non bisogna dimenticare infatti che l'osservazione e l'analisi in un *team* CLIL sono finalizzate all'analisi e alla comprensione di un fenomeno per prendere decisioni successive, di correzione di tiro o di mantenimento della rotta, ma *non* al giudizio sulla professionalità dell'altro sulla base di preconetti individuali o di standard di *performance* stabiliti a priori dall'esterno.

Infine, anche nel caso in cui dia *feedback* ai discenti il docente CLIL avrà cura di prestare molta attenzione al linguaggio usato. Anche una buona relazione docente-discente e docente-classe, infatti, sono fondamentali per la buona riuscita della sperimentazione, e dipendono in gran parte da una comunicazione corretta e non giudicante.

6. Tecniche non osservative di raccolta di dati dalla classe

Secondo Burns "strumenti non osservativi forniscono dati essenzialmente di tipo introspettivo, che cioè invitano a racconti individuali e personali di eventi, atteggiamenti e convinzioni. Essi incoraggiano gli individui ad esprimere le proprie idee sui fenomeni oggetto di indagine. Il contributo di tali dati è che essi possono dare origine

¹ Un messaggio-tu è un messaggio in cui colui che parla mette l'accento su un comportamento dell'altro (es: "ti sei comportato bene/male") invece che parlare in prima persona (io-messaggio) di come ha interpretato o vissuto il comportamento ("mi è sembrato efficace/poco efficace, perché...").

a domande di ricerca non anticipate dal ricercatore, o che portano la domanda di ricerca oltre quanto ci si aspettava all'inizio, stimolando in tal modo cicli di ricerca più approfonditi. Essi possono inoltre fornire ricchi ed approfonditi "ritratti" di gruppi o di individui, e dei contesti nei quali operano" (1999, p. 117, *traduzione mia*). Per questi motivi, anche alcune tecniche non osservative possono entrare come modalità di raccolta dati all'interno delle valutazioni di processo dell'insegnamento CLIL. Le tecniche non osservative più usate sono interviste, discussioni, questionari, storie di vita o di carriera, documenti (che possono includere lavori dei discenti, voti e profili, piani di lezioni, piani didattici, materiali usati in classe). In questa sede mi limiterò a descrivere in dettaglio interviste e questionari, perché facilmente utilizzabili ed appropriate anche gli scopi del *team* CLIL. Per una disamina completa ed accessibile di tutte le tecniche, si veda Burns (1999).

6.1 Interviste

Le interviste sono un mezzo molto usato per la raccolta di dati qualitativi. Esse possono essere rivolte a tutti gli attori coinvolti nel processo di innovazione generato dall'insegnamento CLIL: insegnanti del *team* CLIL, altri colleghi insegnanti, allievi, genitori, dirigenti scolastici, personale non docente. Le interviste possono essere condotte con intervistati singoli, o con gruppi. Nel primo caso esse necessitano di molto più tempo, nel secondo caso permettono di raccogliere un numero maggiore di dati in un tempo significativamente inferiore. In taluni contesti e per taluni scopi le interviste di gruppo possono essere preferibili a quelle individuali, in quanto la maggiore ricchezza di punti di vista fa spesso emergere commenti o considerazioni più profonde di quanto succeda in contesti individuali. Interviste individuali, d'altro canto, permettono di approfondire in maggiore dettaglio aspetti specifici che sono magari emersi in un'intervista di gruppo, ma che non sono stati poi sufficientemente sviluppati. È sempre buona prassi registrare le interviste, poiché è di grande importanza raccogliere fedelmente quanto gli intervistati raccontano, per non incorrere in successivi errori di interpretazione. Inoltre, la registrazione lascia all'intervistatore la libertà di interagire con gli intervistati senza doversi preoccupare di trascrivere tutto in tempo reale.

6.1.1 Interviste strutturate, semi-strutturate e non strutturate

Nell'intervista strutturata o formale l'intervistatore pone una serie di domande preparate prima, seguendone l'ordine prefissato. Questo approccio ha il vantaggio di standardizzare l'intervista, e quindi di renderla comparabile con altre. Tuttavia, esso dà poco spazio all'interazione con l'intervistato nel caso di risposte impreviste.

L'intervista semi-strutturata è per definizione aperta, e permette quindi una maggiore flessibilità di reazione di fronte all'imprevisto. L'intervistatore ha in mente una direzione, o delle domande-guida, che vengono poste in un ordine non fissato a priori, e che quindi permettono di seguire il pensiero sia dell'intervistatore che dell'intervistato, e di far emergere temi che possono non essere stati anticipati dall'intervistatore.

Infine, l'intervista non strutturata o informale è una conversazione libera basata sui problemi e i temi della ricerca-azione in questione. Lo scopo dell'intervista non strutturata è di lasciare quanta più libertà possibile, sia all'intervistatore che all'intervistato, di esprimere le proprie percezioni su di sé, sul contesto oggetto di indagine e sulle proprie esperienze al suo interno. L'unica attenzione dell'intervistatore è rivolta al fatto che la conversazione rimanga all'interno della situazione che si vuole investigare.

6.2 Questionari

I questionari sono una modalità di raccolta di dati qualitativi alternativa alle interviste. Essi consistono in una serie di domande messe insieme in un certo ordine in forma scritta, a cui gli intervistati devono rispondere nella maggior parte dei casi in forma chiusa (sì/no), talvolta mettendo in ordine di priorità alcune risposte già fornite (per esempio, dando una valutazione da 1 a 5), talvolta infine, ma meno spesso, in forma aperta. Nel caso in cui un questionario sia rivolto ai discenti di un modulo CLIL, è utile riflettere sulle implicazioni relative all'utilizzo della lingua madre o della lingua straniera. Nel caso in cui esso sia in lingua straniera, infatti, la competenza linguistica degli studenti, sia a livello ricettivo che produttivo, entra in gioco in modo significativo: da un lato, infatti, le domande possono essere non sempre comprensibili per tutti, dall'altro, nel caso di domande a risposta aperta, le risposte individuali possono risultare non sempre soddisfacenti o efficacemente strutturate per la difficoltà a produrre lingua.

I questionari hanno il vantaggio di essere più facili da somministrare delle interviste e di richiedere meno tempo, permettendo la raccolta contemporanea di risposte da parte di un numero anche elevato di persone. Inoltre, essendo già in forma scritta, non necessitano di essere trascritti. C'è però bisogno di codificare le risposte in una base dati, per riuscire a vederne le regolarità e le varianti. Inoltre, i questionari necessitano di maggior tempo e cura nella strutturazione rispetto alle interviste, perché le domande scritte, in assenza dell'intervistatore, non devono dare luogo ad interpretazioni o equivoci. Inoltre, nello strutturare le domande bisogna controllare che le risposte forniscano esattamente i dati che si intende raccogliere, dal momento che non

sono possibili aggiustamenti di tiro da parte di un intervistatore che interagisce in tempo reale con l'intervistato. A tale scopo, è sempre necessario tarare il questionario in una "fase zero" (*fase pilota*), dandolo da riempire ad un numero ristretto di persone prima della reale somministrazione, in modo da modificare eventuali domande che siano risultate ambigue o mal poste. In ogni caso, un buon questionario non deve contenere un numero troppo elevato di domande, per cui è sempre bene stabilire un ordine di priorità nelle proprie richieste, ed evitare pagine e pagine di quesiti, che porterebbero l'intervistato a rifiutare la propria collaborazione e a riempire il questionario in forma del tutto stereotipata. Inoltre, è sempre bene evitare di porre i quesiti usando la forma negativa o il doppio negativo, in quanto essi ingenerano difficoltà nella comprensione. Per una chiara guida alla costruzione di un questionario si veda Munn e Drever (1990).

7. L'analisi dei dati

L'analisi dei dati è un aspetto cruciale della valutazione di processo. Anche qui, come già suggerito per l'osservazione in classe (cfr. *sopra*, 3), nella ricerca di un metodo da applicare possiamo rivolgerci all'approccio della ricerca-azione. Come nella ricerca-azione, infatti, l'analisi dei dati nella valutazione di processo è da un lato conoscitiva, dall'altro trasformativa (Anderson *et al*, 1994) collegata cioè al cambiamento della pratica ove necessario. Essa è quindi un'attività ricorsiva, un processo dinamico che si svolge e si dipana mentre si svolge l'azione didattica e si raccolgono altri dati per comprendere in modo più completo quanto sta accadendo. In tutto lo sviluppo dell'analisi è importante che siano effettivamente i dati, e non le proprie intuizioni o preconcetti, a guidare il processo. Come già evidenziato in *Premessa*, il fatto che il docente CLIL non lavori da solo ma agisca all'interno di un *team* è un elemento di qualità del processo di analisi, in quanto permette un *dialogo professionale* che aiuta i docenti-ricercatori ad essere rigorosi nel mettere insieme i dati e nel trovare un senso in quello che emerge dalla classe o dal contesto più ampio.

Il quadro di azione adattato da McKernan (1996) e riportato da Burns (1999, p. 157-160) prevede un'analisi strutturata in cinque fasi. Le prime quattro formano un ciclo che può essere ripetuto più volte. In quanto tempo si concluderà ogni ciclo, e quindi con quale ritmo i cicli si succederanno tra loro dipenderà in gran parte dalla situazione specifica dell'esperienza CLIL in questione, costituita non da ultimo dall'esperienza che il *team* CLIL ha maturato nella sua storia, e dalla qualità del *feedback* che la classe invia al *team*. Se il *team* CLIL è alla sua prima esperienza, i cicli saranno più brevi e in numero maggiore, così come lo saranno in presenza di problemi di gestione della classe, o di

apprendimento non ottimale da parte dei discenti. Se invece il *team* è già consolidato e molti problemi metodologici sono stati già affrontati e risolti in esperienze precedenti, la valutazione in itinere potrà essere attenta ma più rilassata, e quindi prevedere un numero minore di cicli, più lunghi, di raccolta e analisi dei dati.

Fase 1: Accorpare i dati

In questa fase, che, come ho detto, è ricorrente, e non deve essere confusa con una procedura da iniziare soltanto alla fine dell'esperienza CLIL, si mettono insieme tutti i dati che si sono raccolti in un'unità di tempo, e si procede ad una prima lettura generale, per vedere se emergano ripetizioni o regolarità.

Fase 2: Codificare i dati

Successivamente, si procede alla codificazione dei dati, ossia al tentativo di ridurre la quantità di dati grezzi ad un numero sostenibile di categorie di concetti, temi o tipologie.

Fase 3: Confrontare i dati

Quindi, si procede al confronto dei dati per verificare se alcuni temi o ricorrenze siano ripetute o si sviluppino in maniera trasversale a diverse tecniche di raccolta. Si possono in questo modo cominciare ad identificare relazioni e connessioni tra i dati, anche se lo scopo in questa fase rimane ancora quello di illustrarli e descriverli, piuttosto che iniziare a interpretarli o spiegarli.

Fase 4: Formulare interpretazioni

A questo punto si va oltre la descrizione, e si cerca di trovare un senso e di attribuire un significato ai dati. Questa fase richiede una certa quantità di pensiero creativo, dal momento che si tratta di scoprire perché alcune regolarità siano emerse e che cosa possano significare. È in questa fase che la presenza di altri membri del *team* CLIL è cruciale, e che il *team* diventa realmente un valore aggiunto, un elemento di qualità: dalla discussione possono infatti emergere considerazioni inaspettate e correlazioni impreviste, così come la messa in discussione di alcune teorie che potevano sembrare a prima vista inattaccabili.

Fase 5: Riportare i risultati

In questa fase si struttura un racconto della propria esperienza per altre persone interessate alla comprensione della sperimentazione. Di solito il racconto include una descrizione delle motivazioni che hanno portato alla decisione di intraprendere l'esperienza, del contesto, la delle attività e dei risultati ottenuti dal monitoraggio.

Questa ultima fase è importante non solo per la documentazione del processo, ma anche per la validazione del progetto stesso di sperimentazione in CLIL. Normalmente i docenti non sono molto interessati a produrre quelli che sono, a tutti gli effetti, dei rapporti di ricerca. A loro basta aver portato a termine con successo l'esperienza. Invece la documentazione è importante, perché fonda e sostiene lo sforzo istituzionale della scuola all'innovazione: sia nel caso in cui l'esperienza sia stata un successo, sia nel caso in cui si siano dovuti apportare dei correttivi a quanto pianificato, documentare quanto si è fatto, quanto si è imparato dall'esperienza, e quanto si è elaborato sulla didattica come risultato di tale apprendimento è una procedura che permette alla scuola come istituzione di difendere le proprie scelte innovative di fronte a tutti i portatori di interesse, in particolar modo alle famiglie, comprendendo anche il quadro istituzionale più ampio che spesso fornisce i fondi che rendono possibile la sperimentazione. Inoltre, attraverso la documentazione l'esperienza diventa patrimonio di tutti: di coloro che l'hanno vissuta, e che possono tesaurizzarla per non dover ricominciare da zero qualora volessero ripeterla in futuro; di colleghi che vorrebbero provare il CLIL ma sono alle prese con mille dubbi e incertezze sul da farsi; di ricercatori che collaborano con gli insegnanti e si adoperano affinché il CLIL si diffonda e si consolidi. Solo attraverso la documentazione delle esperienze ed un ampio dibattito professionale e scientifico, in uno scambio continuo tra teoria e prassi, si consente alla didattica di progredire.

8. Considerazioni conclusive

In questo capitolo ho messo in luce alcuni aspetti che rendono la valutazione di processo una procedura di qualità per il monitoraggio di un'esperienza di innovazione didattica quale il CLIL. Mi sono anche soffermata su alcune attenzioni che la *team* CLIL dovrebbe avere per assicurarsi che l'esperienza della valutazione in itinere sia un processo condiviso e che porta energia - anziché sottrarre - al *team*, ai discenti della classe CLIL e alla scuola che frequentano. Il mio proposito era di suscitare interesse per un metodo di lavoro che permette di valutare l'efficacia di quanto si sta facendo, e che al tempo stesso lascia ai docenti-ricercatori ampio spazio nella scelta di tempi, procedure, tecniche e strumenti. Certamente la valutazione di processo che ho descritto è un'attività onerosa in termini di tempo e complessa nelle procedure, ma sottovalutare l'importanza di un approccio rigoroso e considerarla semplicemente come un "trovarsi per vedere come è andata" può mettere il docente nella condizione di non saper giustificare le sue scelte, e alla sperimentazione in CLIL di fallire per mancanza di elementi cogenti per una sua valutazione. Invece, una valutazione di processo ampia e rigorosa, che offra elementi per esprimere un giudizio sulla vali-

dità a tutto campo di un'esperienza CLIL, può far decidere per la prosecuzione di una sperimentazione anche in presenza di dati oggettivi non sempre ottimali, perché permette di prendere in considerazione tutta una gamma di vantaggi per il discente, che nel CLIL non sono dati soltanto dal mero aumento di conoscenze, bensì dall'acquisizione o dall'approfondimento di competenze, anche trasversali, utili all'apprendimento, e dalla modificazione di atteggiamenti nei riguardi dell'apprendimento di una materia o di una lingua straniera, molto spesso in positivo.

Proprio per considerare la valutazione in modo appropriato il capitolo è stato diviso in tre parti che corrispondono alle tre variabili importanti da considerare: la valutazione del processo, la valutazione del prodotto e la valutazione del progetto

La valutazione del prodotto CLIL

Graziano Serragiotto, Università di Venezia

INTRODUZIONE

Quando si parla di valutazione, si deve affrontare un tema abbastanza ostico e difficile da gestire: la cosa fondamentale è verificare che gli obiettivi che si vogliono perseguire siano stati acquisiti dai discenti. Naturalmente per fare questo è necessario predisporre degli strumenti adatti e significativi (che ci permettano di avere dei dati comparabili e utili) in modo da verificare i risultati ottenuti.

È quindi fondamentale considerare sia una *valutazione del prodotto*, nel senso di verificare le competenze e i risultati degli studenti attraverso delle prove predisposte e standardizzate, sia una *valutazione del processo*, in modo da osservare ed analizzare come si è arrivati a certi risultati considerando un intreccio di relazioni e di significati che determinano reazioni e legano i soggetti e il contesto di esperienza. In questa sede sarà nostro compito sviluppare la *valutazione del prodotto*.

Nel caso dell'insegnamento veicolare, la valutazione, che già è problematica, si complica perché si va a valutare contemporaneamente la lingua straniera e i contenuti della disciplina. Questo significa che la verifica deve essere formulata in modo tale che non ci siano dubbi se le carenze siano di tipo linguistico, oppure riguardino i contenuti o coinvolgano entrambi gli aspetti.

Durante la verifica, in un contesto simile, si dovrà supportare il messaggio linguistico in modo da rendere il significato più chiaro e comprensibile; si potranno ridurre le richieste linguistiche, si potranno usare diverse modalità di valutazione: importante è definire in modo chiaro gli obiettivi.

La dualità dell'apprendimento CLIL pone delle questioni nuove, quale strada scegliere:

- a. per valutare i due tipi di apprendimenti (quello linguistico e quello della materia non linguistica);
- b. per decidere se vanno valutati insieme l'uno attraverso l'altro oppure separatamente.

1. Nuove prospettive per la valutazione CLIL

Finora in Italia, per quanto riguarda il CLIL, si è proceduto in modo frammentario e senza delle direttive precise. Anche per quanto riguarda la valutazione nel CLIL si procede per tentativi, non c'è una linea comune.

Alcuni docenti, per verificare la competenza linguistica in ambito CLIL, usano test linguistici tradizionali, altri usano verifiche che riguardano la disciplina utilizzate in test tradizionali. Tali test molto spesso risultano inadeguati, perché sono stati creati per obiettivi diversi e quindi perdono la loro efficacia per valutare un percorso CLIL.

Altri docenti hanno somministrato verifiche in parte in lingua straniera ed in parte in lingua italiana; altri ancora hanno privilegiato il contenuto disciplinare rispetto all'accuratezza linguistica. Questo sta ad indicare come non ci sia un profilo già delineato su come valutare, ma si stia procedendo per tentativi anche se con cognizione di causa.

In una logica secondo la quale il CLIL è un apprendimento integrato di lingua e contenuti che richiama la necessità di un insegnamento integrato (CLIT), che non è semplicemente una sommatoria di quello che l'insegnante di disciplina e quello di lingua fanno nelle proprie ore, è necessario pensare ad una *valutazione integrata* di lingua e contenuti, o CLIE (*Content and Language Integrated Evaluation*).

Tali considerazioni mettono in primo piano il fatto che gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono sia linguistici sia disciplinari. Ciò presuppone nuovi strumenti per la valutazione basati sul fatto¹ che:

- a. La valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; ciò implica che sarebbe bene avere un *format* di verifica che possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur avendo, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili singolarmente. Inoltre il *format* della verifica dovrà rispettare le caratteristiche della disciplina, cosicché vengano utilizzati strumenti adatti non solo linguistici come l'uso di immagini, riempimento di schemi, ecc. Si potrebbe pensare ad una griglia di valutazione in cui i contenuti e la lingua risultino separati e ci siano delle voci per ogni parte. Prendiamo come esempio una produzione di un testo e vediamo quali voci potrebbero essere analizzate:

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

Inoltre si ipotizza che per ogni voce ci siano dei livelli a cui far riferimento rappresentati da descrizioni specifiche. Tali livelli, che possono essere diversi ma non troppi (al massimo cinque), dovrebbero aiutare a valutare in modo più oggettivo.

