

4 **lend**

NOVEMBRE 2015
ANNO XLIV

lend

lingua e nuova didattica

Periodico in collaborazione con
British Council
Bureau de Coopération Linguistique et Artistique
Consejería de Educación de la Embajada de España
Goethe-Institut

editoriale

**6 Educazione Linguistica e Innovazione:
Curricula, Metodologie, Strumenti**

di Silvia Minardi

contributi

**10 Attività didattiche per l'interazione orale
nella classe di tedesco LS**

di Alice Agudio

esperienze

**21 Dall'insegnamento della letteratura all'educazione letteraria:
l'esperienza della *Literature Society***

di Vincenzo Pasquarella

**28 Imparare il tedesco con la piattaforma *e-Twinning*.
Un progetto per la scuola secondaria di primo grado**

di Miriam Bertocchi

**34 CLIL: normativa e proposta di un modello efficace nella fase di
transizione**

di Roberto Cuccu

44 Apprendere e valutare giocando in CLIL

di Livia Antoci e Ursula Christine Büniger

segnalazioni

**54 L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue
Un esperimento di *focus on form* nella scuola primaria**

Anna Whittle, Elena Nuzzo - Studi AtLA, 3, Milano, 2015

59 *On travaille ensemble* : lend et Bonjour du Monde

61 Seminario nazionale lend: alcune riflessioni

CLIL: normativa e proposta di un modello efficace nella fase di transizione.

Come affrontare la fase attuale, in attesa della piena attuazione della metodologia CLIL nella scuola italiana.

"You've got to think about big things while you're doing small things, so that all the small things go in the right direction."

Alvin Toffler

ASPETTI NORMATIVI

La revisione degli ordinamenti della Scuola Secondaria di secondo grado del **2010** introduce l'insegnamento in lingua straniera secondo la metodologia CLIL, nei Licei Linguistici a partire dal terzo anno del corso di studi, negli altri Licei e gli Istituti Tecnici solo dal quinto anno. Tra i requisiti per l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera è prevista la **competenza di Livello C1** nella suddetta lingua, vale a dire competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali e una padronanza del lessico, delle nozioni e dei concetti disciplinari in lingua straniera. Il profilo del docente CLIL deve ovviamente includere le competenze didattiche nel proprio ambito disciplinare, che lo rendano in grado di progettare e realizzare percorsi con la metodologia CLIL.

La situazione prevista dalla Riforma è chiaramente ideale e non ha riscontro nella realtà attuale della scuola italiana.

Dal punto di vista delle competenze linguistiche, il numero di docenti DNL con livelli B2 o C1 è estremamente limitato e non in grado di soddisfare le esigenze della maggior parte delle scuole. Analoga situazione circa le competenze teoriche e soprattutto operative relative alla progettazione e la conduzione di percorsi CLIL. Non è da trascurare il fatto che, in tutta la formazione per docenti CLIL precedente alla Riforma, si è sempre insistito sul team teaching, sulle diverse possibili forme di copresenza tra il docente di lingua e quello DNL. La riforma peraltro non prevede questa collaborazione a livello di quadro orario o di incentivazioni, dunque i corsi organizzati dal ministero per la formazione CLIL si sono adeguati a questa visione pedagogica (dettata in verità da esigenze di carattere finanziario).

La circolare del 24 Luglio **2014** introduce delle **norme transitorie** che hanno consentito alla Secondaria di Secondo grado di poter avviare percorsi CLIL pur non avendo personale che abbia ancora raggiunto i requisiti richiesti. Il fine di queste norme è regolare la transizione verso una situazione ideale nella quale sarà possibile realizzare le indicazioni previste dalla Riforma. In particolare la circolare precisa che gli insegnamenti CLIL devono essere attivati **nei limiti degli organici** determinati a legislazione vigente. In secondo luogo, possono essere coinvolti anche

docenti in possesso di una **competenza B2**, nonché coloro che sono impegnati in attività di formazione linguistica e metodologica.

Non solo: si specifica che l'avvio può avvenire gradualmente, attraverso moduli parziali ed essere sperimentato anche dai docenti comunque impegnati nei corsi di **formazione per acquisire il livello B2**. Infine, pur escludendo la possibilità della copresenza retribuita, viene assegnato un ruolo ai **docenti di lingua straniera**, inizialmente non considerati; si afferma, infatti, che nella fase di avvio della metodologia CLIL è auspicabile che la programmazione del docente DNL sia concordata con l'insegnante di lingua straniera e di un "team CLIL". A tal proposito si fa riferimento al Decreto 7 Ottobre 2010, n° 211, sugli obiettivi nei piani di studi per Lingua e Cultura Straniera, secondo il quale si realizzeranno con opportuna gradualità anche esperienze d'uso della lingua straniera per la comprensione e rielaborazione orale e scritta di contenuti di discipline non linguistiche. In termini operativi per questa fase di avvio la circolare raccomanda lo sviluppo di progetti pluridisciplinari in lingua straniera a cura del docente di L2.

SITUAZIONE ATTUALE

Le scuole si ritrovano chiaramente in grosse difficoltà a realizzare questi percorsi secondo le indicazioni ministeriali per una serie di motivazioni:

- innanzitutto, la mancanza di un numero sufficiente di docenti nei vari corsi in possesso del profilo richiesto e/o disposti a farsi coinvolgere;
- in secondo luogo, la penuria di fondi per retribuire l'aggravio di lavoro dei docenti coinvolti;
- inoltre, il numero esiguo di corsi (e per un ristretto numero di persone) attivati per la formazione linguistica e metodologica dei docenti di materie non linguistiche;
- ancora, i tempi non immediati di formazione necessari per acquisire i livelli richiesti;
- infine, la mancanza di un minimo riscontro e riconoscimento per i docenti che intendono impegnarsi nella progettazione e realizzazione dei percorsi CLIL.

Le poche scuole che hanno docenti già in possesso del profilo richiesto hanno incominciato a mettere in atto le indicazioni ministeriali per il quinto anno, ma la maggior parte degli Istituti, non avendo personale adeguato o disponibile, si è limitata a inserire nel proprio POF la propria intenzione di realizzarli, non appena si creino le condizioni necessarie.

Molti docenti DNL che idealmente sarebbero disponibili a dedicare una percentuale delle loro ore disciplinari alla metodologia CLIL, sono consapevoli di quanto sia sempre più difficile motivare, coinvolgere e far riflettere gli studenti nel corso della programmazione normale in lingua Italiana, per cui non si sentono ancora in grado di procedere in maniera soddisfacente verso questo obiettivo.

Quel che servirebbe ai DNL in questa fase di transizione verso la situazione ideale prevista dalla Riforma è la creazione di brevi percorsi CLIL di argomenti diversi da aggiungere all'offerta formativa del proprio istituto, percorsi che non richiedano da parte loro elevate competenze a livello di interazione in lingua con gli studenti, ma che consentano di utilizzare le loro capacità a livello ricettivo che generalmente sono di grado più alto. Per un docente DNL potrebbe essere non particolarmente difficile preparare una presentazione in classe su un argomento, utilizzando slide o testi che si ritrovano nelle più recenti pubblicazioni offerte dalle case editrici; risulterebbe invece molto più impegnativo l'accertamento della comprensione dei concetti base da parte degli studenti, utilizzare parafrasi o altri esempi per correggere o rispiegare quel che non è chiaro. In altre parole, interagire in lingua è una competenza per molti ancora non raggiunta.

Non ultimo, i percorsi dovrebbero essere vissuti dagli studenti non come un sovraccarico di lavoro, ma come una variazione metodologica rispetto a quella tradizionalmente utilizzata in classe dal loro docente: un momento di apprendimento, socializzazione e coinvolgimento in classe di altre forme di conoscenza e competenza che generalmente non vengono richieste nello studio della disciplina in questione.

Se già dall'inizio del triennio il docente di lingua cominciasse ad abituare gli alunni a unità secondo la metodologia CLIL, fornendo loro le necessarie funzioni linguistiche che sono essenziali per comprendere ed elaborare concetti della disciplina in oggetto, gli studenti dovrebbero arrivare al quinto anno sapendo già orientarsi all'interno di testi e concetti progressivamente più complessi.