¹ Per i principi qui illustrati si fa riferimento soprattutto a Wolff (1997) e a Marsh (1997).

- b. Nel caso in cui si consideri la valutazione sia dei contenuti sia della lingua, va deciso quale peso dovrebbe essere assegnato alla valutazione della lingua; ciò dipende dagli obiettivi e dalle finalità generali del curriculum. Nel caso di una valutazione che si occupi sia di lingua sia di contenuti si dovranno considerare delle griglie di valutazione che tengano conto di entrambe le parti. Queste griglie (*rubrics*) sono, di solito, composte da tre parti: la prima parte si riferisce ad una o più dimensioni su cui si basa la valutazione; la seconda consiste di descrittori, che illustrano ciò che si va a misurare; la terza parte consiste nella scala di valori per ciascuna dimensione. La lingua e i contenuti nell'ambito delle griglie possono essere tenute separate.

Come esempio proponiamo la seguente griglia elaborata dal *Northwest Regional Educational Laboratory* presa da www.gcd.clemson.edu/Main808/Notes808/RubricEx.htm

	1	2	3
Idee e Contenuti			
Organizzazione			
Stile			
Lessico			
Scorrevolezza			
Punteggiatura			

Come si può vedere la griglia presenta dei criteri che sono elencati nella prima colonna a sinistra; per ogni criterio ci sono tre livelli che dovranno essere dettagliati. Prendiamo per esempio *Idee e Contenuti*:

	Idee e Contenuti
1	La composizione è fuori tema. Le informazioni che si evincono sono molto limitate o confuse.
2	Si intravede una trattazione del tema, ma lo sviluppo è ancora elementare o troppo generico
3	La composizione è chiara e tratta il tema in oggetto, riesce a catturare l'attenzione del lettore. Esempi pertinenti e altri dettagli arricchiscono il tema centrale.

Allo stesso modo si possono elaborare altre griglie per valutare le presentazioni orali degli studenti. In questo caso i criteri potrebbero essere: contenuti delle idee, organizzazione, scioltezza nell'esposizione, uso della lingua e pronuncia. Si potranno stabilire tre livelli e la descrizione di ogni singolo livello.

- c. È necessario trovare una metodologia docimologica che consenta di distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari e che permetta al discente di riflettere su questo, soprattutto attraverso l'autovalutazione attraverso la quale egli diventa consapevole del suo percorso. È inoltre necessario cercare di arrivare ad una valutazione che possa risultare il più possibile bilanciata ed appropriata all'interno dell'approccio CLIL.

La situazione della valutazione in CLIL è ancora oggi oggetto di dibattito e allo stato attuale non esistono delle soluzioni definitive. La teoria di Cummins che mette in evidenza la divisione tra BICS e CALP e cioè tra abilità comunicative interpersonali di base che servono, per esempio, per salutare, interagire, chiedere una semplice informazione e la padronanza linguistica cognitivo-accademica che serve, per esempio, per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze di fatti ha contribuito a porre l'accento sul contesto; in questo modo per far apprendere agli studenti i contenuti disciplinari in una lingua straniera bisogna prima aver lavorato a fondo sulla lingua necessaria per comprenderli ed acquisirli.

Questo viene largamente condiviso dai docenti nel CLIL e proprio per questo l'insegnamento che si svolge in CLIL, che di solito è estremamente concreto e ricco di supporti visivi per garantire una certa comprensione, dovrebbe essere tale anche nel momento della verifica.

1.1 *Format e strumenti di valutazione*

Pensando alla strutturazione di una verifica CLIL e agli obiettivi che devono essere perseguiti è utile riprendere il concetto di *task* (Nunan, 1989a, Willis, 1996) e cioè l'idea che ogni obiettivo non sia altro che un compito che deve tradursi in operazioni che il discente sa fare; ciò implica che il *format* della verifica sarà diverso da una verifica tradizionale e dovrà riflettere le attività proposte durante le lezioni; in alcuni casi potranno essere distinte lingua e contenuto. Inoltre, non si deve valutare solo il prodotto, ma anche il processo, dal momento che una buona valutazione riflette le pratiche reali che ci sono in classe, ma non è un unico esame standardizzato. (si veda a questo proposito il saggio di Lucietto *Valutazione del processo* nel presente volume).

Quindi si cercano nuovi tipi di format, in modo da avere delle verifiche alternative, che siano più corrispondenti al CLIL. Tra gli esempi di verifiche alternative, si possono citare il portfolio, le osservazioni dell'insegnante e l'autovalutazione.

Alcuni strumenti di valutazione possono essere utilizzati solo per la comprensione dei contenuti disciplinari, mentre altri possono essere designati come misura per lo sviluppo linguistico. Anche attraverso la valutazione della lingua gli insegnanti devono decidere se misurare la fluenza o l'accuratezza del parlato. Quando si impara una lingua straniera diventa molto difficile per il discente controllare automaticamente sia i contenuti sia la lingua, quindi è necessario che il docente specifichi il tipo di *performance* che si aspetta: se è più importante valutare la fluenza, gli studenti sapranno che questa sarà la priorità e che gli errori linguistici avranno un peso inferiore; se invece è più importante valutare l'accuratezza allora gli studenti sapranno che gli errori avranno un certo peso e che quindi sarà meglio avere una minore fluenza e

un maggior controllo sulle strutture linguistiche. Ovviamente si tratta di analizzare il tipo di errori, perché alcuni possono essere visti come imperfezioni linguistiche che non vanno a intaccare la sostanza del contenuto; in altri casi anche un semplice scambio di preposizioni potrebbe portare ad una ricaduta negativa, proprio perché potrebbe portare ad un fraintendimento sui contenuti.

Ci possono essere problemi più gravi che non i banali errori grammaticali: ad esempio la difficoltà da parte degli studenti nel formulare il loro pensiero in una lingua straniera. Questo può portare ad una argomentazione oscura e causare problemi soprattutto con le discipline, dove è necessaria una padronanza linguistica cognitivo-academica, poiché gli studenti sono costretti a semplificare e a non usare le sfumature.

Anche gli *strumenti di valutazione* dovranno essere scelti con cura: a seconda degli obiettivi divisi per abilità verificate (Short, 1993). Quello che segue è un esempio preso dal modello di Short, che può essere interessante in quanto consente di scendere la lingua dai contenuti in fase di valutazione:

- *Problem solving*: gli studenti mostrano l'abilità a risolvere dei problemi (disegnare diagrammi, dividere, classificare ecc.).
- *Conoscenza dei contenuti*: gli studenti devono dimostrare delle abilità legate ai contenuti (bilanciare una equazione chimica, identificare gli elementi di una cella, ecc.).
- *Elaborazione di concetti*: gli studenti mostrano di capire dei concetti che riguardano il contenuto e quando e dove applicare questa conoscenza (distinguere tra area e perimetro, rappresentare graficamente le informazioni, ecc.).
- *Uso della lingua*: gli studenti vengono testati sulle loro abilità ad usare la lingua accademica (usare vocabolario tecnico, riconoscere i termini simili, ecc.).
- *Capacità di comunicazione*: gli studenti devono essere in grado di dare informazioni sul lavoro fatto e sull'argomento svolto (spiegare i passi che vengono intrapresi in un esperimento, condividere le idee, giustificare le opinioni, ecc.).
- *Comportamento individuale*: gli studenti conducono e portano avanti il loro lavoro (portare avanti un task, cercare un argomento, ecc.).
- *Comportamento di gruppo*: gli studenti dimostrano delle abilità comunicative e sociali e completano task di gruppo (lavorare in modo collaborativo in gruppo, spiegare agli altri ecc.).
- *Atteggiamento/attitudine*: l'atteggiamento/attitudine degli studenti verso la materia è oggetto di verifica (trovarsi a proprio agio, mostrare confidenza, ecc.).

Possiamo visualizzare i criteri di Short attraverso una griglia:

		0 carente	1 sufficiente	2 buona	3 ottima
a	<i>Problem-solving</i>				
b	Conoscenza dei contenuti				
c	Elaborazione di concetti				
d	Lingua				
e	Capacità di comunicazione				
f	Comportamento individuale				
g	Comportamento in gruppo				
h	Atteggiamento				

In questo modello Short riesce a separare gli aspetti prettamente linguistici dai concetti specifici della disciplina, attraverso la costruzione di una griglia (*rubric*), nella quale si pongono le varie categorie assieme ai descrittori e a una scala di valori per ciascuna dimensione.

In modo specifico si può notare come il primo gruppo (a, b, c) si riferisca alle conoscenze e alle abilità nella disciplina specifica. Nel secondo gruppo (d, e) si considerano la lingua e l'aspetto comunicativo; nell'ultimo gruppo (f, g, h) si osserva il comportamento e l'atteggiamento del discente. Come si può notare, in ambienti CLIL ha molta rilevanza la valutazione sia nel lavoro individuale sia nel lavoro di gruppo proprio perché sono molteplici le attività di gruppo proposte. (Si veda a tale proposito il saggio di Coonan *Task based learning e CLIL* e di Lucietto *Cooperative Learning e CLIL* nel presente volume).

Tra gli strumenti per la misurazione possiamo usare una *checklist* da utilizzare mentre gli studenti lavorano, schede aneddotiche e schede di osservazione in cui il docente riflette sul lavoro dei discenti e registra il loro progresso di apprendimento; promuovere l'autovalutazione dello studente sarà uno degli obiettivi primari fino alla creazione di un vero e proprio portfolio, nel quale i discenti selezionano i prodotti del loro lavoro e li sistemano nel portfolio, a testimoniare la loro crescita e il livello raggiunto.

Ci sono poi dei compiti basati sulla performance (esecuzione): i discenti devono portare avanti un *task* assegnato (preparare l'equipaggiamento per un esperimento, mimare gli eventi di una storia ecc.); si possono scrivere *resoconti*, *relazioni* e *progetti* e anche effettuare delle *interviste* individuali o di gruppo per vedere la conoscenza dello studente e/o il suo atteggiamento verso la disciplina.

Molto spesso nel caso dei compiti basati sulla *performance*, c'è una verifica che implica una certa manualità con relativo svolgimento di attività pratiche e questo può risultare efficace per gli studenti che sono particolarmente inclini alle attività manuali.

Come esemplificazione proponiamo due tipi di esercizi di verifica che potrebbero essere adottati e servire molto bene al nostro scopo: *un test di abbinamento e un cloze test*. Si tratta di due tecniche che fanno parte delle verifiche oggettive in quanto prevedono una risposta chiusa.

Il *test di abbinamento*, di solito, è strutturato in questo modo: sul lato sinistro del foglio vengono presentati dei termini, su quello destro si presentano le corrispondenti risposte o definizioni. Lo studente deve abbinare le risposte con i relativi termini.

Usando un simile test, dopo lo svolgimento di un'unità si può prevedere che alcuni abbinamenti siano legati strettamente al contenuto, mentre altri riguardano sì l'argomento ma contengono anche un problema linguistico da risolvere, per cui il docente alla fine è in grado di capire il motivo di certi errori, se legato al contenuto o invece a problemi linguistici. Si può pensare anche alla variante di avere delle frasi da ricostruire: una parte a destra con una parte a sinistra dove la scelta corretta può essere dettata da dei contenuti per cui il formare la frase richiede soprattutto una competenza dei contenuti oppure il costruire la frase corretta richiede una competenza linguistica di alcune strutture per cui altri abbinamenti non sarebbero possibili rispettando una correttezza linguistica.

Altra tecnica è il *cloze test*: si tratta di un testo in cui alcune parole sono state cancellate e sono state sostituite da spazi bianchi che devono essere riempiti dagli studenti, di solito manca una parola ogni sette. Si tratta di vedere la capacità di lettura degli studenti. Per facilitare l'esercizio si possono dare le parole mancanti. Si può pensare di avere due tipi di vocaboli da inserire: un tipo riguarda *la terminologia della materia*, in questo caso gli studenti devono dimostrare di avere una padronanza adeguata dei concetti e dei termini tecnici relativi alla disciplina; l'altro tipo di parole riguarda *aspetti propriamente linguistici* basati su delle regole sintattiche, morfologiche, ecc. In questo caso i discenti devono essere preparati anche da un punto di vista linguistico per poter completare con una preposizione, un verbo, ecc.

Queste modalità danno la possibilità di separare le carenze linguistiche da quelle che riguardano l'acquisizione dei contenuti ed inoltre trattandosi di test oggettivi c'è poco spazio per le varianti.

1.2 L'autovalutazione nel CLIL e il *Common European Framework*

L'autovalutazione degli studenti può essere fatta in varie situazioni, con tecniche glottodidattiche attraverso esercizi come il dettato autocorretto, la procedura *cloze*, gli incastri, gli abbinamenti, in modo che gli stessi studenti si rendano conto dei propri standard e non si sentano mortificati in caso di insuccesso.

Ci può essere autovalutazione anche del proprio percorso: riuscire ad identificare il livello raggiunto, oppure verificare i propri interessi, la motivazione, i punti forza e quelli deboli del proprio apprendimento. In molti casi serve anche capire se si possa accedere o meno al successivo livello in base ai risultati raggiunti, senza che sia il docente ad evidenziarlo.

Il *Quadro di Riferimento Europeo (Common European Framework)* ha proposto, nei livelli comuni di riferimento, la seguente tabella come griglia per l'autovalutazione:

		A1	A2
COMPRESIONE	ASCOLTO	Riconosco parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia ed al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Capisco parole ed espressioni di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (p. es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Afferro l'essenziale di annunci brevi, semplici e chiari.
	LETTURA	Comprendo i nomi e le parole che mi sono familiari e le frasi molto semplici, quali per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	So leggere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menu e orari. Comprendo lettere personali semplici e brevi.
PARLATO	INTERAZIONE	Riesco ad interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere e a riformulare più lentamente il discorso e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare in compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Partecipo a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.
	PRODUZIONE ORALE	So usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	So usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.

SCRITTO	<i>PRODUZIONE SCRITTA</i>	So scrivere una breve e semplice cartolina, per esempio per mandare i saluti dalle vacanze. So riempire moduli con i dati personali, scrivendo ad esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	So scrivere semplici appunti e brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.
----------------	---------------------------	--	---

		B1	B2
COMPRESIONE	ASCOLTO	Comprendo gli elementi principali di un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Comprendo l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Comprendo discorsi di una certa estensione e conferenze e sono in grado di seguire argomentazioni anche complesse purché l'argomento mi sia relativamente familiare. Capisco la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità. Riesco a capire la maggior parte dei film in lingua standard.
	LETTURA	Comprendo testi scritti prevalentemente in linguaggio quotidiano o relativo alla mia area di lavoro. Capisco la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	So leggere articoli, servizi giornalistici, relazioni su questioni di attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.
PARLATO	INTERAZIONE	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Prendo parte, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi, i fatti di attualità).	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.
	PRODUZIONE ORALE	So descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. So motivare e spiegare brevemente opinioni e intenzioni. So narrare una storia e la trama di un libro o di un film e descrivere le mie impressioni.	Riesco a esprimermi in modo chiaro ed articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. So esprimere una opinione su un argomento di attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.

SCRITTO	<i>PRODUZIONE SCRITTA</i>	<p>So scrivere semplici testi correnti su argomenti noti o di mio interesse. So scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.</p>	<p>Sono in grado di scrivere testi chiari ed articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Sono capace di scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. So scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.</p>
----------------	---------------------------	--	---

		C1	C2
COMPRESIONE	ASCOLTO	Comprendo un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho alcuna difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo, sia registrata anche se il discorso è tenuto a velocità naturale per un madre lingua, purché abbia il tempo di abituarci all'accento.
	LETTURA	Comprendo testi letterari ed informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Comprendo articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Leggo con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
PARLATO	INTERAZIONE	Sono in grado di esprimermi in modo sciolto e spontaneo, senza dover troppo cercare le parole. So usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Formulo idee e opinioni con precisione e collego senza problemi il mio discorso con quello di altri.	Prendo parte senza sforzo a qualsiasi conversazione e discussione e so usare espressioni idiomatiche e colloquiali. Mi esprimo con scioltezza e rendo con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, ritorno sul discorso e lo riformulo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
	PRODUZIONE ORALE	Sono in grado di presentare descrizioni chiare ed articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo in tutto in modo appropriato.	Sono capace di presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
SCRITTO	PRODUZIONE SCRITTA	Sono in grado di esprimermi sviluppando analiticamente il mio punto di vista in testi chiari e ben strutturati. Scrivo lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Sono in grado di scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Sono in grado di scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente adeguati. Scrivo lettere, relazioni ed articoli complessi e supporto il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Sono capace di scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e saggi professionali.

L'autovalutazione è una delle forme valutative riconosciute come adeguate soprattutto nella formazione agli adulti, perché il rendere partecipi i discenti nella valutazione del loro percorso formativo è necessario.

Nel processo formativo i discenti sono al centro dell'apprendimento: le scelte, le metodologie usate riflettono le caratteristiche di coloro che apprendono, che devono diventare i protagonisti e quindi essere anche in grado di valutare i propri progressi e livelli. Non si tratta certamente di sostituirsi al docente, ma condividere il percorso individuale che si sta portando avanti.

Partendo da questa griglia si potrebbe elaborarne una che tenga conto sia della singola disciplina sia della lingua, nella quale i descrittori nei vari livelli evidenzino sia gli obiettivi linguistici sia quelli disciplinari. Si dovrà riflettere su domande del tipo: quali competenze possono essere considerate a livello A1 Geografia in inglese? E per il livello B1 Storia in francese? Questo potrebbe aiutare a descrivere gli obiettivi specifici necessari nei singoli livelli ricordandoci che la lingua deve essere sempre considerata come supporto alla disciplina e non per sé stessa.

1.3 Portfolio e CLIL

Poiché la valutazione dei percorsi formativi è molto importante e molto spesso le modalità usate per attuarla non soddisfano, anche per il CLIL si potrebbe considerare l'uso del portfolio in modo da tenere in considerazione le caratteristiche e le diversità degli studenti. Il portfolio diventerebbe il documento in cui le varie competenze verranno segnalate durante tutto il percorso di apprendimento dei discenti.

Non esiste un modello standard di portfolio, dunque si può decidere in autonomia quale modello sia utile sperimentare, se si vuole crearne uno che risponda in modo più preciso alle esigenze specifiche del proprio contesto operativo. Nel nostro caso ne avremo uno che risponda alle esigenze del CLIL.

Si potrà documentare il lavoro svolto da un singolo discente o da intere classi coinvolte in un progetto e i destinatari potrebbero appartenere a tipologie diverse: gli stessi studenti, i coordinatori del progetto, il dirigente scolastico, ecc.

Il portfolio potrebbe servire per una visione globale di quanto appreso dai discenti in termini di contenuto, ma anche dell'intero processo formativo attivato; inoltre sarà possibile valutare il percorso fatto da ciascuno in modo più ampio e corretto.

In questo modo il discente sarà al centro dell'azione didattica e sarà partecipe nella definizione degli obiettivi, dei contenuti e della scelta dei materiali da inserire nel portfolio, si sentirà più motivato ad apprendere e più responsabile del proprio iter educativo.

Il Portfolio è anche uno strumento di autovalutazione poiché promuove la riflessione del discente sul proprio processo di apprendimento, sugli esiti già conseguiti e

sugli obiettivi futuri, è una forma di valutazione che rientra nel tipo di valutazione “autentica” o “alternativa”. Tale tipo di valutazione alternativa offre una registrazione continua dello sviluppo cognitivo e formativo del discente.

Il movimento della cosiddetta *valutazione autentica* o *alternativa* è sorto negli Stati Uniti nei primi anni '90 come contrapposizione critica alla forma di valutazione diffusa di orientamento comportamentista. Questa si basava soprattutto su test standardizzati per lo più a scelta multipla. Si deve subito sottolineare che questa contrapposizione non ha gli stessi riferimenti per quanto riguarda il contesto italiano.

La valutazione tradizionale italiana, pur essendo molto variegata e diversificata, va qui intesa *non nel senso degli strumenti, ma nel senso delle intenzioni e degli scopi: verificare l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante* (Comoglio, 2002).

Valutare resta un problema sentito. Spesso è motivo di scontro tra insegnanti, allievi e famiglie che chiedono, e pretendono, elementi di trasparenza nell'espressione dei giudizi che ricevono dalla scuola. È difficile anche che nella stessa scuola, nello stesso istituto scolastico e negli stessi dipartimenti esista una omogeneità di parametri di giudizio.

Nasce quindi l'esigenza di poter avere ed usare strumenti e criteri che permettano di esprimere giudizi “più fondati”. Uno di questi strumenti è il portfolio.

Nel corso di questa digressione sulla valutazione è stato più volte sottolineato come il confronto tra risultati ottenuti e risultati attesi sia alla base della valutazione. Il grado di apprendimento sarà proporzionato alla vicinanza dell'uno all'altro. Questo tipo di valutazione tende a comunicare quello che l'alunno conosce, ha appreso e non il processo del suo apprendimento, lo sviluppo delle sue abilità. Secondo Comoglio una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter & Bond, 1996).

Sempre Comoglio riporta la prospettiva di una “valutazione alternativa” in sostituzione di quella tradizionale, riproponendo il pensiero di Grant Wiggins (1993) dove si indica che una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” è fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento.

Si richiede, cioè, una verifica attraverso una prestazione e non attraverso un test: una prospettiva nuova e diversa. Ci sono studenti che possono riuscire molto bene in un test a scelta multipla ma che “crollano” quando si chiede loro di dimostrare quello che sanno in una prestazione concreta.

Operare “in situazioni reali” favorisce l'apprendimento degli studenti: perché, quindi, valutare in situazioni “decontestualizzate”, con modi astratti ed artificiali rispetto alla realtà in cui gli studenti vivono ed operano?

Si riportano due definizioni di *valutazione autentica*:

- Secondo Wiggins (1998) c'è valutazione autentica «quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della *prestazione* perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni».
- La definizione di Winograd & Perkins (1996) cita «la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale... L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della "valutazione autentica" è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La "valutazione autentica" scoraggia le prove "carta-e-penna" sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella "valutazione autentica", c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante».

Uno degli obiettivi finali di questo tipo di valutazione è, chiaramente, l'inserimento degli studenti nella vita reale dove non devono portare cumuli di nozioni bensì competenze ed abilità definite e finalizzate. Le loro conoscenze dovranno potersi trasferire nei contesti reali e non rimanere a livelli di puro nozionismo nelle loro teste.

Il portfolio diventa un metodo efficace di valutazione perché riflette sulle attività veramente svolte dai singoli. Principalmente è di natura formativa, anche perché l'interesse è più sul processo educativo che non sul prodotto. I discenti vi hanno un ruolo attivo e l'apprendimento e la valutazione sono strettamente correlati, perciò i docenti avranno il compito di stabilire dei possibili criteri di valutazione all'interno del portfolio: accuratezza delle informazioni, diversificazione dei contenuti, conoscenza dei contenuti, collegamenti con altre materie.

Nel caso specifico del CLIL si dovrebbe pensare ad un portfolio che non avesse ovviamente solo le competenze linguistiche, ma un portfolio con competenze linguistico-disciplinari con dei descrittori specifici considerando i vari livelli partendo dal *Quadro Comune di Riferimento*. In questo modo avremmo una descrizione di quello che uno studente dovrebbe saper fare per ciascun livello, considerando le diverse abilità sia a livello di contenuti sia a livello linguistico.

Per esempio, per geografia a livello A1 potremmo avere come scheda di autovalutazione:

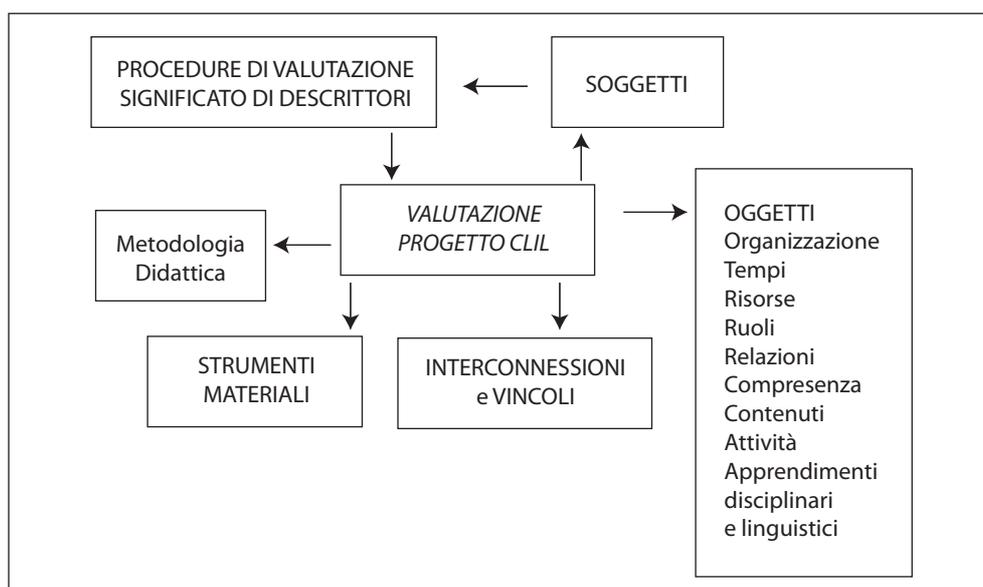
		A1
COMPRESIONE	<i>ASCOLTO</i>	Riconosco parole ed espressioni molto semplici riferite alla geografia purché le persone parlino lentamente e chiaramente.
	<i>LETTURA</i>	Comprendo nomi, parole e frasi molto semplici riferite ad elementi geografici purché contestualizzati e resi comprensibili anche attraverso elementi extralinguistici.
PARLATO	<i>INTERAZIONE</i>	Riesco ad interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere e a riformulare più lentamente il discorso e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti a carattere geografico descrittivo.
	<i>PRODUZIONE ORALE</i>	So usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito ed altri contesti geografici.
SCRITTO	<i>PRODUZIONE SCRITTA</i>	So scrivere semplici frasi per descrivere ambienti geografici. So riempire cartine geografiche, scrivendo ad esempio alcuni termini specifici.

Valutazione del progetto

Rosalba Perini, IRRE Friuli Venezia Giulia

INTRODUZIONE

La valutazione generalmente si fonda sul principio secondo il quale un'esperienza è qualificata nel momento in cui sono raggiunti determinati risultati. Ma i soli risultati non illuminano compiutamente la complessità di un progetto CLIL. Di conseguenza, al progetto CLIL non può essere applicata una valutazione solo di tipo tradizionale (sostanzialmente le interrogazioni e i compiti in classe di varia natura). Appare quindi importante comprendere il processo nel suo evolversi, attraverso un'analisi approfondita e una riflessione sui sistemi di relazione che legano e influenzano tutti gli elementi della dimensione CLIL, secondo uno schema che potrebbe essere così visualizzato:



L'esemplificazione grafica esprime il legame fra le variabili che intervengono nel processo di valutazione del progetto CLIL: in modo particolare si intende rappresentare come le scelte operate dai soggetti sulle procedure di valutazione (di tipo qualitativo o quantitativo) e i significati attribuiti ai descrittori del fenomeno osservato vadano a condizionare tutti i fattori del sistema. In altre parole, la soggettività del team che valuta

e i principi dell'approccio scelto determinano gli oggetti e gli strumenti della valutazione (prove oggettive o modalità di osservazione ecologica), nonché gli aspetti della didattica e della metodologia, il valore da assegnare ai vincoli (di tipo organizzativo, relazionale, normativo) e le interconnessioni (ad esempio: tra compresenza, contenuti disciplinari, ruoli dei docenti) significative nella valutazione del progetto CLIL.

Se “in un programma linguistico si valutano numerosi oggetti oltre alla competenza dell'apprendente, come l'efficacia di metodi e materiali, il tipo e la qualità dei discorsi effettivamente prodotti svolgendo il programma, la soddisfazione degli apprendenti e dell'insegnante, l'efficacia dell'insegnamento ecc.”,¹ in un progetto CLIL il quadro di valutazione appare ancora più complesso ed articolato per l'introduzione di altre componenti quali: la compresenza di due focus valutativi - uno riferito ai contenuti disciplinari ed uno alla lingua straniera usata, la co-gestione degli interventi, le implicazioni interdisciplinari, la dimensione culturale più ampia, la diversificazione delle prassi didattiche, il quadro di motivazione degli studenti, le interferenze organizzative (vedi supporti pedagogici a disposizione, strumenti didattici e TIC, risorse umane), le collocazioni istituzionali del progetto, le scelte curriculari operate.

Per l'analisi che in questo ambito si cerca di condurre è opportuno che tutti questi focus siano attentamente considerati al fine di giungere ad una visione d'insieme il più possibile organica e non frammentata, interpretata secondo le diverse prospettive del CLIL.

Un approccio nuovo come il CLIL suggerisce quindi di ripensare in termini nuovi alle modalità di valutazione più efficaci per un'esperienza educativa così complessa e per certi versi ricca di incognite.

Ma la scelta dell'approccio o del modello valutativo è legata sia alle convinzioni teoriche e alle visioni pedagogiche del team docente, sia all'oggetto stesso della valutazione.

Appare, tuttavia, importante sottolineare che analizzare l'incidenza di un progetto in termini quantitativi è sostanzialmente diverso dallo studiare l'evoluzione di un percorso di innovazione, cercando di comprendere o di illuminare “ciò che sta sotto le apparenze sensibili”.² Sono prospettive che richiedono l'adozione di approcci e di tecniche differenti.

Nel primo caso l'attenzione si focalizza sulla misurazione del prodotto in termini di profitto degli studenti (competenze, risultati), analizzato secondo prove standardizzate e stabilite preventivamente, con una visione lineare di relazione tra causa ed effetto. Nel secondo caso vi è l'adozione di un'ottica che indaga il processo attraverso cui si è giunti a quel quadro di risultati, percepito come un intreccio di relazioni e di significati che determinano reazioni e legano i soggetti e il contesto di esperienza.

¹ B. M. Varisco, 2000.

² D. Cristanini, 2002.

1. Aspetti strutturali

La valutazione di progetto può essere declinata in diverse dimensioni, che potremmo definire anche *oggetti di valutazione*, intimamente correlate:

1. l'efficacia del progetto, riferita ai fini perseguiti, alla scelta dei contenuti disciplinari, ai criteri e alle modalità per organizzare la lezione CLIL, agli strumenti e ai materiali utilizzati, ai materiali osservativi e di documentazione adottati;
2. l'efficienza dell'impianto organizzativo, legata ad una corretta analisi della fattibilità del progetto, attuata preliminarmente, che consideri con attenzione le caratteristiche della situazione. La riflessione dovrebbe esplorare le possibilità di trasversalità, di flessibilità (orari, organizzazione tempi e condizioni dei discenti), di risorse. In quest'ottica, la dimensione organizzativa potrebbe investire anche un esame sul clima complessivo della scuola o perlomeno del gruppo CLIL;
3. la tipologia di *competenze* (competenze linguistiche - competenze disciplinari - competenze comunicative - competenze pragmatiche e socio-linguistiche) e il grado di progresso raggiunti dal discente (valutato e autovalutato), unitamente alle modificazioni intervenute sul suo comportamento a livello di impegno scolastico e di scambio sociale (dimensione legata alla motivazione, alla consapevolezza, all'autostima, agli atteggiamenti di apertura culturale, alla sicurezza nell'affrontare nuovi compiti, alle capacità di riflettere sulla LS e sulle proprie strategie di apprendimento e di comunicazione);
4. le aspettative, le difficoltà e le competenze degli insegnanti CLIL.

Le dimensioni suddette, o meglio gli oggetti della valutazione di progetto CLIL, vanno poi correlate con una serie di variabili, intese come vincoli strutturali, quali:

1. l'ordine scolastico;
2. il tipo di lingua veicolare (lingua straniera o seconda);
3. il contesto di esperienza o meglio la tipologia di attività didattica proposta nell'unità di lavoro.

1. L'ordine scolastico

Parlando di valutazione una differenziazione importante deve essere prevista e adottata in rapporto agli ordini scolastici interessati e quindi all'età degli alunni. Si tratta infatti di livelli che implicano anche obiettivi specifici di apprendimento e metodi diversi, in particolar modo se analizziamo le tipologie didattiche presenti nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

2. Il tipo di lingua veicolare (lingua straniera o seconda)

Un'ulteriore attenzione deve essere riservata alla differenziazione indotta dalla lingua veicolare usata: lingua straniera e lingua seconda.³

3. Il contesto di esperienza

Questa dimensione potrebbe imporre, non solo nella fase valutativa, scelte più coerenti e consapevoli a livello di curricoli, di contenuti, di tempi e di progressione degli apprendimenti, nonché un'attenzione mirata alla scelta o alla costruzione di strumenti di osservazione e di valutazione. Infatti, i focus attentivi dovranno tenere presente le diverse tipologie di attività didattica, le specificità disciplinari, le connessioni interdisciplinari, i modelli organizzativo-metodologico adottati. Si sottolinea l'espressione "organizzativo-metodologico" perché, parlando di compresenza, insegnamento alternativo, didattica integrata, conduzione ed organizzazione del gruppo-classe, si investe necessariamente la dimensione che afferisce alle forme di insegnamento, alle forme di didattica e, oltre a queste, anche alle modalità organizzative.

A ciascun elemento del contesto didattico va riservato uno spazio valutativo specifico e, soprattutto se si indagano abilità e contenuti è opportuno dispiegare uno spettro di osservazione graduato, ma non frammentato.

Altro aspetto interessante di valutazione è rappresentato dall'analisi dell'efficacia dei diversi modelli di compresenza – di tipo tradizionale, di sostegno, collaborativo, in parallelo, differenziato, di monitoraggio⁴ – correlati agli effetti sull'interazione in classe, sull'uso della lingua straniera da parte dello studente, sui livelli di apprendimento disciplinare, sul potenziamento linguistico, sulla comprensione dei concetti, ...

Allo stesso modo è opportuno siano attentamente definite, giustificate e valutate le scelte relative ai tempi del progetto e ai tempi dell'intervento didattico. Si tratta infatti di fattori interconnessi che hanno significativi effetti di incidenza sui risultati di un'esperienza CLIL, ma che definiscono e collocano il progetto CLIL in maniera diversa all'interno dell'istituzione scolastica. Dunque, diverso è accertare la ricaduta di un modulo CLIL, caratterizzato da una durata di tempo circoscritta e da un intervento di tipo intensivo, mirato su precisi contenuti disciplinari, da quella di un progetto di insegnamento veicolare, strutturato in base ad un curriculum annuale o pluriennale, con aree precise sulle quali intervenire e un quadro orario ben determinato e continuativo.

Un'attenzione particolare va riservata anche alla tipologia di intervento didattico riferita alle caratteristiche di contenuto, di uso e quantità di lingua, di alternan-

³ Le differenze sono ampiamente trattate nel saggio *Forme particolari di CLIL* nel presente volume.

⁴ Cfr. saggio di Lucietto *La valutazione di processo* nel presente volume.

za tra le lingue e di natura delle sequenze di apprendimento (di tipo disciplinare, interdisciplinare, trasversale). Si tratta di modelli diversi che implicano curricula sostanzialmente differenziati, con rigidità e flessibilità specifiche. (si veda a tale proposito il saggio di Ricci Garotti *Alternanza in CLIL* nel presente volume).

Un'ipotetica azione di valutazione potrà essere articolata su piani diversi e sviluppata su alcuni versanti essenziali, che non possono essere disgiunti:

- una parte relativa alla valutazione sull'efficacia del progetto che preveda quindi la raccolta di tutte le informazioni strutturali di contesto (contenuti, didattica, metodologia, organizzazione, relazione, risorse, vincoli, partecipazione) in grado di determinare la riuscita dell'intervento CLIL;
- un'altra parte relativa alla valutazione del discente, senza ridurre questa operazione ad una superficiale misurazione dei risultati linguistici che trascuri gli aspetti relativi alla consapevolezza e all'attribuzione di significato delle conoscenze acquisite;
- una terzo versante rivolto a determinare quanto l'esperienza CLIL abbia modificato e migliorato il servizio e l'offerta formativa dell'istituzione scolastica; in altre parole, quanto e per quali fattori il CLIL abbia contribuito a rimandare all'esterno un'immagine di qualità della scuola.

Il focus non può essere unidirezionale, ma è opportuno sia riferito alla relazione tra le scelte pedagogiche che hanno orientato la costruzione del curriculum CLIL e i risultati ottenuti in termini di competenze, ampie e trasversali, maturate dal discente e di innovazione complessiva della cultura della scuola. Ciò che rappresenta la peculiarità stessa della valutazione CLIL è la correlazione tra questi diversi elementi: competenze dell'alunno, obiettivi stabiliti nel progetto, condizioni strutturali.

In definitiva: è opportuno valutare il curriculum e non solo il prodotto in sé.

2. Strumenti di valutazione

Gli strumenti di valutazione sono molteplici, ma la loro applicazione deve essere rapportata alle diverse tipologie di soggetti e di ambiti disciplinari ai quali viene proposto il progetto CLIL. Assume forme e procedure diverse la valutazione per un gruppo di bambini della scuola dell'infanzia e per un gruppo di studenti di 5° liceo, come saranno diversi gli strumenti di rilevazione adottati per il modulo CLIL di matematica e per quello di educazione fisica.

Gli interrogativi ai quali dobbiamo rispondere nell'affrontare il delicato compito di scegliere o gli strumenti di valutazione, rientrano sostanzialmente in queste categorie:

- a. quali sono gli elementi da sottoporre all'osservazione e quale la loro graduazione e specificazione;
- b. quali dati vogliamo conoscere;
- c. quando procedere agli accertamenti;
- d. come effettuare le osservazione e gli accertamenti;
- e. quali tecniche e strumenti usare;
- f. quale scala di valori o quale sistema di descrittori adottare.