La letteratura in merito consiglia di proporre materiali originali, che dovranno essere adattati agli obiettivi che i docenti DNL e DL si propongono con il percorso CLIL.

Quando si parla di "adattare i materiali originali" alla classe che dovrà utilizzarli, l'espressione allude a diversi significati, vale a dire: ristrutturare i compiti da svolgere partendo dai testi disponibili, in base al livello di preparazione raggiunto; ma anche modificare i testi in maniera da renderli più *accessibili* al livello linguistico della classe.

Un primo aspetto da tener presente quando ci si confronta con i testi autentici, cioè creati per parlanti di lingua madre, potrebbe essere legato alla **differenza di approccio culturale** alla disciplina. Per esempio, la Filosofia viene studiata diversamente nei diversi paesi Europei. Mentre in paesi come la Gran Bretagna o gli Stati Uniti si studia per grandi tematiche collegate alla comprensione della situazione attuale, nel nostro paese i programmi ministeriali prevedono un approccio storico a partire dalla filosofia greca nel terzo anno sino a quella contemporanea nel quinto. Una delle conseguenze è che nei manuali predisposti dalle case editrici italiane, i testi rispecchiano l'approccio Europeo, atemporale e tematico, affrontando filosofi ed idee sullo stesso argomento, autori che in Italia vengono invece generalmente divisi per sviluppo storico.

Un primo aggiustamento, quindi, dei materiali originali da cui partire è la scelta dell'approccio disciplinare.

Un secondo aspetto concerne la necessità di rendere più **accessibili** agli alunni materiali originariamente pensati per lo studente di lingua madre, sia a livello cognitivo che linguistico. Vi

sono diverse tecniche a disposizione per rendere i concetti meno difficili da comprendere: per esempio, riorganizzare il testo in brevi paragrafi, ognuno preceduto da un titolo che ne riassume il concetto principale; oppure evidenziare parole chiave e, per quanto possibile, trasformare interi paragrafi in rappresentazioni grafiche che sintetizzino i concetti presenti. Quest'ultima operazione si presta particolarmente nel caso di testi che svolgano la funzione di descrivere le parti di un insieme o descrivere un processo nel tempo o nello spazio.

Dal punto di vista linguistico, il testo potrebbe essere reso più abbordabile introducendo un glossario dei termini specialistici (propri della disciplina) o semi-specialistici (di uso comune, ma che nella disciplina hanno un significato più specifico), utilizzati nel testo (in genere sono una minima percentuale). Alcuni termini del linguaggio non specialistico che potrebbero essere difficili da interpretare potrebbero essere sostituiti o affiancati con un sinonimo che risulti più familiare.

Se il docente di lingua ha allenato gli studenti all'utilizzo di funzioni linguistiche fondamentali, come saper classificare un insieme nelle sue parti, o descrivere una linea del tempo o un processo, la novità nello studio dell'unità CLIL si dovrebbe limitare alla comprensione del lessico specialistico, presente nei materiali e alla comprensione dei concetti presenti.

La preparazione linguistica dovrebbe prevedere un supporto sia per la fase di comprensione che per la successiva fase di produzione. Per fase produttiva si intende, per esempio, far esprimere agli studenti la propria opinione su un aspetto del materiale in esame; sarebbe dunque opportuno proporre uno schema base da seguire perché ognuno possa articolare il proprio pensiero, impiegando frasi ad hoc per introdurre la propria opinione, illustrare le proprie ragioni e procedere quindi alle considerazioni finali.

Infine, vi è il terzo e fondamentale elemento da introdurre nei materiali da proporre agli studenti: **l'interattività**. La proposta didattica dovrebbe prevedere da parte degli studenti un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Come rendere gli studenti attori principali del percorso CLIL?