Va tenuto presente che, operativamente, la scelta viene orientata dall'obiettivo di sviluppare un dispositivo di valutazione e auto-valutazione che coinvolge tutti i soggetti in campo (docenti, alunni, famiglie, reti) in grado di osservare la qualità del progetto CLIL e di valutarne i risultati in funzione di un miglioramento dell'esperienza stessa, sotto il duplice profilo dei risultati dello studente e del significato innovativo del CLIL, espresso dalla qualità dell'agire.

Risulta quindi evidente che non si possono fornire o adottare in modo acritico né quadri di valutazione, né strumenti preconfezionati o a scatola chiusa, ma si intende proporre alcune linee indicative o spunti di metodo perché ogni scuola, in modo flessibile e scientificamente rigoroso, possa elaborare gli strumenti di valutazione corrispondenti alle proprie specificità e ai propri oggetti di interesse.

Va altresì sottolineato che i principali materiali illustrati devono essere inseriti nel contesto specifico di applicazione e continuamente modificati e aggiustati, vanno cioè adattati alle caratteristiche e alle esigenze dei singoli contesti.

I materiali più usati possono così configurarsi.

- Schede di rilevazione in grado di registrare il tipo e la frequenza dell'interazione in lingua straniera in una lezione CLIL.
- Diari di bordo.
- Scheda di valutazione per il modulo CLIL.
- Lista di suggerimenti per la raccolta dei dati.
- Video e audio registrazioni delle lezioni.
- Focus group mirati a insegnanti, studenti, genitori.
- Interviste.
- Questionari.
- Lavori individuali e di gruppo prodotti dagli allievi.
- Protocolli verbali registrati.
- Identificazione degli incidenti critici.
- Sistemi di documentazione.

- Sistemi di indagine per esplorare i livelli di integrazione del programma CLIL nel POF, quali sono gli elementi di qualificazione di CLIL, quali spazi di scelta sono lasciati agli insegnanti nella realizzazione dei programmi CLIL.
- Questionario di valutazione per i docenti e per genitori.
- Schede di osservazione.
- Riunioni ed incontri.
- Ricerca documentale.

In generale, se per la valutazione degli apprendimenti disciplinari e linguistici possiamo far ricorso a tecniche e strumenti già collaudati e tradizionali (test – lavori in classe, lavori individuali e di gruppo), la valutazione dei cambiamenti che intervengono sul piano formativo-comportamentale sono più sfumati e problematici. Soprattutto essi richiedono tempi dilatati per la conduzione di un'osservazione sistematica e continuativa, e presuppongono una grande capacità dei docenti di cogliere e leggere i segnali di cambiamento negli allievi.

Si pongono in tal modo le premesse di un *new assessment*⁵ (inteso come nuove procedure di accertamento, stima, valutazione), che si qualifica come:

- “alternativo” al *testing* o a qualsiasi tipo di valutazione comunque di solo prodotto (vs valutazione di processo);
- performance, in quanto valuta quel che si sa effettivamente fare (competenze) e come lo si sa fare;
- autentico, in quanto si serve di compiti autentici, *real life* (ad es. presentazione di una relazione di scienze in L2 ad un uditorio – la classe);
- dinamico, poiché tiene in debito conto il potenziale di sviluppo-apprendimento insito in ciascun/a studente/studentessa.⁶

In ultima analisi è opportuno fare una veloce riflessione su quali debbano essere le caratteristiche degli strumenti di valutazione, al fine di garantire la “qualità” dell'azione di valutazione CLIL, suddividendo la rilevazione in due categorie:

- fase di raccolta dei dati e delle osservazioni, che impone strumenti:
 - affidabili;
 - congruenti;
 - semplici;
 - diversificati.

⁵ B. M. Varisco, 2000.

⁶ B. M. Varisco, 2003.

- fase di analisi dei dati, che richiede strumenti:
 - significativi;
 - generalizzabili;
 - chiari;
 - trasparenti.

L'utilizzo degli strumenti non va disgiunto dal problema di metodo. Serve chiaramente porsi delle domande e giungere ad un protocollo comune di valutazione, ben consapevoli che neppure il più sofisticato piano e l'uso del più attuale strumento possono garantire di cogliere tutti gli aspetti del progetto.

3. Soggetti e ruoli

Nell'avviare il processo valutativo di un progetto CLIL un nodo strategico è senza dubbio rappresentato dalla definizione dei soggetti coinvolti, dei loro rispettivi ruoli e dei gradi di responsabilità assunti. Tutto il quadro va opportunamente definito, in via preliminare, già in sede di programmazione

È importante determinare:

- a. Chi ha la responsabilità di decidere le scelte legate alle procedure. In altre parole chi individua gli oggetti di valutazione, i criteri di giudizio, l'interpretazione dei dati, le modalità. In questa fase, vista l'enfasi attribuita alla negoziazione e alla compartecipazione, il soggetto privilegiato è senza dubbio il team CLIL, senza tuttavia sottacere il significato autovalutativo degli studenti.
- b. Un secondo aspetto chiave investe chi gestisce direttamente la distribuzione dei compiti all'interno del team CLIL: chi individua o costruisce gli strumenti di valutazione, chi fa l'analisi dei dati, chi opera l'interpretazione e la sintesi valutativa. In questo caso è necessario stabilire all'interno del team CLIL il soggetto o i soggetti preposti a tali compiti, individuati tenendo presente l'ordine scolastico, la/e disciplina/e coinvolte, i modelli organizzativi in rapporto alle modalità di compartecipazione e compresenza degli insegnanti, agli indirizzi didattici e alle tipologie di aggregazione degli allievi.
- c. Un terzo aspetto investe il livello di partecipazione. Questo livello potenzialmente potrebbe coinvolgere più soggetti (insegnanti, studenti, genitori, agenzie, reti di scuole) al fine di raccogliere opinioni, informazioni e dati.
- d. Un ultimo aspetto riguarda la funzione di supporto e di controllo generale del progetto di valutazione, in altri termini chi ha il ruolo di supervisore, chi fa il confronto critico e la verifica della qualità.

Il sistema di valori e di significati che si intrecciano rispetto alla valutazione del progetto CLIL, coinvolge quindi tutti gli attori direttamente interessati e quanti, pur non essendo direttamente attivi, hanno legami con il sistema (personale non docente, genitori, operatori extrascolastici).

Va sottolineato ancora che questo ambito affronta problemi di grande delicatezza, che non possono essere risolti solo sul piano operativo o con una lettura fatta in chiave esclusivamente razionale. Infatti, pur riconoscendo l'imprescindibilità di adottare un rigoroso piano di progettazione, di analisi e di valutazione, non possiamo neutralizzare l'impatto che sul sistema di gestione dei ruoli e delle relazioni giocano le istanze personali e le particolari interpretazioni che rispecchiano il sistema di valori dei valutatori stessi.

4. Tempi

Si intrecciano nell'azione di valutazione del progetto vari elementi fondamentali (spazio, ruoli, relazioni, contenuti, obiettivi,...), ma nella pianificazione resta strategico pensare ad una funzionale gestione dei tempi.

È ovvio pensare ad un inizio, ad una conclusione e a fasi intermedie come a categorie che vanno a registrare un cambiamento. Appare quindi importante prevedere, sul piano organizzativo, un quadro di gestione dei tempi, articolato a grandi linee in:

- Tempi di predisposizione degli strumenti.
- Tempi di rilevazione.
- Tempi di tabulazione.
- Tempi di analisi.
- Tempi di stesura dei rapporti.
- Tempi di presentazione.

Il fattore tempo resta comunque un dato in grado di influenzare la funzionalità e l'applicazione realistica del sistema di valutazione e autovalutazione del progetto CLIL, perché richiede soprattutto ai docenti del team CLIL un impegno e una disponibilità di tempo non facilmente quantificabili a priori.

5. Descrittori

Nel delineare le possibili linee di elaborazione e di gestione di un quadro di valutazione che, in questa fase di ricerca, resta ovviamente generico e teorico, è opportuno in via preliminare fare riferimento all'individuazione di elementi e caratteristiche del fenomeno CLIL.

Parliamo di indicatori (prestazioni, risultati, comportamenti, relazioni) in grado di aiutare a capire i fatti e gli sviluppi che intervengono in CLIL e a formulare, sulla base degli elementi individuati, domande significative per dare, successivamente, interpretazioni sensate dei fatti osservati e dei risultati ottenuti. Tutto questo è in rapporto sia all'azione conoscitiva sia, successivamente, a quella valutativa.

In questa prospettiva di lettura non va tuttavia sottaciuta l'importanza che, nella scelta degli indicatori, viene rivestita dalle soggettività, dai significati, dalle priorità e dagli obiettivi sia del singolo docente sia del team CLIL. È giusto saperlo ed esserne consapevoli.

L'azione di riflessione sui nodi di un'azione innovativa come il progetto CLIL va ad illuminare senza dubbio molti aspetti positivi e, nel contempo, fa emergere anche gli elementi di criticità colti dagli insegnanti.

Va comunque evidenziato che la valutazione, anche quando cerca di esaminare dati in modo oggettivo e di quantificare risultati, rimane sempre un'operazione legata all'interpretazione della persona. Si tratta quindi di un processo condizionato inevitabilmente dalle scelte e dai valori socio-affettivi di cui ognuno è custode.

Così, parlando di valutazione in CLIL, è opportuno che questa non resti un'azione finale e formale, ma diventi parte di una nuova cultura che ha due visioni di fondo: la costruzione di un progetto di qualità e il suo miglioramento continuo attraverso la partecipazione di tutti i soggetti in campo: operatori scolastici, studenti, genitori, agenzie del territorio.

Quinta Parte

CLIL in lingue comunitarie di minore diffusione

Introduzione

Rosalba Perini, IRRE Friuli Venezia Giulia

Il motivo per cui si inseriscono nel presente volume anche esperienze legate alle lingue minoritarie è sostenuto da un obiettivo di fondo: sottolineare nell'ambito della ricerca l'importanza di quelle forme di insegnamento veicolare che costituiscono una forma particolare di CLIL in quanto si inseriscono in uno scenario locale specifico di contesto multilingue.

È opportuno sottolineare che, secondo quanto riporta C. Coonan nel presente documento di ricerca, gli obiettivi indicati nelle esperienze CLIL in lingua minoritaria coincidono con il CLIL e rientrano pienamente nelle ragioni di un programma CLIL.

Oggi le motivazioni sono soprattutto culturali ed educative, formative. Infatti, una ricerca finanziata dalla Commissione Europea, il *CLIL Compendium*,¹ ha evidenziato una pluralità di motivazioni di tipo culturale e formativo.

Queste dimensioni sono riportate a cinque categorie base ed a queste rimandiamo concettualmente le esperienze CLIL in lingua minoritaria:

1. la dimensione culturale (competenze interculturali, introduzione di una dimensione culturale più ampia nel curriculum);
2. la dimensione ambientale (miglioramento del profilo della scuola, preparazione all'integrazione europea);
3. la dimensione linguistica (sviluppo di interessi ed atteggiamenti plurilingui, promozione della consapevolezza sia della lingua madre che dell'altra lingua, sviluppo delle abilità comunicative orali, introduzione di una nuova lingua);
4. la dimensione "contenuto" (opportunità per lo studio del contenuto da diverse prospettive, preparazione a studi futuri e/o alla vita lavorativa, accesso alla terminologia specifica della materia in L. veicolare);
5. la dimensione apprendimento (promozione e sviluppo di strategie di apprendimento individuali, diversificazione di metodi e prassi didattiche, motivazione dello studente).

Nel quadro dell'autonomia scolastica ogni istituzione ha la possibilità di privilegiare una o più di queste dimensioni nell'esperienza CLIL, ribadendo il concetto che l'investimento che la scuola opera con il programma CLIL, compreso quello in lingua minoritaria, non si limita ad un potenziamento linguistico o disciplinare, ma

¹ <http://www.clilcompendium.com>.

è teso allo sviluppo di una dimensione multiculturale, che investe docenti, studenti e famiglie.

A questa dimensione multiculturale si richiamano le esperienze CLIL in friulano e ladino, sottolineando che la legittima preoccupazione di una focalizzazione eccessiva sul versante linguistico, quale risposta alla necessità di una valorizzazione del patrimonio linguistico locale, viene superata se consideriamo l'esistenza di un provvedimento di legge (L. 482/99 art. 4, commi 1 e 2) che assicura l'uso e l'insegnamento delle lingue minoritarie nella scuola. Ma questa interpretazione strettamente normativa appare riduttiva del ruolo giocato dalla scuola.

Un significato importante sembra invece risiedere nella possibilità di opzione lasciata alla scuola e alle famiglie di attuare percorsi di lingua veicolare in LS o in L. locale e alla possibilità di concretizzare tale scelta in termini di percorsi, più o meno lunghi e contestualizzati, al fine di graduare l'impatto e assicurare il raggiungimento degli obiettivi CLIL.

Come sostenuto da Coonan non è tuttavia sufficiente limitare tale tutela alla mera scelta di usare la lingua in questione come veicolo d'insegnamento e di apprendimento, ma è importante intervenire con altri accorgimenti.

“Uno di questi riguarda la necessità di considerare le due lingue veicolari (la normale lingua della scuola e la lingua “debole”) come paritetici. In altre parole, benché nella realtà “esterna” ci possa essere uno squilibrio fra le due lingue - squilibrio nel prestigio che la popolazione accorda alle lingue, nel numero effettivo di parlanti di esse, nell'uso funzionale delle lingue (ad es. i tipi di domini nei quali vengono usate), tipo di parlante (anziani/giovani), ecc., - nella scuola tale squilibrio va eliminato accordando uguali diritti a tutte e due le lingue. Non basta, quindi, fissare obiettivi paritetici ma bisogna fare ogni sforzo perché gli esiti siano anch'essi paritetici (vedi *Focus on CLIL* nel presente volume).

Appare di conseguenza superfluo esplicitare motivazioni e scelte delle discipline da insegnare in lingua friulana o ladina, poiché tutto l'arco disciplinare può essere veicolato in lingua locale.

In definitiva, le esperienze in atto nelle aree linguistiche minoritarie, pur parziali e d'avanguardia, riflettono diversi punti in comune con il CLIL, sono in effetti CLIL.

Per una trattazione più ampia e completa, si rimanda alle argomentazioni specifiche dettagliate nelle parti relative ai tre gruppi linguistici presenti sul territorio del Trentino Alto Adige e del Friuli.

I ladini della provincia di Bolzano

Gretl Senoner, Istituto Pedagogico Ladino della Provincia di Bolzano

Il ladino, detto anche retoromanzo, è essenzialmente una lingua neolatina o romanza, imparentata con il francese, il provenzale, il catalano, l'italiano ecc.

In seguito all'annessione delle regioni alpine all'Impero romano la popolazione indigena retica iniziò ad adottare il latino popolare dei conquistatori, subendo anche l'inevitabile influsso delle lingue confinanti a nord e a sud, comunque conservando parte del lessico indigeno o "retico" (Forni, 2000 p. 13). Se originariamente in tutto l'arco alpino si parlava presumibilmente il ladino, oggi la parlata si limita alle regioni dei Grigioni in Svizzera, del Friuli, del Comelico e delle Dolomiti in Italia. Le differenze idiomatiche tra i ladini delle regioni citate sono in parte notevoli e possono creare difficoltà di comprensione tra i parlanti i vari idiomi.

Per quanto riguarda le vallate delle Dolomiti e in particolare della provincia di Bolzano si tratta di un contesto di minoranza etnica, che in quanto alla lingua ha in comune con le altre vallate delle Dolomiti il ladino, ma che dal punto di vista politico e soprattutto sul piano della specificità etnica presenta notevoli differenze rispetto alle vallate ladine appartenenti ad altre Province come la Val di Fassa (TN) o Livinalongo ed Ampezzo (BL).

Lo Statuto d'Autonomia per la Provincia di Bolzano emanato con D.P.R. 31.08.1972 n. 670 e le successive norme di attuazione prevedono una normativa di tutela del gruppo ladino gardenense e badiota. Infatti ai sensi degli articoli 19 e 101 dello Statuto i due idiomi vengono riconosciuti come lingua ufficiale ed agli abitanti delle suddette vallate viene assicurata una propria scuola plurilingue italiana e tedesca con l'insegnamento della lingua e cultura ladina come materia curriculare. Da tale normativa differiscono le normative a tutela degli altri tre idiomi ladini per cui taluni sono meno avvantaggiati nel loro sviluppo culturale, non per ultimo a causa della mancanza di mezzi finanziari e sussidi operativi per la valorizzazione del patrimonio culturale specifico.

L'attuale ordinamento scolastico ladino per la provincia di Bolzano, benchè perfezionabile e comunque adattabile ai cambiamenti ed alle necessità della popolazione può ritenersi una soluzione felice per le attuali esigenze dei ladini.

Il modello risale nella sua sostanza all'anno 1948, quando dopo anni di polemiche, discussioni e tensioni e vari tentativi andati a vuoto si riuscì finalmente a trovare una soluzione che poteva essere accettata dalla maggioranza della popolazione. Essa con-

sisteva nell'introduzione dell'insegnamento paritetico, nel senso che le lingue italiana e tedesca venivano equiparate sotto l'aspetto curricolare e strutturale. Accanto ad esse, usate come lingue veicolari, veniva introdotto l'insegnamento del ladino nella misura di 1 - 2 ore settimanali per classe.

All'introduzione dell'insegnamento paritetico nelle scuole delle valli ladine si giunse non tanto per ragioni pedagogiche o didattico-metodologiche, quanto piuttosto per un compromesso politico-sociale che si riuscì a raggiungere tra le parti in causa.

La definizione giuridica definitiva delle scuole delle località ladine fu sancita con il secondo Statuto d'Autonomia per la Regione Trentino - Alto Adige (D.P.R. 31.08.1972, Nr. 670). Tale Statuto d'Autonomia prevede che ogni gruppo etnico della Provincia di Bolzano disponga di una propria scuola quale espressione della peculiarità etnica, linguistica e culturale del gruppo di appartenenza.

Le due caratteristiche tipiche dell'autonomia scolastica in Alto Adige sono le seguenti:

1. L'insegnamento viene impartito nella lingua madre dell'alunno.
2. L'insegnante deve appartenere al gruppo linguistico dell'alunno.

Il primo principio non poteva per ovvii motivi essere adottato integralmente nelle scuole ladine, per cui l'art. 19 del suddetto Statuto recita, fra l'altro: "La lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine. Tale lingua è altresì usata quale strumento di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse. In tali scuole l'insegnamento è impartito su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco". (Rifesser, 1994, p. 12).

Occorre notare che tale normativa prescrive inoltre che i discenti debbano raggiungere al termine di ciascun grado di scuola lo stesso livello di padronanza delle due lingue. Ciò significa che l'insegnamento deve essere impostato in modo che l'alunno al termine dei suoi studi possa raggiungere un bilinguismo sia attivo sia passivo, nel quale la competenza delle lingue italiano e tedesco possa raggiungere una sostanziale parità. In questo ordinamento la lingua ladina, lingua materna della maggioranza degli alunni, è presente sia come lingua strumentale nelle scuole di ogni ordine e grado, sia come materia d'insegnamento curricolare nella scuola elementare e media per due ore settimanali e per un'ora settimanale alle superiori.

Per quanto riguarda l'ordinamento giuridico delle scuole dell'infanzia ladine, questo prevede l'uso prevalente della lingua ladina.

Già a questo livello però la pratica varia da vallata a vallata o addirittura da paese a paese. Se infatti in Val Badia si usa esclusivamente il ladino, in Val Gardena, e specie

ad Ortisei, l'insegnante spesso è costretto a muoversi quasi contemporaneamente in tre lingue in quanto si trova di fronte bambini che possono essere di madre lingua ladina, tedesca o italiana e che spesso non comprendono le altre due lingue. Ciò non toglie che il principio della lingua ladina come lingua base valga per tutti, mentre l'uso delle altre due è puramente strumentale, finalizzato ad esempio alla comprensione delle indicazioni date dall'insegnante.

Una sperimentazione introdotta qualche anno addietro che prevede un uso giornaliero anche se limitato a 10-15 minuti delle altre due lingue, tedesco ed italiano, pare, anche se non ancora rilevato in maniera definitiva, dare dei buoni risultati, per cui si sta pensando seriamente all'introduzione di un curriculum simile sia per venire incontro alle esigenze dei non ladini sia per cogliere l'occasione di introdurre un plurilinguismo precoce sollecitato da più parti.

Si dà per scontato che tutti gli insegnanti di tutti i livelli scolastici delle scuole ladine abbiano buona padronanza delle tre lingue di base, cioè dell'italiano, del tedesco e del ladino. Per l'insegnamento in tutti i livelli della scuola dell'obbligo questo diventa un presupposto per ottenere il ruolo, indipendentemente dalla materia insegnata e dalla classe di abilitazione. La conoscenza delle lingue viene verificata attraverso esami che ne attestano la padronanza.

Per quanto riguarda la scuola elementare, l'ordinamento scolastico ladino prevede una duplice possibilità di avvio delle prime classi elementari ossia la facoltà di scelta tra l'iscrizione in una prima classe con insegnamento ladino-italiano o in una prima classe con insegnamento ladino-tedesco. La scelta avviene da parte delle famiglie dopo un incontro delle stesse con un team di insegnanti avente lo scopo di accertare le conoscenze linguistiche degli alunni che si apprestano a frequentare la prima classe.

Il ladino serve prevalentemente come lingua strumentale per facilitare l'approccio alla lingua d'insegnamento (italiano o tedesco), nella quale avviene l'alfabetizzazione, al discente che a casa parla il ladino. L'approccio all'altra lingua avviene al secondo anno, ove l'insegnamento diventa paritetico nel senso di un numero di ore pari in italiano ed in tedesco. Allo scopo di agevolare i ragazzi nell'apprendimento di questa si introduce già in prima classe un'ora di conversazione giornaliera nella terza lingua.

Alla fine del secondo anno la conoscenza delle due lingue dovrebbe essere più o meno paritaria permettendo così la ricomposizione delle terze classi indipendentemente dall'alfabetizzazione iniziale. In prima classe inoltre inizia anche l'insegnamento curricolare per due ore settimanali di "lingua e cultura ladina", che prosegue pure nelle scuole secondarie di primo grado e per un'ora settimanale in quelle di secondo grado.

Dalla terza alla quinta classe l'insegnamento paritetico resta invariato, ciò significa che ogni materia deve essere insegnata in entrambe le lingue alternando giornalmente, settimanalmente o, come succede in talune scuole, annualmente l'uso della lingua. Ciò significa che una materia può essere insegnata per un anno in una determinata lingua, a condizione però che l'anno successivo la stessa materia venga veicolata nell'altra lingua.

Se ne deduce che si tratta di un sistema alquanto complesso, che esige dal docente della scuola elementare una preparazione notevole, in quanto deve saper tener conto delle diverse premesse linguistiche di cui dispongono i singoli alunni.

Occorre dire che per quanto riguarda tali premesse linguistiche, queste non si possono generalizzare a livello di scuole ladine, in quanto, come già avevamo accennato, c'è una notevole differenza tra le due vallate ed in parte anche da paese a paese. Se in Val Gardena ed in modo particolare ad Ortisei il ladino viene parlato a casa circa dalla metà dei discendenti, il numero è molto più alto in Val Badia. Pertanto in Val Badia l'alfabetizzazione avviene in prima classe esclusivamente nella lingua italiana. Un approccio orale al tedesco avviene già in prima mentre l'approccio scritto inizia in seconda classe.

Ma anche all'interno di questi contesti apparentemente omogenei si può affermare che ogni paese e all'interno di questo ogni classe è una realtà a sè stante che presenta un mosaico di particolarità che vanno studiate e trattate singolarmente e che pertanto pongono ai docenti problemi di metodo spesso complessi e di non facile soluzione.

Nella scuola superiore di primo e di secondo grado il sistema paritetico viene interpretato ed applicato in maniera diversa. Non è più previsto l'insegnamento di ogni singola materia nelle due lingue italiano e tedesco. Le materie sono invece suddivise in due gruppi, uno in lingua italiana e l'altro in lingua tedesca nel rispetto della parità di ore settimanali da dedicare alle due lingue. La religione, come già alle elementari, viene insegnata nelle tre lingue.

Nella scuola media il ladino viene impartito per due ore la settimana e ciò vale anche per l'inglese, nelle scuole superiori (Istituti tecnici commerciali, liceo linguistico, Istituto d'arte), mentre invece il ladino si insegna per un'ora alla settimana.

IL CLIL NELLE SCUOLE LADINE

Visto l'ordinamento specifico delle scuole ladine e in particolare quello previsto per la scuola elementare che presuppone l'insegnamento di tutte le materie nelle due lingue, e che di norma prevede un'alternanza linguistica settimanale o mensile o annuale, ci troviamo di fronte ad un sistema di apprendimento delle lingue che non si discosta

molto dal CLIL. Se come riferisce Langé consideriamo il CLIL come un termine “ombrello” di carattere generale che “racchiude un’ampia gamma di iniziative in cui l’apprendimento delle lingue straniere e quello dei contenuti sono integrati nel curriculum” (Langé, 2002, p. 15), questo in parte nelle scuole ladine è la prassi quotidiana.

Ciò nonostante ci sono state e sono tuttora in corso delle sperimentazioni per promuovere in maniera più mirata e quindi più efficace l’apprendimento delle lingue italiano e tedesco da noi denominate “altre”, poiché non possono essere considerate per i nostri discenti alla stregua di lingue straniere, visto il frequente contatto al quale sono esposti.

A tale proposito può essere citato il progetto triennale „Educazione linguistica integrata“ seguito dall’esperto di didattica e linguistica prof. Martin Dodman. Tale progetto ha previsto lo svolgimento in tre lingue alle elementari e in quattro alle medie e alle superiori di moduli su tematiche distinte.

Secondo Dodman creare l’integrazione linguistica non significa produrre ripetitività e uniformità bensì complementarità e unitarietà fra le lingue. Significa costruire un curriculum unitario di educazione linguistica, in cui si possono riconoscere parti e funzioni specifiche relative alle diverse lingue, che costituisca più della somma delle singole programmazioni delle lingue coinvolte. Per potenziare al massimo i benefici di una programmazione integrata degli insegnamenti nell’area linguistica occorre prevedere la collaborazione e la cooperazione fra insegnanti e fra organi collegiali in modo da realizzare integrazione e coerenza di concezione, costruzione e sviluppo di programmi, con una sinergia metodologica.

A tale proposito citiamo un esempio tratto dai moduli che sono stati elaborati sotto la supervisione del prof. Dodman (in totale si tratta di 15 moduli).

In una 5° elementare di Ortisei il gruppo di docenti che ha partecipato al progetto di linguistica integrata è dell’opinione che “nella scuola, immersa com’è in una realtà fortemente plurilingue, dove i ragazzi sono continuamente a contatto con tre lingue, quali il tedesco, l’italiano e il ladino, si possa aprire la strada ad un valido percorso di metodologia dell’insegnamento linguistico e per questo motivo si è accettato di realizzarlo. L’obiettivo principale del nostro lavoro, però, è stato quello di osservare la reazione-risposta dei ragazzi nel lavorare su uno stesso argomento contemporaneamente in tre lingue, cosa per noi nuova, visto che ci è stato sempre detto di insegnare o imparare le lingue separatamente e di verificare poi la validità dell’approccio.

La realizzazione del progetto ha richiesto:

- la scelta di un argomento;
- una programmazione dapprima generica, poi dettagliata delle diverse fasi del lavoro da svolgere, delle discipline da coinvolgere e del tempo da impiegare;

- un accordo sulle specifiche tematiche metodologiche, quali possono essere ad esempio gli schemi di interazione impiegati in classe, il tipo di attività didattiche proposte, la scelta di un linguaggio comune in modo da trattare gli argomenti linguistici in maniera coerente e trasversale;
- una buona collaborazione e cooperazione fra gli insegnanti (quest'ultima, a mio avviso, è un elemento fondamentale) (Perra, 2002, p. 7).

Il tema scelto dagli insegnanti è stato *“La fattoria / l luech da paur / der Bauernhof”* ed è stato trattato nelle seguenti materie: italiano, tedesco, ladino, scienze, educazione all'immagine e musica.

Il lavoro, che si è protratto per diversi mesi, è stato coordinato da un'insegnante di “promozione linguistica”, di cui le scuole dell'obbligo sono state dotate in questi ultimi anni, proprio allo scopo di sostenere gli insegnanti di classe nell'intento di promuovere e migliorare l'apprendimento delle varie lingue previste nel curriculum scolastico.

A conclusione di tale progetto l'insegnante di promozione alle lingue afferma che “alcuni degli obiettivi formativi, cognitivi e linguistici, che i docenti si sono prefissati di raggiungere, si pensano raggiunti in modo soddisfacente:

- i ragazzi hanno saputo cooperare;
- hanno operato delle scelte tra i vari argomenti e i vari materiali a loro disposizione;
- hanno acquisito nuove conoscenze;
- hanno concettualizzato dei saperi;
- hanno sviluppato determinate abilità;
- si sono arricchiti lessicalmente;
- hanno avuto modo di confrontare i costrutti sintattici e grammaticali delle tre lingue.

Se l'alfabetizzazione come avviene nelle nostre prime classi per la maggior parte dei discenti, in una lingua “altra” dalla L1 (ossia in lingua italiana o in lingua tedesca), ha tutti i connotati del CLIL in quanto si veicolano le basi disciplinari in una lingua che non è quella materna, recentemente è stata introdotta un'ulteriore sperimentazione a tale proposito. Si tratta di un'alfabetizzazione bilanciata in italiano e tedesco in alcune prime classi delle elementari, che si avvalgono di sottogruppi, curati contemporaneamente da due docenti che insegnano in lingue diverse. Nell'ora successiva i discenti di un sottogruppo svolgono lo stesso argomento nell'altra lingua con l'insegnante identificato con quella lingua secondo il principio *one language-one person*. (Verra, 2003, p. 33).

Esperienze sul territorio: il ladino in Val di Fassa

Anita Santuari, IPRASE del Trentino, Sezione ladina

LO SCENARIO NORMATIVO

I Ladini della Val di Fassa hanno goduto storicamente di un quadro istituzionale e normativo dissimile dai Ladini della Provincia di Bolzano e la storia dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina nelle scuole della Valle trentina è da leggere in stretta connessione con l'evoluzione delle norme generali di tutela e promozione di questa minoranza linguistica da parte della Provincia Autonoma di Trento.

Infatti, benché i Ladini del Sella appartengano tutti alla stessa comunità linguistica¹ ed abbiano tra loro sempre mantenuto stretti legami culturali ed economici, nel secolo scorso, divisi amministrativamente tra due Regioni (Trentino-Alto Adige e Veneto) e tre Province (Bolzano, Trento e Belluno), sono stati oggetto di processi di salvaguardia giuridica differenti, processi più favorevoli alla comunità alloglotta nel caso dei ladini dell'Alto Adige Südtirol e del tutto sfavorevoli per i ladini di Livinalongo e Cortina d'Ampezzo, almeno fino all'emanazione della recente legge nazionale di tutela delle minoranze linguistiche.²

Per quanto riguarda i Ladini della Val di Fassa, la loro specificità è stata riconosciuta, fino ad anni piuttosto recenti, in modo meramente formale: sono infatti mancate per alcuni decenni norme attive destinate alla promozione ed alla difesa della loro lingua e della loro cultura e pertanto la scuola fassana si è mossa (e si muove tuttora) all'interno di un quadro giuridico ed organizzativo non dissimile da quello nazionale.

Mentre nelle scuole delle località ladine della Provincia di Bolzano fin dal 1948 è stato possibile sperimentare e quindi consolidare esperienze di insegnamento di lingua e cultura ladina, in Val di Fassa, nonostante le insistenti richieste alla Provincia di Trento, le prime esperienze didattiche risalgono al 1969, quando fu concesso nelle scuole elementari l'avvio di una sperimentazione di insegnamento del ladino per un'ora settimanale, la cui frequenza era facoltativa per i discenti. (Chiocchetti, 1989, p. 28).

L'insegnamento della lingua e della cultura ladina è rimasto sperimentale, aggiuntivo e facoltativo fino al 1988, quando l'art. 14 del D.P.R. 405 (relativo ad alcune norme di attuazione dello Statuto speciale della Regione Trentino-Alto Adige)

¹ Si veda il saggio di Gretl Senoner nel presente volume.

² L. 482/1999 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche".

ne ha contemplato l'inclusione nel curriculum della scuola elementare, estendendone inoltre l'introduzione alle scuole secondarie.³

In seguito, un altro Decreto legislativo lo ha reso obbligatorio in tutta la scuola di base ed ha ribadito che "nelle scuole di ogni ordine e grado la lingua ladina può altresì essere usata come strumento di insegnamento, anche ai fini della conoscenza e dello sviluppo della cultura ladina."⁴

Il Decreto legislativo n. 321/97 ha allargato successivamente l'insegnamento del ladino ed in ladino anche alle scuole superiori della Valle.⁵

LA LEGGE PROVINCIALE N. 4/97: L'INSEGNAMENTO DEL LADINO ED IN LADINO

Nel 1997, in un clima di maggior attenzione ai bisogni della minoranza ladina della Provincia di Trento, è stata promulgata la Legge Provinciale n. 4, che ha disegnato i Programmi di insegnamento del ladino e della cultura ladina nelle scuole di base della Val di Fassa.

Si tratta di una Legge che, a partire dall'anno scolastico 1997/98, inserisce formalmente l'insegnamento curricolare del ladino (per un'ora settimanale) in tutte le classi elementari e medie: il ladino, divenuto materia scolastica obbligatoria, si aggiunge alle altre lingue già previste a livello provinciale nel curriculum (oltre all'italiano, il tedesco nelle scuole elementari e tedesco ed inglese nelle scuole medie, secondo ciò che prevede la Legge Provinciale n. 11 del 1997 promossa dall'Assessorato all'Istruzione della provincia Autonoma di Trento).

La stessa Legge Provinciale contempla anche espressamente l'insegnamento in ladino in area disciplinare per una o due ore settimanali, sia nelle scuole elementari che nelle scuole medie.

Per la scuola elementare⁶ essa prevede che "Nel primo ciclo il ladino è insegnato per un'ora settimanale e viene usato per almeno una seconda ora settimanale per

³ D.P.R. 405/1988 "Norme di attuazione dello Statuto speciale per il Trentino-Alto Adige in materia di ordinamento scolastico in Provincia di Trento", art. 14 (sostituito dall'art. 2 del D. Lgs. 592/93).

⁴ D. Lgs. 592/93 "Norme di attuazione dello Statuto speciale della Regione Trentino-Alto Adige concernente le disposizioni a tutela delle popolazioni di lingua ladina, mochena e cimbra della Provincia di Trento", art. 2.

⁵ D. Lgs. 321/97 "Norme di attuazione dello Statuto speciale della Regione Trentino-Alto Adige recante modifiche ed integrazioni al decreto Legislativo 16 dicembre 1993, n. 592", art. 2.

⁶ Legge Provinciale n. 4/1997, "Insegnamento della lingua ladina nelle scuole dell'obbligo", Allegato A, Parte II, Programmi di lingua e cultura ladina per la scuola elementare.

attività nell'area dei linguaggi (musicale, artistico o motorio) secondo moduli la cui organizzazione, durata ecc. è definita in sede di programmazione didattica.”

Nel secondo ciclo “prosegue l'insegnamento del ladino per un'ora settimanale ... Inoltre, per almeno due ore settimanali (sulla base di una flessibile programmazione del collegio docenti), il ladino viene usato per affrontare temi di carattere sia antropologico sia scientifico, oltre che dell'area dei linguaggi, in modo da approfondire in una prospettiva centrata sul mondo ladino quanto viene proposto in italiano dal resto del mondo docente.”

Nella scuola media⁷ il ladino “è oggetto di insegnamento formale per un'ora settimanale e viene utilizzato come lingua veicolare per almeno due ore, secondo un progetto del consiglio di classe che coinvolga, nell'arco del triennio, il maggior numero di discipline, secondo un'organizzazione flessibile dell'orario di intervento del docente di ladino in rapporto agli altri ambiti disciplinari.”

In particolare nella scuola elementare l'insegnamento in ladino si è concretizzato in questi ultimi anni in esperienze didattiche svolte in molti ambiti disciplinari, con prevalenza di quelli relativi all'educazione all'immagine, all'educazione al suono ed alla musica ed all'educazione motoria; numerosi sono stati anche i percorsi interdisciplinari.

INSEGNAMENTO IN LINGUA LADINA E CLIL

Poiché non sono oggetto di riflessione del presente contributo quelle esperienze didattiche che hanno dato anima per più di trent'anni all'insegnamento della lingua e cultura ladina - la cui funzione è quella di promuovere, sviluppare ed approfondire competenze linguistiche che i bambini e le bambine della Val di Fassa posseggono già in ingresso nella scuola (Santuari 1996, pp. 53-61 e 2000, pp. 103-136) - interessa qui esaminare se le ipotesi teorico - metodologiche su cui si fondano i percorsi CLIL attivati per le lingue europee di maggior diffusione possono essere avvalorate da pratiche didattiche già sperimentate in realtà scolastiche in cui l'apprendimento linguistico assume, come per i Ladini di Fassa, il prezioso valore aggiunto di sostegno alla tutela di una lingua meno diffusa.

L'analisi delle esperienze di insegnamento veicolare della lingua ladina promosse in forma sperimentale prima della Legge Provinciale n. 4/1997 ed in modo sempre più diffuso e sistematico dopo l'entrata in vigore della stessa Legge dimostra che esse

⁷ Legge Provinciale n. 4/1997, “Insegnamento della lingua ladina nelle scuole dell'obbligo”, Allegato A, Parte III, Programmi di lingua e cultura ladina per la scuola media.

possono essere considerate CLIL a tutti gli effetti o che, quanto meno, si richiamano fortemente ai presupposti di un progetto CLIL.⁸

L'apprendimento integrato di lingua e contenuto è apparso un approccio innovativo all'educazione bilingue delle giovani generazioni fassane fin dalle prime attività sperimentali (avviate nell'anno scolastico 1994/1995), in cui si partiva dall'ipotesi che presente e passato della comunità di appartenenza degli allievi dovessero essere considerati il background primario per lo sviluppo congiunto di competenze e conoscenze disciplinari e linguistiche, in quanto il potenziamento delle competenze linguistiche e comunicative degli allievi trae humus vitale dal significato e dalla rete dei significati che il sapere descrive, organizza e denomina.