Con **apprendimento attivo** si intende una situazione nella quale gli studenti entrano in relazione con il materiale e le idee proposte, partecipano in classe e collaborano tra di loro. Generalmente la lezione viene proposta solo dall'insegnante e gli studenti non la sentono propria, quindi hanno difficoltà a stabilire una relazione personale con la tematica in oggetto. Per questo motivo è essenziale un'attenta fase di presentazione del percorso, facendo leva sulla ricaduta che si potrebbe avere al termine su ognuno, non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche riguardo alla soddisfazione personale. La proposta dovrebbe essere presentata non come un sovraccarico, ma come una sfida con se stessi e del proprio gruppo nei confronti degli altri, un'avventura che consenta di utilizzare strumenti diversi da quelli solitamente richiesti in classe. Per raggiungere questo obiettivo è necessario che i materiali siano aperti e non chiusi e completi. In altre parole, senza il ruolo attivo degli studenti non dovrebbe essere possibile raggiungere una conclusione, che non deve essere univoca, ma aperta a discussione e interpretazione da parte degli studenti, altrimenti si ricadrebbe nella routine di ascoltare, leggere e ripetere.

Per far partecipare gli studenti si possono utilizzare tecniche di apprendimento cooperativo, che sono da differenziare dal semplice lavoro per gruppi, in quanto ognuno dei membri dovrebbe acquisire conoscenze che gli altri non hanno e quindi essere un elemento chiave per il raggiungimento del risultato finale. Per rendere attivi gli studenti occorre che siano dinamicamente impegnati e che i materiali siano il punto di partenza e non di arrivo del processo che li coinvolgerà.

L'utilizzo delle tecnologie è certamente un elemento che facilita il processo, specie se si impiegano in maniera creativa e se si coinvolgono gli studenti nel loro uso.

In sintesi, ecco alcune cose che non si dovrebbero fare, se si punta a ottenere una classe partecipe e motivata nell'attività didattica:

- Proporre materiali chiusi, completi in se stessi, che non richiedano alcuna azione da parte degli studenti, che rimangono passivi;
- Presentare materiali che consistono solo di testi, costituiti da lunghi paragrafi e senza sufficiente ridondanza delle informazioni chiave nei diversi canali (visivo, uditivo, testuale);
- Partire subito con i materiali senza preparare la classe, che deve invece essere motivata e supportata in precedenza anche in ambito disciplinare;
- Iniziare l'attività senza aver fatto esercitare gli studenti sulle funzioni linguistiche, peculiari della disciplina: descrivere causa ed effetto, classificare un organismo / fenomeno, descrivere le fasi di un processo nel tempo, descrivere una immagine o grafico, ecc.
- Tradurre dall'Italiano i materiali da presentare in lingua: è una strategia che con ogni probabilità eliminerebbe o quanto meno smorzerebbe le sfumature culturali legate all'insegnamento in lingua madre.
- Ripetere in lingua straniera la stessa lezione che si è tenuta in Italiano.

MODELLO DI PERCORSO ADATTO AL PERIODO DI TRANSIZIONE

Date queste premesse, si propone il seguente modello di progettazione CLIL, già dimostratosi efficace e vincente. Esso consente ai docenti di materie non linguistiche di cominciare ad attivare percorsi disciplinari in lingua straniera, anche in questo periodo di transizione e pur non essendo al momento ancora in pieno possesso di tutte le competenze richieste dalla Riforma.

Il modello si fonda su una sinergia tra il docente DNL e quello DL, come previsto dalla Nota ministeriale, e prevede l'utilizzo di strumenti e strategie didattiche di particolare attualità e coinvolgimento: uso di dispositivi personali da parte degli studenti (BYOD), apprendimento

cooperativo, molteplici forme di rappresentazione dei concetti, elaborazioni grafiche, realizzazione e discussione di un poster accademico.

Il percorso si basa su un ruolo attivo ed essenziale degli studenti, articolato secondo precise indicazioni, in maniera da consentire al docente DNL di poter gestire senza frustrazioni il modulo; il docente disciplinare ha avuto inoltre un compito di co-progettazione, supporto agli studenti, ascolto e valutazione dei lavori realizzati; il docente di lingua si è occupato della preparazione linguistica e abilità di studio necessarie alla comprensione e produzione in lingua straniera dei contenuti prescelti e di co-progettazione con il docente disciplinare.