Gli itinerari didattici in ladino puntavano infatti (allora come oggi) non solo a far esplorare all'allievo aree semantiche sempre maggiori, ma ad "offrirgli l'opportunità di praticare usi della lingua ladina estesi a contesti situazionali ed operativi sempre più vasti, riconoscendo che l'apprendimento linguistico è nel contempo strumento e risultato dell'uso della lingua in situazioni significative." (Santuari, 1997, p. 15)

Le positive esperienze di apprendimento veicolare della lingua ladina che si sono succedute nei dieci anni trascorsi da allora hanno dimostrato la validità di questo orientamento per l'apprendimento del ladino, per cui in Val di Fassa è ormai riconosciuta unanimemente l'efficacia di una proposta metodologica che riconosce l'elemento fondamentale di crescita del patrimonio linguistico e culturale degli studenti nella varietà dell'esplorazione dei campi del sapere e nella comunicazione delle esperienze cognitive, affettive e relazionali che bambini e ragazzi maturano nell'investigazione del loro ambiente fisico, sociale, linguistico e culturale.

Sulla base di pratiche scolastiche ormai diffuse, in Val di Fassa si conviene che la proposta didattica dell'uso del ladino in area disciplinare presenti alcuni punti di forza che meritano di essere ricordati.

I percorsi di apprendimento integrato di lingua e contenuto hanno dimostrato di non costituire un particolare aggravio cognitivo neppure per bambini e ragazzi non ladinofoni delle scuole fassane, non solo perché il contesto sociale crea le basi favorevoli per l'esercizio in situazione della lingua ladina (le varianti di valle sono utilizzate comunemente nelle comunicazioni interpersonali all'interno della comunità), ma anche perché le ore di insegnamento curricolare del ladino, percorrendo tutti gli otto anni della scuola dell'obbligo, accompagnano l'acquisizione diffusa delle competenze linguistiche necessarie per affrontare tematiche di tipo disciplinare.

⁸ Sui fondamenti teorici e metodologici del CLIL cfr. il saggio di Ricci Garotti *Presupposti per il CLIL* nel presente volume.

D'altro canto, le esperienze sin qui condotte hanno accertato che l'insegnamento veicolare del ladino (oltre a potenziare il patrimonio lessicale, a consolidare ed arricchire la padronanza delle strutture linguistiche senza che ciò comporti riflessioni sistematiche di tipo grammaticale ed a rendere maggiormente fluente l'espressione in ladino) permette l'arricchimento di competenze linguistico – comunicative più generali, quali ad esempio la capacità di adattare la forma linguistica ad interlocutori diversi ed ai contesti situazionali in cui avviene la comunicazione. (Santuari, 1997, pp. 169-176)

Inoltre il confronto con materiali autentici (gradualmente sempre più complessi) accresce le abilità di comprensione e produzione linguistica dei diversi tipi di testo.

Ricerche condotte in Val di Fassa sull'apprendimento bilingue mettono in evidenza anche che le attività didattiche in ladino in area disciplinare vengono potenziate da progetti interdisciplinari che integrano, oltre a lingua e contenuto, linguaggi diversi: la pratica della transcodificazione dai linguaggi visivo, sonoro, cinestetico al linguaggio verbale non solo offre strumenti complementari di sviluppo delle competenze linguistiche in senso stretto, ma migliora l'efficacia della comunicazione. (Santuari 2000, pp. 122-124)

Ancora, dal momento che nelle scuole ladine della Provincia di Trento l'interculturalità è assicurata dalla presenza nelle classi di discendenti di madrelingua ladina accanto a discendenti non ladino-foni, i docenti possono far emergere ciò che accomuna e ciò che distingue le differenti culture coinvolte e favorire un percorso didattico che si muove tra diverse culture.

Infine, attività su tematiche vicine agli interessi ed alle esperienze di vita dei ragazzi e che sfocino in un prodotto socialmente riconoscibile confermano non solo di essere molto motivanti per gli allievi, ma anche di indurre lo sviluppo di competenze altamente trasferibili sia in altri campi del sapere, sia in situazioni reali, di vita quotidiana.

L'INSEGNAMENTO IN LINGUA LADINA: I NODI PROBLEMATICI

Progettare e gestire esperienze scolastiche di integrazione tra aree disciplinari e lingua ladina presenta anche qualche aspetto problematico.

Dal momento che le attività didattiche in ladino sono obbligatorie solo compatibilmente con la presenza di risorse professionali competenti a predisporle ed a gestirle, può accadere che l'insegnamento in area disciplinare della lingua ladina sia offerto a singhiozzo in alcune classi, poiché mancano docenti con adeguata preparazione linguistica.

Allo stato attuale progetti di insegnamento veicolare del ladino sono comunque più frequenti nelle scuole elementari, meno correnti nelle scuole medie della Val di Fassa, per una serie di ragioni.

Innanzitutto nelle scuole elementari esiste una tradizione maggiormente consolidata di insegnamento del ladino, che ha prodotto, nel corso degli anni, un patrimonio di esperienza didattica e documentale che sorregge gli insegnanti sperimentatori.

Inoltre in questo grado di scuola il personale docente è stabile in percentuale considerevole ed è costituito in gran parte da docenti ladinofoni o comunque ben integrati nella comunità linguistica d'accoglienza, in possesso quindi delle competenze linguistiche necessarie per sostenere un percorso valido non solo sotto il profilo della didattizzazione del sapere, ma anche sotto il profilo linguistico.

Ancora, nell'istruzione primaria si presentano meno rigidi gli steccati disciplinari tra materie diverse del curriculum, poiché si tratta di avviare i bambini da esperienze predisciplinari ad esperienze più vicine ai concetti, ai principi ed alle procedure riconosciute valide dallo statuto epistemologico delle discipline ed ai linguaggi elettivi delle stesse; occasioni di programmazione condivisa tra gli insegnanti sono poi previste ed istituzionalizzate.

Nella scuola media, invece, la minore stabilità dei docenti (molti dei quali con nomina annuale e quindi scarsamente integrati nella comunità linguistica), la disciplinarietà stretta della formazione degli insegnanti e la scarsa flessibilità dell'organizzazione delle cattedre, la difficoltà a reperire testi autentici, la mancanza di un corpus lessicale riconosciuto e scientificamente fondato in lingua ladina per tutte le aree del sapere (Santuari, 1997, pp. 177-179) e la minor dimestichezza con momenti di programmazione comune sembrano rendere più disagiata la progettazione di percorsi in cui il ladino sia utilizzato come lingua che veicola contenuti.

In fase di programmazione delle attività di integrazione tra lingua e contenuti in Val di Fassa sono emersi alcuni ostacoli che sembrano essere peculiari dei progetti di insegnamento veicolare attuati in area di minoranza.

Ad esempio, in relazione ai materiali di cui avvalersi con gli alunni, l'insegnamento integrato di lingua e contenuti nelle scuole di una comunità parlante una lingua poco diffusa pone ai docenti problemi diversi rispetto a quelli che affrontano i docenti preposti all'insegnamento di una lingua europea di maggior diffusione: infatti materiali significativi ed autentici, alla base di un percorso CLIL, sono molto più difficilmente reperibili (almeno quelli per la prima fascia scolare cui l'insegnamento in ladino è destinato) e quindi sussiste il problema della ricerca di documenti pertinenti al contenuto disciplinare prescelto ed adatti al livello di sviluppo delle competenze linguistiche (in ladino) e delle competenze disciplinari degli alunni.

Altro nodo da sciogliere per la scuola ladina è costituito dalla forma linguistica più adatta per i testi scritti che i discenti manipolano: infatti, benché l'insegnamento veicolare nella lingua ladina punti soprattutto sullo sviluppo dell'oralità (in particolare nei primi anni di scuola), si tratta di decidere se è opportuno che i testi debbano

essere in ladino facciano standard (codice adottato dalla comunità linguistica di Valle) o se è più proficuo che vengano proposti nella veste linguistica della varietà parlata nel contesto familiare e sociale di riferimento dei discenti. L'opzione prevalente (almeno nelle scuole elementari) è quella che vede i docenti impegnati a predisporre testi scritti ad hoc per i loro alunni, tenendo conto della variante di ladino (*brach*, *moenat* o *cazet*) utilizzata nell'area territoriale in cui si situa la scuola: ciò ovviamente accresce l'impegno nella preparazione dei materiali di cui avvalersi.

La carenza di materiale didattico è uno dei fattori che frena l'opportunità riconosciuta legislativamente di utilizzare la lingua ladina come strumento di insegnamento per affrontare concetti, contenuti, linguaggi e procedure delle diverse discipline: alcuni docenti ritengono infatti di non avere una preparazione linguistica adeguata a sostenere un percorso impegnativo, ma ancora poco esplorato, come quello dell'insegnamento di un contenuto disciplinare in ladino.

L'INSEGNAMENTO IN LINGUA LADINA: L'OTTIMIZZAZIONE DELLE PRASSI

Percorsi integrati tra lingua e disciplina richiedono ai docenti che si occupano dell'insegnamento veicolare del ladino di approfondire continue energie nella ottimizzazione delle prassi didattiche.

Gli insegnanti devono da un lato consolidare le proprie competenze linguistiche, dall'altro continuamente aggiornare le proprie pratiche professionali attraverso l'approfondimento dei presupposti teorico-metodologici della loro azione formativa, la riflessione sull'efficacia del loro agire didattico ed il collegamento in rete con altri docenti sperimentatori, in direzione della creazione di quella comunità di pratiche da più parti auspicata.

Riguardo alla formazione linguistica, poiché il possesso di solide competenze linguistiche in ladino è indispensabile a chi si accinge a gestire un progetto di integrazione lingua-contenuto, agli insegnanti viene richiesto di padroneggiare con sicurezza la lingua ladina nei suoi aspetti formali (morfosintattici e lessicali) e di qualificare continuamente la propria preparazione linguistica, in rapporto anche con gli studi scientifici e l'elaborazione progressiva del corpus lessicale del ladino facciano promossi dall'Istituto Culturale Ladino.

Ciò è necessario - a maggior ragione - dal momento che la possibilità di avviare progetti di insegnamento veicolare del ladino è consentita indistintamente a tutti gli insegnanti delle scuole della Val di Fassa, non solo a coloro che abbiano sostenuto di fronte ad un'apposita Commissione provinciale l'esame di accertamento della conoscenza della lingua e cultura ladina (esame che consente di accedere con precedenza assoluta a posti disponibili in Valle).

Sotto il profilo delle competenze organizzative e metodologico – didattiche questi docenti sono sollecitati a potenziare le occasioni di cooperazione ed i momenti di programmazione integrata delle attività didattiche - e dell'educazione linguistica in particolare (Santuari 1999, p. 8) - ed a condividere con utenti e famiglie il percorso di apprendimento in area disciplinare del ladino. (Santuari, 1997, pp. 11-17)

La ricerca-azione da parte degli insegnanti e la sperimentazione di attività formative efficaci sotto il profilo delle conoscenze e delle abilità di area disciplinare, spendibili non solo in ambito scolastico, motivanti e promotrici di autonomia nell'apprendimento linguistico richiedono inoltre di tener conto in modo sempre più puntuale di bisogni linguistici e comunicativi degli allievi e di consolidare la riflessione e l'azione didattica in direzione del coinvolgimento sempre maggiore dei discenti nel processo di apprendimento.

L'ottica dello sviluppo professionale continuo (in campo linguistico e metodologico – didattico), la costante attenzione al processo di apprendimento, la collaborazione con i colleghi in tutte le fasi del progetto ed il coinvolgimento delle famiglie si sono dimostrati infatti elementi fondamentali per l'efficacia delle iniziative di insegnamento veicolare del ladino.

La via intrapresa ormai da alcuni anni nelle scuole della Val di Fassa, che vede nell'uso del ladino in area disciplinare un valore aggiunto per la promozione dell'educazione bilingue, si è dimostrata molto fruttuosa sia sotto il profilo dello sviluppo delle competenze di tipo più strettamente disciplinare, sia sotto il profilo della maturazione delle competenze linguistiche e comunicative degli alunni: un percorso non senza qualche difficoltà, che comunque può incoraggiare per i risultati positivi che sono stati ottenuti chi si accinge a cercare, attraverso il CLIL, nuove modalità efficaci di promozione delle lingue in campo scolastico.

Il friulano nella regione Friuli Venezia Giulia

Rosalba Perini, IRRE Friuli Venezia Giulia

Il friulano è una lingua neolatina del gruppo retoromanzo, parlata da circa 400.000/600.000 persone nelle province di Gorizia, Pordenone e Udine, secondo i dati riportati da Euromosaico, Commissione Europea del 1996 e da indagini regionali (De Clara, 1998).

La lingua friulana ha una propria originalità derivante dall'essere punto di incontro di tre diverse tradizioni culturali: quella latina, quella germanica e quella slava. Questo incrocio ha prodotto un'identità che possiede:

- a. caratteristiche grammaticali distintive rispetto a parlate affini;
- b. una genesi storica originale;
- c. una secolare, ricca e continua tradizione letteraria;
- d. una *koinè*;
- e. la consapevolezza di "lingua" nella coscienza dei parlanti;
- f. il riconoscimento ufficiale da parte dello Stato sovrano del territorio in cui si parla (De Clara, 1998).

LO SCENARIO NORMATIVO

È importante tracciare sinteticamente il quadro normativo che definisce l'uso della lingua friulana nella scuola per capire le modalità organizzative, gli aspetti curricolari, i percorsi didattico-formativi e i modelli culturali che sottendono l'uso veicolare del friulano per le attività di insegnamento nella scuola di base.

La lingua friulana è riconosciuta ufficialmente dallo stato italiano come lingua di minoranza con la Legge n. 482/99 e confermata a livello europeo da molteplici documenti, diffusi dalla Comunità europea a partire dal 1992. Va segnalato a questo proposito che il Governo italiano ha provveduto a firmare la "Carta europea delle lingue regionali o minoritarie" e nel 1997 lo Stato italiano ha anche ratificato la Convenzione-quadro del Consiglio d'Europa sulle minoranze nazionali.

Dal 2001 il friulano è stato riconosciuto dal Vaticano quale lingua liturgica (Cisilino, 2001).

In ambito regionale i provvedimenti a favore della lingua e della cultura friulana sono riconducibili alla legge n.15 del 22 marzo 1996, "Norme per la tutela e la pro-

mozione della lingua e della cultura friulane e istituzione del servizio per le lingue regionali e minoritarie”, che rappresenta la prima legge organica di tutela del friulano.

La legge 482/99 è stata promulgata il 15 dicembre 1999 con la finalità di attuare i principi fondamentali di tutela delle minoranze prevista dall’art. 6 della Costituzione. Chiaramente, per il nostro contesto di ricerca, le norme più importanti di questa legge sono quelle che riguardano l’introduzione del friulano nel sistema scolastico, limitatamente alle aree territoriali individuate dalle amministrazioni provinciali di Gorizia, Pordenone e Udine.

È interessante notare, a tal fine, che il legislatore ha deciso di strutturare l’inserimento del friulano a due livelli. Il primo livello fa riferimento al 1° comma dell’art. 4 e riguarda l’uso del friulano come lingua veicolare. Prescrive che nella scuola materna, elementare e media si usi “anche la lingua della minoranza come strumento di insegnamento”.¹ Il secondo livello, stabilito dal 2° comma, dell’art. 4, riguarda l’insegnamento della lingua friulana come materia curricolare; in questo caso la norma prescrive che le singole istituzioni scolastiche, nell’esercizio dell’autonomia organizzativa e didattica, possano deliberare le modalità di svolgimento delle attività di insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali delle comunità locali, stabilendo nel contempo i criteri di valutazione dei discenti e le modalità di impiego di docenti qualificati, tenendo presente anche le richieste dei genitori al momento della pre-iscrizione.

È interessante notare che entrambe queste disposizioni non si limitano ad indicare alle scuole la possibilità di attivare esperienze di lingua friulana, ma rappresentano dei veri e propri vincoli prescrittivi. Il legislatore, infatti, usa il tempo presente per indicare l’intenzione prescrittiva del dettato normativo.

Nel contempo va segnalato che, se esiste una prescrittività per la scuola, non esiste alcun obbligo per i discenti, infatti non tutti sono tenuti a seguire le lezioni di friulano, ma soltanto quelli per i quali i genitori lo abbiano espressamente chiesto al momento della prescrizione. Questo limite, tuttavia, non esiste per l’uso del friulano come lingua veicolare, perché in questo caso la decisione spetta unicamente alla scuola (Cisilino, 2001).

In definitiva il quadro che si profila sottolinea che, mentre la scuola è obbligata a predisporre attività scolastiche di friulano, i genitori restano liberi di decidere se i loro figli possano avvalersi o meno di questa possibilità. Non potranno invece opporsi all’uso del friulano come lingua di insegnamento (Cisilino, 2001).

La legge 482/99 stabilisce che la valorizzazione e la tutela delle lingue regionali riguarda sia la loro cultura sia la lingua stessa.

Questa distinzione è importante e va interpretata, relativamente al primo dei due termini anche alla luce del DPR n. 275/99, che, all’art. 3, stabilisce che il Piano dell’Of-

¹ Legge del 15 dicembre 1999, n. 482.

ferta Formativa debba riflettere le esigenze del contesto culturale e della realtà locale. In altri termini, la valorizzazione della cultura del territorio non è materia di opzione da parte delle famiglie, ma discende da una precisa disposizione normativa che la scuola deve onorare e che riguarda tutti gli alunni.

“Va inoltre tenuto presente che, come di solito avviene per ogni innovazione che riguardi la scuola, essa va attuata in modo graduale e calibrato come, in effetti, sembra suggerire lo stesso art. 2 del DPR 2 maggio 2001 n. 345 (regolamento di attuazione della L. 482/99) allorché accenna alla possibilità di avviare una fase sperimentale triennale soprattutto in considerazione che i singoli istituti potranno contare, in via generale, sulle risorse umane esistenti nel proprio ambito” (Commissione di studio, 2002).

ORIENTAMENTI PER L'APPLICAZIONE DELLA LEGGE 482/99

L'anno 2001/02 rappresenta un momento strategico per l'inserimento formale del friulano nella scuola e per la costruzione di una cultura pedagogica in grado di riflettere nei programmi o curricoli integrati la visione e l'anima pluriculturale e plurilinguistica di questa area geografica.

In questa prospettiva, tra i provvedimenti adottati dalla Direzione Scolastica Regionale della Regione Friuli Venezia Giulia, segnalato il lavoro svolto dalla Commissione di studio istituita per esaminare ed approfondire le problematiche derivanti dall'applicazione dell'art. 4 della norma succitata.

Il testo elaborato dalla commissione, indirizzato ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole dell'infanzia, elementare e media nel giugno del 2002, propone un insieme di interessanti riflessioni nate da esperienze già realizzate in alcune istituzioni scolastiche e di ipotesi di lavoro utili per la formulazione dei curricula. Il documento non ha valore prescrittivo, ma di fatto traccia le linee pedagogiche e gli orientamenti di riferimento per la applicazione della legge sul piano metodologico-didattico, offrendo le linee guida per l'individuazione di spazi operativi che consentano un più agile inserimento dei percorsi didattico-formativi concernenti le lingue regionali.

Tra gli aspetti organizzativi appaiono preziose le precisazioni riferite:

- all'orario di insegnamento delle lingue regionali, per escludere ogni eventuale scelta rigida dei tempi;
- agli aspetti progettuali;
- alle modalità organizzative;
- ai testi da utilizzare;
- alle forme di valutazione.

Il documento della Commissione di studio segnala anche alcuni nodi critici:

- a. il problema della formazione dei docenti;
- b. l'opportunità di stabilire un raccordo interistituzionale;
- c. la diffusione di forme efficaci e funzionali di documentazione dei processi nell'ottica della disseminazione delle buone pratiche.

Tra le note è opportuno precisare che per quanto riguarda l'uso del friulano, anche nella scuola, è rispettata nella forma orale la variante locale della lingua usata, mentre nella forma scritta va utilizzata la forma fissata dalla grafia ufficiale normalizzata. Sistema grafico proposto dal prof. Xavier Lamuela, approvata dal Consiglio della Provincia di Udine, delibera n.226 del 15 luglio 1986 e adottato dalla Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia con uno specifico inserimento nella legge Reg. 15/96 e con successive modifiche introdotte dalla L. 13/98 e dall'O.L.F. nel 2002.

IL PERCORSO CLIL IN LINGUA FRIULANA

Vista la recente introduzione della Lingua friulana nella scuola non è possibile avviare una riflessione metodologica sugli elementi peculiari dei percorsi CLIL in lingua nativa, poiché non si sono ancora sviluppate prassi consolidate e non sono state diffuse le pratiche didattiche che possano permettere una comparazione con i quadri CLIL sperimentati per le lingue europee.

Ciò nonostante i programmi di insegnamento veicolare della lingua friulana promosse dapprima in forma sperimentale da alcune realtà scolastiche isolate, poi ora in modo più sistematico dopo l'applicazione delle norme sulla tutela delle minoranze linguistiche, rappresentano esperienze significative che possono essere ricondotte alla dimensione CLIL.

Si tratta di progetti che investono tutti gli ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia all'Università, e che a tutti gli effetti richiamano i presupposti di un progetto CLIL, utilizzando ad esempio la lingua friulana nell'insegnamento della geografia nella scuola media, della meccanica negli istituti tecnici o della matematica nella facoltà di ingegneria dell'Università di Udine.

È opportuno evidenziare che le linee di indirizzo suggerite dalla legge 482/99 vanno verso un'integrazione dei curricoli di lingua nativa con il programma nazionale, sfruttando le specificità dei contesti sociali e dettano, accanto all'insegnamento, l'uso veicolare della lingua nativa nelle attività scolastiche.

Questi contesti creano condizioni favorevoli all'uso della lingua e permettono una acquisizione delle competenze linguistiche orali e scritte in grado di veicolare

contenuti di tipo disciplinare, considerati in modo settoriale o inseriti in progetti interdisciplinari.

Gli elementi che connotano l'esperienza CLIL in lingua friulana e che esplicitano anche i punti in comune con il CLIL si possono ritrovare in queste categorie di analisi:

1. *Nella tipologia di docenti impegnati.* Si profilano le condizioni CLIL quando:
 - a. i docenti disciplinari svolgono lezioni usando la lingua friulana;
 - b. quando l'insegnante con competenze in lingua friulana svolge le attività in presenza con l'insegnante disciplinare;
 - c. quando gli insegnanti con competenze in lingua friulana svolgono lezioni CLIL.

Non è giustificato parlare di insegnante di friulano, poiché non vi è alcun riconoscimento formale di questa ruolo, né alcun percorso formativo abilitante a questa funzione; è opportuno pertanto avvalersi di una formulazione più sfumata come la dicitura "insegnante con competenze in lingua friulana".

2. *Nella costruzione di un team CLIL all'interno della scuola.* Il lavoro in team coinvolge i docenti in un sistema di insegnamento integrato, di progettazione comune, di conduzione dell'attività contrassegnata da flessibilità e interazione, di condivisione responsabile delle scelte in ogni passaggio dell'attività CLIL.
3. *Nelle caratteristiche della programmazione di un modulo o intervento CLIL in lingua friulana.* L'azione investe l'aspetto istituzionale, organizzativo, metodologico, didattico, disciplinare e valutativo. Ogni aspetto deve osservare, necessariamente, una programmazione comune e una declinazione rigorosa in rapporto ai diversi passaggi che vanno: dall'inserimento del modulo CLIL nel POF di istituto, all'individuazione dei docenti e delle classi, alla verifica delle competenze linguistiche (L veicolare) di docenti e studenti, all'indicazione di obiettivi disciplinari e linguistici, alla scelta delle strategie metodologiche e di interazione, alle indicazioni di carattere organizzativo riferite a orari, periodi, alternanza/compresenza dei docenti, all'uso di strategie metacognitive, alla definizione della procedura di azione didattica (dalla scelta dell'argomento alle forme di presentazione e approfondimento), ai quadri di verifica (comune o separata per disciplina e lingua) alle forme di valutazione e autovalutazione.
4. *Nelle modalità di gestione dell'intervento CLIL,* il quale fa riferimento sempre ad un apprendimento integrato di obiettivi linguistici e obiettivi disciplinari, individuati sulla base dei quadri epistemologici delle discipline e rapportati ad obiettivi trasversali di tipo culturale. Un aspetto di problematicità è dato dal fatto che non tutti gli studenti sono friulanofoni, che di conseguenza le competenze linguistiche sono diverse e ciò presenta la necessità di elaborare

strategie didattiche tali da garantire a tutti l'apprendimento e la riflessione metalinguistica, senza generare interferenze o lacune. A questo proposito, come sostenuto anche da Coonan² quello che caratterizza la condizione del parlante L2 nella scuola del Friuli Venezia Giulia è la competenza bilingue, la coesione linguistico-culturale del gruppo classe e il legame delle due lingue (italiano-friulano) con il territorio.

5. *Nell'attenzione specifica alla lingua*, come veicolo di trasmissione di contenuti disciplinari che non possono essere in alcun modo compromessi dall'uso della lingua friulana e che condizionano la quantità e la qualità della lingua 2 inserita nel programma CLIL. Nel caso del friulano non si può parlare di bilinguismo, perché l'alternanza fra le lingue non rispetta una distribuzione e un peso paritetico delle due lingue. L'insegnamento in lingua friulana rappresenta, in definitiva, un tipico esempio di CLIL, all'interno del quale l'uso della lingua veicolare si articola preferibilmente in moduli, con un monte ore prefissato e una durata variabile, e non rispetta una separazione per materia. Come sostiene Coonan si tratta di un uso finalizzato della lingua 2 che, nel contempo, disegna tutto un universo di valori e di significati culturali, in grado di sollecitare nello studente una consapevolezza sia della lingua madre che dell'altra lingua.
6. *Nella dimensione di rete creata tra le scuole, anche a livello interregionale*. Applicare il concetto di rete all'esperienza CLIL in lingua friulana significa evidenziare una logica di sistema sostenuta da una filosofia di fondo condivisa, dalla specializzazione dei contenuti, dallo scambio di competenze, dalla co-progettazione aperta, dalla circolazione delle risorse. La presenza di reti è un indicatore significativo della capacità delle scuole di creare un sistema di tipo collaborativo, con modelli operativi che mettono in comune dei servizi, il principale dei quali è senza dubbio dato dalla circolazione delle informazioni e delle competenze.
7. *Nella dimensione culturale e ambientale*. Si registra a questo proposito una convergenza di finalità tese sia allo sviluppo di una dimensione culturale più ampia nel curriculum, con un recupero e una valorizzazione dello specifico locale e di quello appartenente ai gruppi minoritari vicini, sia ad un miglioramento "del profilo della scuola" (Coonan), profilo indirizzato sempre più verso un modello plurilingue.

² Per tutte i riferimenti a Coonan per quanto concerne la situazione che caratterizza l'area linguistica del Friuli Venezia Giulia e l'uso recente della L2 autoctona nella scuola si rimanda al saggio *Focus su CLIL* della stessa Carmel Coonan nel presente volume.

8. *Nella previsione di impianto valutativo* analogo a quello delle altre discipline, caratterizzato nell'impianto CLIL da una pluralità di rilevazioni per ogni attività avviata e da un quadro procedurale strutturato e condiviso dal team CLIL.

Va inoltre sottolineato che, ad esempio nell'esperienza condotta all'ITI Malignani di Udine, il progetto CLIL in Lingua Friulana assume una prospettiva ampia, di carattere plurilingue, per il contestuale ed alterno utilizzo delle lingue inglese, italiana e friulana per l'insegnamento di diverse discipline, con lo stesso gruppo classe di discenti.

L'introduzione della lingua friulana, come codice di insegnamento di più discipline curriculari, in una classe con una consolidata esperienza CLIL di inglese, presso l'ITI Malignani di Udine ha assunto diversi significati:

- a. veicolare un messaggio di forte rivalutazione della lingua minoritaria d'ambiente che praticamente viene equiparata ad una lingua franca come l'inglese – fine linguistico;
- b. aprire nuovi scenari alla sperimentazione di un CLIL Plurilingue – fini sperimentali;
- c. fornire uno “strumento per una miglior comprensione della materia” a livello affettivo, motivazionale e cognitivo.

L'INSEGNAMENTO IN LINGUA FRIULANA: I NODI PROBLEMATICI

Dalla breve analisi delle disposizioni di legge risulta che le attività didattiche in friulano sono da ritenersi “obbligatorie” per la scuola, “opzionali” per i discenti. Di fatto esse sono però condizionate dalla presenza di risorse professionali competenti.

Si pone qui un nodo fondamentale che riguarda la formazione e l'abilitazione dei docenti all'insegnamento della lingua friulana. Allo stato attuale non c'è una precisa normativa che regoli i percorsi formativi, né che indichi le forme di certificazione corrispondenti. Può accadere, quindi, che la scuola non sia in grado di attivare le attività in lingua friulana e di rispondere alle richieste dei genitori perché mancano i docenti con adeguata preparazione linguistica e glottodidattica.

Allo stesso modo in cui ci si pone il problema di un riconoscimento del profilo professionale del docente CLIL per quanto riguarda la lingua straniera, il riconoscimento riguarda anche le competenze del docente CLIL di lingue minoritarie. Questo docente è chiamato a progettare e gestire percorsi in cui la lingua friulana è utilizzata come lingua che veicola contenuti e, nel contempo, è chiamato a rivedere la propria impostazione metodologica e ad innovare il proprio stile di insegnamento.

Altro aspetto critico può essere rappresentato dalla necessità di utilizzare ed elaborare materiali didattici autentici in lingua nativa regionale. Se non si pongono problemi per il reperimento di testi poetici e letterari in lingua friulana, appare più difficile l'elaborazione di materiali didattici che rispettino elevati criteri di qualità, di significatività e di trasferibilità.

LE PROSPETTIVE

Senza dubbio l'attivazione di progetti CLIL in lingua nativa richiede ai docenti una continua tensione sia per il consolidamento delle buone pratiche già in atto sia per l'esplorazione di nuovi approcci didattici. Le esperienze che proiettano l'uso delle lingue in una dimensione europea, ma che richiedono per le lingue minori una condivisione diffusa a livello scolastico e un forte riconoscimento a livello sociale.

Lo scenario linguistico della regione Friuli Venezia Giulia appare quindi aperto a grandi prospettive, a condizione che la lingua friulana nella scuola sia giocata come lingua di prestigio e non come forma linguistica minore adatta a situazioni informali "basse", o, ancora peggio, espressione folcloristica.

I ragionamenti, le riflessioni e le interpretazioni possono essere infinite.

La sfida, forse, sta nell'impegno costante che i docenti devono approfondire per tradurre concretamente nella pratica didattica non solo i principi formali di valorizzazione delle lingue native e di minor diffusione, ma soprattutto le linee progettuali e metodologiche che efficacemente prevedono l'uso veicolare della lingua in una dimensione allargata come il CLIL.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

- AA.VV.** (2003), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, MIUR – IRRE Piemonte, Grafica Noi studio, Torino
- AA.VV.** (2002), *Orientamenti per l'applicazione della Legge 482/99*, Commissione di studio, Direzione Scolastica Regionale del Friuli Venezia Giulia
- AA.VV.** (2003), *Lingue veicolari e apprendimento*, Grafica Noi Studio, Bolzano
- Albanese O., Doudin P.A. e Martin D.** (a cura di) (1998), *Metacognizione ed educazione*, F. Angeli, Milano
- Alessandrini E. e Fervori C.** (1997), *A Road to Autonomy*, Loescher, Torino
- Anderson G.I., Herr K. e Nihlen A.S.** (1994), *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*, Corwin Press Thousand Oaks, CA
- Anderson J.R.** (1995), *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge
- Arter J. e Bond L.** (1996), *Why is assessment changing*, in Blum R.E. e Arter, J.A. (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (USA)
- Artigal J. e Lauren C.** (1996), *Immersione linguistica per una futura Europa: i modelli catalano e finlandese*, Alpha Beta, Merano
- Artigal J.M.** (1983), *Catalan and Basque Immersion Programmes*, in Beatens Beardsmore H. (a cura di), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon
- Bailey K.M. e Nunan D.** (1996) (eds.), *Voices From the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge
- Baker C.** (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon
- Balboni P.E.** (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino
- Balboni P.E.** (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino
- Barbero T.** (2003), *Lingua cultura e scienze: uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti scientifici*, MIUR – IRRE Piemonte, Torino
- Baxter A.** (1977), *Evaluating your Students*, Richmond Publishing, London
- Bernadusi L. e Di Francesco G.** (2002), *Formare per competenze*, Tecnodid, Napoli
- Bishop B.**, *The importance of team teaching*, in Bonnet A., Breidbach S. e Hallet W., 2003, *Fremdsprachlichkeit als Spezifikum - auf der Suche nach einer interrogativen Didaktik für den bilingualen Unterricht*, in Voss B. (hrsg.) *Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand: Innovation-Qualitat-Evaluation*, Paedagogischer Zeitschriftenverlag, Berlin
- Bottani N.** (1986), *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna
- Brown J.D.** (1998), *New Ways of Classroom Assessment*, TESOL, Alexandria (USA)

- Burns A.** (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge
- Buttaroni S.** (1988), *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*, Wien, trad. it. *Crescita di una lingua straniera*, Alpha Beta, Meran/Bozen
- Butzkamm W.** (2002), *Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht*, in Bach G. e Niemeier S., *Bilingualer Unterricht*, Peter Lang, Frankfurt
- Bygate M.** (1987), *Speaking*, Oxford University Press, Oxford
- Candlin C. e Murphy D.** (a cura di) (1987), *Language Learning Tasks*, Prentice Hall, Englewood Cliffs
- Castoldi M.** (2002), *Autoanalisi di istituto*, Tecnodid Editrice, Napoli
- Cavalli M.** (1998), *Pensare e parlare in più lingue*, IRRSAE Valle d'Aosta
- Chiari G.** (1996), *Climi di classe e apprendimento*, Franco Angeli, Milano
- Chiocchetti B.** (1989), *La lingua e la cultura ladina nella scuola elementare della Val di Fassa. Dalle prime richieste all'avvio della sperimentazione*, in AA.VV., "Le lingue di minoranza e la scuola", in *Mondo Ladino XIII n. 1 - 2*, Istitut Cultural Ladin, Vich/Vigo di Fassa
- Cisilino W.** (2001), *La tutela juridique des lenghis retoromancis cun particular riferiment al cas furlan*, Provincia di Udine
- Cohen L. e Manion L.** (1994), *Research Methods in Education*, Fourth edition, Croom Helm, London
- Commissione Europea** (1995), *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, White book
- Comoglio M.** (1999), *Educare insegnando, Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma
- Comoglio M.** (2002), *La valutazione autentica*, in "Orientamenti Pedagogici", 49 (1), pp. 93-112, [www.irre.lombardia.it/portfolio/Valutazione autentica Comoglio.doc](http://www.irre.lombardia.it/portfolio/Valutazione%20autentica%20Comoglio.doc)
- Comoglio M. e Cardoso M.A.** (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo, il Cooperative Learning*, LAS, Roma
- Concil of Europe** (1998), *Modern language Learning and Teaching*, European Center for Modern languages, Graz (Austria)
- Conseil de l'Europe, Formation-Jeunesse** (2001), *Une méthodologie de l'apprentissage des langues*, T-KIT, www.training-youth.net
- Consiglio d'Europa** (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, La Nuova Italia, Firenze, cap.3, 4 e 6
- Coonan C.M.** (1984), *L'insegnamento delle lingue in Gran Bretagna*, in Chantelauve O. e Coonan C.M., *L'insegnamento delle lingue in Gran Bretagna e Francia*, CLEUP Editore, Padova

- Coonan C.M.** (1997), *Italy*, in Van de Craen P. e Wolff D., (a cura di), *Thematic Network Project in the Area of Languages, Subproject 6 Language Teacher Training and Bilingual Education*. Report presentato alla Evaluation Conference, Lille III, Université “Charled de Gaulle”, Luglio, 1997. Disponibile sul sito: <http://www.fu-berlin.de/elc/en/tnp1prod.html>
- Coonan C.M.** (1998), *Content and Language Integrates Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments*, in Marsh D. et al. (a cura di), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre Jyväskylä e European Platform for Dutch Education, Alkmaar
- Coonan C.M.** (1999a), *Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa*, in Balboni P. (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra-Soleil, Perugia
- Coonan C.M.** (1999b), *Priorities for Investment in the Development of CLIL*, in Marsh D. e Marsland D., (a cura di), *CLIL Initiatives for the Millenium: Report on the CEILINK Think Tank*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, Jyväskylä
- Coonan C.M.** (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino
- Coonan C.M.** (20.12.2002), *Tipi di insegnamento collaborativo (Insegnamento di squadra-Team teaching)* in Coonan C.M., 2003, *Planning for CLIL. A General Outline and Thoughts on Two Micro-features*, in Boella T. e Barbero T. (a cura di), “L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici”, Quaderni, 6, USR, Piemonte, Torino
- Coonan M.C.** (2003), *Il parlare e lo scrivere in un programma CLIL*, corso di formazione on-line, modulo 4.2, realizzato all'interno del progetto sperimentale “Apprendo in L2” promosso congiuntamente dalla Direzione Regionale del Veneto, dall'Università di Ca' Foscari, dall'IRRE del Veneto
- Coonan M.C.** (avril 2003), *La mise en oeuvre du CLIL/EMILE: problèmes et solutions possibles*, in “Bulletin d'information 9 du CEL”
- Coonan M.C.**, *La lingua straniera come veicolo d'apprendimento*, in www.unive.it/labclil
- Cummins J.** (1984), *Wanted: A Theoretical Framework for relating Language Proficiency to Academic among Bilingual Students*, in Rivera (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon
- Cummins, J. e Swain M.** (a cura di) (1986), *Bilingualism in education: theory research and policy*, Longman, Oxford
- De Anna F.** (2001), *Per la costruzione di un sistema di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano
- De Clara L.** (1998), *I friulani*, in AAVV, *Minoranze linguistiche nella Regione Friuli Venezia Giulia Aspetti educativi e culturali*, MIUR - IRRSAE Friuli Venezia Giulia, Trieste
- Dodman M.** (1997), *Insegnare la lingua, insegnare in lingua*, Istituto Pedagogico, Bolzano
- Dodman M. e Portesi L.** (a cura di) (1999), “Crescere in più lingue”, Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano

- Dodman M.** (2002), *Un progetto di educazione linguistica integrata*, in Senoner G. (a cura di), 2002, *Educazione linguistica integrata*, Istituto Pedagogico di Lingua Ladina, Bolzano
- Domenici G.** (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari
- Domenici G.** (a cura di) (2000), *La valutazione come risorsa*, Tecnodid editrice, Napoli
- Doughty C. e Williams J.** (a cura di) (1988), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge
- Elliott J.** (1991), *Action Research for educational Change*, Open University Press, Milton Keynes
- Elliott J.** (1993a), *La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione delle scuole*, in Pozzo, Zappi, 1993, pp. 106-13
- Ellis R.** (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford
- Ellis R.** (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford
- Fabbro F.** (2004), *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma
- Forni M.** (2000), *La minoranza ladina*, in Verra R. (a cura di) 2000, *La realtà culturale delle valli ladine dolomitiche*, Istituto Pedagogico Ladino, Bolzano
- Friend M. e Cook L.** (a cura di) (2000), *Interazioni*, Erikson, Trento
- Gajo L.** (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris
- Galgano A.** (1998), *La scuola con il bollino*, Elemond, Milano
- Gelmi R. e Saxalber A.**, (a cura di) (1992), *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache-Zweitesprache*, Pädagogisches Institut, Bozen
- Gordon T.** (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti & Lisciani, Teramo
- Grenfell M.** (a cura di) (2002), *Modern Languages across the Curriculum*, Routledge-Falmer, London e New York
- Gröne H.** (1997), *We speak English in our geography class and learn English in our english class*, in Völlmer H. e Thürmann E., *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht, Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*, Gemeinsame Fachtagung der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest
- Halfhide T., Frei M. e Zingg C.** (a cura di) (2001), *Team Teaching*, Kanton Zürich, Zürich
- Hamers J. e Blanc M.** (1983), *Bilinguality & Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge
- Harkins S. e Petty H.** (1982), *The effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing* in "Journal of Personality and Social Psychology", 43, 1214-1229
- Hawkins E.** (1987), *Awareness of Language*, Cambridge University Press, Cambridge

- Hopkins D.** (1985), *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, Buckingham
- Janitza J.** (1990), *Trois conceptions de l'apprentissage*, in "Le Francais dans le Monde", n. 231
- Jimenez Raya M.**, *Hacia un perfil de destrezas metodológicas para el professor de lengua extranjera de enseñanza primaria*, in <http://www.ioe.stir.ac.uk/lingua/yr1outcomes/raya1.htm>
- Johnson D.W.** (1981), *Student-student interaction: The neglected variable in education*, in "Educational Research", 10, 5-10
- Johnson R.T. e Johnson D.W.** (1981), *Building friendships between handicapped and nonhandicapped students: Effects of cooperative and individualistic instruction*, in "American Educational Research Journal", 18, 425-424
- Johnson U.W., Johnson H., Stanne M. e Garibaldi A.** (1990), *Impact of group processing on achievement in cooperative groups* in "Journal of Social Psychology", 130, 507-516
- Johnson D.W. e Johnson F.P.** (1991), *Joining together: Group Theory and Group Skills*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E. J.** (1994), *The nuts and bolts of Cooperative Learning*, MN, Interaction Book Company, Edina
- Kagan S.** (1977), *Social motives and behaviors of Mexican American and Anglo-American children*, in Martinez J.L.jr e Mendoza R.H. (eds.) *Chicano Psychology*, Academic Press, New York
- Krashen S.** (1999), *Bilingual Education: Arguments for and (Bogus) Arguments Against*, Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics, 6 May
- Krashen S.D.** (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall
- Kumaravadivelu B.** (1993), *The Name of the Task and the Task of the Naming: Methodological Aspects of Task-based Pedagogy*, in Crookes G. e Gass S. (a cura di), *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, Multilingual Matters, Clevedon
- Lamsfuss-Schenk S. e Wolff D.** (1999), *Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art*, Zeitschrift fuer interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 4 (2) <http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/lamsfus2.htm>
- Langé G.** (a cura di) (2001), *Insegnare in una lingua straniera*, Grafica L. Monti, Milano
- Langé G.** (2002), *Content and Language Integrated Learning: motivazioni, modalità ed esperienze*, in Maggi F., Mariotti C. e Pavesi M. (a cura di), *Lingue straniere-Veicolo di apprendimento*, Ibis, Pavia
- Langé G.** (a cura di) (2002), *TIE-CLIL, Professional Development Course*, MIUR, Direzione Generale della Lombardia, Milano

- Levelt W.J.M.** (1978), *Skill Theory and Language Teaching*, in "Studies in Second Language Acquisition", 1
- Lucietto S.** (a cura di) (2003), *Children as Learning Citizens: a European Project. A Report on pedagogical good practice for learners' success at school*, IPRASE, Trento
- Lukas R.** (1997), *Überlegungen zur Methodik im Bilingualen Unterricht*, in *Bilingualer Unterricht in Hauptschulen und Realschulen*, Päd. Zentrum Rheinland Pfalz, überregionale Arbeitstagung am 11. Juni 1997, Bad Kreuznach
- Maggi F., Mariotti C. e Pavesi M.** (2002), *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Ibis, Pavia
- Malamah-Thomas A.** (1987), *Classroom Interaction*, Oxford University Press, Oxford
- Margiotta U.** (a cura di) (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando Editore, Roma
- Mariani L.** (a cura di) (1994), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze
- Mariani L.** (2000), *Portfolio*, Zanichelli, Bologna
- Mariani L.** (2004), *Learning to learn in Morrow K.* (a cura di) 2004, *Insights from the Common European Framework*, Oxford University Press, Oxford
- Marsh D. e Langè G.** (a cura di) (2000), *Apprendimento integrato di lingua e contenuti: proposte di realizzazione*, TIE-CLIL, MPI, Direzione Regionale per la Lombardia, Milano
- Marsh D.** (1997), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Fields Notes*, University of Jyväskylä, Continuing Education Center, Jyväskylä
- Marsh D.** (2002), *Main Features of Clil*, in Langè G. (2002) (a cura di), *Tie-Clil Professional Development course*, Grafica L. Monti, Milano
- Marsh D.** (avril 2003), *Réaliser l'objectif 1 + 2 en Europe: la voie du CLIL/EMILE*, in "Bulletin d'information 9 du CEL", <http://www.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/marsh.html>
- Marsh D. et al.** (1996), *Teaching Content through a Foreign Language in Finland*, in Fruhauf G. et al. (a cura di), *Teaching Content in a Foreign Language*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar
- Mash J.** (1999), *Learning through a Foreign Language, models methods and outcomes*, Mayer, London
- Mayer R.E.** (1988), *Learning and Study Strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*, CA, Academic Press, San Diego
- McDonough S.H.** (1995), *Strategy and Skill in learning a Foreign Language*, E. Arnold, London
- McKernan J.** (1996), *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, Kogan Page, London
- Moon J.** (2000), *Children learning English*, Macmillan, Oxford

- Munn P. e Drever E.** (1990), *Using Questionnaires in Small Scale Research*, Scottish Institute for Research in Education, Edinburgh
- Nalesso Diana M.** (a cura di) (1997), *Cultural Awareness*, Programma Lingua, IRRSAE Friuli Venezia Giulia, Trieste
- Nikula T.** (1997), *Terminological Considerations in Teaching Content through a Foreign Language*, in Marsh D. et al., *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes*, University of Javäskylä, Continuing Education centre, Javäskylä
- Nixon J. e Rondahl B.** (1996), *Sweden - A Country of Rapidly Increasing Bilingual/Immersion Education*, in Fruhauf et al., (a cura di), *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar
- Novak J.** (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento
- Nunan D.** (1989), *Understanding Language Classroom*, Prentice-Hall, New York
- Nunan D.** (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge
- Nunan D.** (a cura di) (1993), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge
- Nuttall C.** (1982), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann, Oxford
- O'Malley J. e Chamot A.** (1990), *Language Learning Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge
- O'Malley J. e Chamot A.** (1990), *Learning Strategies in Second language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge
- O'Malley J.M. e Pierce L.V.** (1996), *Authentic Assessment for English Language Learner*, Addison-Wesley Publishing Company, New York
- Oxford R.** (1990), *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, Newbury House, New York
- Pavese M. e Zecca M.** (2001), *La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia*, in "CILTA", 1
- Perra A.M.** (2002), *Considerazioni e riflessioni*, in Senoner G. (a cura di), *Educazione linguistica integrata*, Istituto Pedagogico Ladino, Bolzano
- Pica T., Young R. e Doughthy C.** (1987), *The Impact of Interaction on Comprehension*, in "TESOL Quarterly", 21
- Picco L.** (2001), *Ricerca sulla condizione sociolinguistica del friulano*, Forum, Udine
- Pozzo G. e Zappi L.** (a cura di) (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, IRRSAE Piemonte, Bollati Boringhieri, Torino
- Raasch A.** (1997), *Lernen von Sprache: Diskussion und Perspektive*, in AA.VV., *Neues Lernen, Selbstgesteuert, autonom*, Goethe Institut, München, pp. 9-33

- Ricci Garotti F.** (a cura di) (1995), *L'immersione linguistica*, Franco Angeli, Milano
- Ricci Garotti F.** (2003), *Insegnamento veicolare in provincia di Trento: un modello possibile*, IPRASE, Trento
- Ricci Garotti F.** (2004), *La rivincita di Cenerentola*, Uniservice, Trento
- Ricci Garotti F.** (2005), *Per una didattica del bilinguismo* in "Scuola e lingue moderne", n. 9
- Richards J. C. e Lockhart C.** (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge
- Rifesser T.** (1994), *Un tetto per tre lingue*, Istituto Pedagogico Ladino, Bolzano
- Robinson P.** (2001), *Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA*, in Robinson P. (a cura di), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge
- Rogers C. e Freiberg H.J.** (1994), *Freedom to Learn, Third Edition*, Merrill, Macmillan, New York
- Rogers C.** (1969), *Un modo di essere*, Giunti Barbera, Firenze
- Rosenshine B. e Stevens B.** (1986), *Teaching functions*, in Wittrock M. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), pp. 376-391, Macmillan, New York
- Rubin J.** (1994), *Come aiutare gli studenti a sviluppare il controllo esecutivo* in: Mariani L. (a cura di) 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 67-77
- Saccardo D.** *Un esempio di Ricerca Azione in CLIL: la psicologia in inglese*, Laboratorio CLIL - Università di Venezia, www.unive.it/labclil
- Santipolo M.** (1999), *Il ruolo della funzione metalinguistica nel processo di Raising Variation Awareness*, in "Selm" (Scuola e lingue moderne), n. 7
- Santuari A.** (1996), *Cultura ladina e insegnamento dei Ladino in Val di Fassa* in Bertoldi F. e Nardi A. (a cura di), *Multiculturalità entro ed oltre la Dimensione Europea*, Trento, Atti dei Convegno As.pe.i e Osservatorio sulla didattica, Università degli Studi di Trento
- Santuari A.** (a cura di) (1997), *Sul troi de noscia reijes*, Provincia Autonoma di Trento, IPRASE Sezione Lingua e cultura ladina, Trento
- Santuari A.** (a cura di) (1999), *Lengac te scola*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, IPRASE Sezione Lingua e cultura ladina
- Santuari A.** (2000), *Lingua e cultura ladina nelle scuole della Val di Fassa: elementi di contesto normativo, organizzativo e didattico*, in Verra R. (a cura di), *La minoranza ladina: Cultura, Lingua, Scuola*, Istitut Pedagogich Ladin, Bolzano, Intendenza per le scuole delle località ladine, Consiglio d'Europa, Ministero Pubblica Istruzione
- Schlemminger G.** (2003), *Quelle formation pour l'enseignement bilingue? Le cursus "Europa-lehramt" à la Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Allemagne)* in www.alsace.iufm.fr

- Schön D. A.** (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York,
- Schwab J.J.** (1971), *La struttura delle discipline*, pp. 1-27 in AA.VV., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze
- Senoner G.** (1999), *Il plurilinguismo nelle scuole elementari ladine*, in Dodman M. e Portesi L. (a cura di) (2000), *Crescere in più lingue*, Istituto Pedagogico Ladino, Bolzano
- Serragiotto G.** (a cura di) (2003), "L'uso veicolare della lingua" numero monografico di "Scuola e Lingue Moderne XLI", n° 2
- Serragiotto G.** (2003), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil Edizioni, Perugia
- Sharan S.** (1980), *Cooperative Learning in small groups: Recent method and effects on achievement, attitudes and ethnic relations*, in "Review of Educational Research", 50, 241-271
- Short D.J.** (1993), *Assessing Integrated Language and Content Instruction* in "TESOL Quarterly XXVII", 4, 627-656
- Silverman D.** (1993), *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage, London
- Shehan P.** (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford
- Slavin R.E.** (1974), *The effects of team-games-tournament on the normative climate of classrooms*, Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, Baltimore, MD
- Slavin R.E.** (1978a), *Effects of student learning teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task*, (Report No. 253), Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, Baltimore, MD
- Slavin R.E.** (1978b), *Student teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes*, in "Journal of Educational Psychology", 70, 532-538
- Slavin R.E.** (1979), *Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships*, in "Journal of Educational Psychology", 71, 381-387
- Swain M. e Lapkin S.** (1982), *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon
- Swain M.** (1985), *Communicative competence. Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*, in Gass S. e Madden C. (a cura di), *Input in second Language Acquisition*, Newbury House, Newbury
- Thürmann E.** (2000), *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?*, in: Bach G. e Niemeier S. *Bilingualer Unterricht*, Peter Lang, Frankfurt
- Underhill A.** (1999), *Facilitation in Language teaching*, in Arnold J. *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 125-141

- van Lier L.** (1988), *The Classroom and the Language Learner*, London, Longman
- Varisco B.M.** (2000), *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Ed. Guerini, Milano
- Varisco B.M.** (2003), *Lingua veicolare e lavoro collaborativo: apprendimento e valutazione a scuola tra formale e informale*, Centro diffusione Lingue Comunitarie, MIUR USR Piemonte, Torino
- Verra R.** (2003), *Plurilinguismo e scuola ladina*, Intendenza Ladina, Bolzano
- Vertecchi B.** (1984), *Manuale della valutazione*, Editori Riuniti, Roma
- Vertecchi B.** (1999), *Per una riorganizzazione dell'offerta formativa*, in "Annali della Pubblica Istruzione", XLV, 1-2, Le Monnier, Firenze
- Watzlawick P., Helmick Beavin J. e Jackson D.D.** (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma
- Wenden A. e Rubin J.** (a cura di) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Hemel Hempstead
- Wenden A.** (1987), *Metacognition: an expanded view of the cognitive abilities of L2 learners* in Wenden A. (a cura di) 1987, *Language Learning*, Prentice Hall, Hemel Hempstead, pp. 573-597
- Wiggins G.** (1993), *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, CA, Jossey-Bass, San Francisco
- Wiggins G.** (1996), *What is a rubric? A dialogue on design and use*, in R.E. Blum-J.A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va
- Wiggins G.** (1998), *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey Bass, San Francisco
- Wildhage M.** (2002), *Von Verstehen und Verständigung*, in "Praxis Geschichte", 1
- Wilkins D.** (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford
- Williams M. e Burden R.L.** (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge
- Willis J.** (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Longman, London
- Winograd P. e Perkins F.D.** (1996), *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in R.E. Blum-J.A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
- Wode H.** (1998), *Code-switching in a bilingual history lesson. The mother tongue as a conversational lubricant*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 1/2
- Wolff D.** (1990), *Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht*, in "Die Neueren Sprachen 89", n. 6

- Wolff D.** (1997), *Content-based Bilingual education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*, in Marsh D. et al, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- Wragg E.C.** (1994), *An introduction to Classroom Observation*, Routledge, London
- Yager S., Johnson R.T., Johnson D.W. e Snider B.** (1985), *The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationships*, in "Contemporary Educational Psychology", 10, 127-138
- Young R. e Perkins K.** (1995), *Cognition and conation in second language acquisition theory*, in "IRAL XXXIII", 2
- Zimmermann G.** (1989), *Das sprachliche Curriculum*, in: Bausch/Christ/Hullen/Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, UTB, Tübingen, pp. 106-112
- Zydatiss W.** (2000), *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*, Hueber, Ismaning
- Professional standards for qualified teacher status (QTS)** (2002), *Teacher Training Agency (TTA)*, UK

<http://www.happen.org/happenink/enterprenuer/consensus/transformhealing/healing-program/teamteaching.html>.

http://www.irre.scuole.piemonte.it/materiali/set_ricerca/curricolare/veicolare/coonan/coonan7.htm.

NOTE SUI SINGOLI AUTORI

Federica Ricci Garotti, e-mail: f.riccigarotti@lett.unitn.it, curatrice e coordinatrice del gruppo di lavoro, è ricercatrice di Lingua Tedesca presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento e docente di Glottodidattica presso la SSIS di Rovereto.

Klaus Civegna, e-mail: Klaus.Civegna@schule.suedtirol.it, è docente di Tedesco Lingua Seconda, in servizio da molti anni presso l'Istituto Pedagogico in lingua italiana di Bolzano.

Carmel Mary Coonan, e-mail: coonancm@helios.unive.it, è professore di Glottodidattica presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Venezia e coordinatrice dell'Indirizzo Lingue Straniere della SSIS del Veneto.

Daniela Cornaviera, e-mail: d.cornaviera@inwind.it, è docente di Lingua e civiltà Francese, attualmente distaccata presso l'IRRE del Veneto, e docente di laboratorio presso la SSIS del Veneto.

Sandra Lucietto, e-mail: sandra.lucietto@iprase.tn.it, docente di Lingua e civiltà Inglese, è da anni distaccata presso l'IPRASE del Trentino, dove è responsabile del settore lingue straniere. Si occupa anche di Cooperative Learning e di osservazione in classe.

Marilena Nalesso, e-mail: nalesso@irrefvg.it, docente di Lingua e civiltà Inglese, è distaccata presso l'IRRE Friuli Venezia Giulia. È docente di Didattica della Lingua Inglese presso la SSIS di Trieste.

Rosalba Perini, e-mail: periniros@libero.it, è attualmente in servizio presso l'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, è referente regionale per il progetto CLIL e per le iniziative connesse alle Lingue minoritarie, anche a livello europeo.

Anita Santuari, e-mail: santuari.anita@virgilio.it, ha creato e gestito la Sezione di Lingua Ladina dell'IPRASE del Trentino.

Gretl Senoner, e-mail: gretl.senoner@rolmail.net, è docente distaccata presso l'Istituto Pedagogico di Lingua Ladina della provincia di Bolzano.

Graziano Serragiotto, e-mail: serragiotto@unive.it, è ricercatore di Glottodidattica presso l'Università di Venezia, sede distaccata di Treviso e docente di Valutazione Linguistica presso la SSIS Veneto.