L'esempio proposto è un percorso CLIL di Storia, incentrato sull'Imperialismo del secondo Ottocento e realizzato per le classi Quinte di un Liceo Scientifico. Tale percorso ha coinvolto docenti di Storia con accettabili competenze linguistiche di L2 nel proprio ambito disciplinare, riferite alla lettura di testi e all'ascolto di presentazioni su concetti disciplinari; le capacità a livello produttivo, tuttavia, sia scritto che orale, risultano non ancora pienamente adeguate. Non si è trattato di una mera ripetizione in lingua della lezione precedentemente svolta in Italiano, ma di un approfondimento della stessa, che ha consentito alla classe di cimentarsi in maniera più interattiva e con un maggiore coinvolgimento personale.

Tutti i materiali realizzati sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://www.liceoasproni.it/clil/imperialism/>

Oppure mediante il QR-Code



Il tema dell'imperialismo è stato analizzato riguardo alla sua definizione, le caratteristiche e le conseguenze. È stato affrontato dopo essere stato introdotto nelle linee generali dal docente di Storia, in modo da avere già un quadro di riferimento precedente.

Agli studenti è stato chiesto di utilizzare in classe i loro smartphone o tablet. In questo frangente era opportunamente presente alle attività il docente di L2 in copresenza, per mostrare anche fisicamente e visivamente che l'attività avrebbe avuto il supporto di entrambi gli insegnanti.

I due docenti hanno presentato il modulo come un **proseguimento e approfondimento** di quanto era stato fatto sino ad allora. Dopo alcuni brevi riferimenti, anche in Italiano, ai concetti chiave legati all'Imperialismo da parte del docente di Storia, il docente di lingua ha introdotto i materiali, utilizzando parole semplici e sottolineando le istruzioni per i singoli e per i gruppi.

I materiali sono stati adattati (come suggerito in precedenza), trasformati in pagine Web ipertestuali e inseriti nel sito dell'Istituto. Per coinvolgere maggiormente gli alunni, gli indirizzi Web delle diverse sezioni, corrispondenti ai compiti per ogni esperto, sono stati trasformati in

codici QR facilmente decodificabili con cellulari o tablet. Il sito <http://www.qrstuff.com/> consente di creare codici QR non solo da pagine Web, ma anche da pagine di Facebook o Twitter, da video su YouTube, da file su Dropbox o addirittura da semplici testi o SMS. Questo significa che non è necessario avere sofisticate capacità in ambito digitale, né essere obbligati a realizzare e pubblicare un mini sito web per creare un percorso interattivo come quello illustrato.

La pagina introduttiva ha presentato sinteticamente le istruzioni per la classe. Il percorso prescelto è un WebQuest affrontato con la tecnica di apprendimento cooperativo denominata Jigsaw o Puzzle. Sono stati formati gruppi di tre studenti, ognuno dei quali ha scelto una zona da analizzare: Cina, Africa o Italia. I materiali sono stati esaminati insieme per mostrare il compito a ciascuno. Le domande cui gli studenti dovevano rispondere sono state fornite ancor prima di leggere i testi. Come già sottolineato, è indispensabile presentare l'argomento utilizzando non solo testi, ma anche grafici, immagini, e quant'altro possa contribuire a illustrare il tema da diversi punti di vista e con diversi codici. I quesiti quindi hanno lo scopo di verificare la comprensione di testi e di rappresentazioni grafiche.

Una volta che gli "esperti" di ogni gruppo hanno risposto alle domande sulla propria area, i gruppi hanno individuato una risposta alle tre domande aperte previste per la parte di produzione. Come in ogni WebQuest o attività cooperativa di gruppo, le risposte erano aperte per consentire il dibattito e il contributo personale di ogni studente all'interno del proprio gruppo e della classe.

Le risposte alle tre domande sono state annotate per iscritto al termine del dibattito in ogni gruppo. A questo punto è stata avviata la fase conclusiva, quella di produzione. Per dimostrare la propria competenza sulle tematiche affrontate, gli studenti hanno realizzato qualcosa che mostrasse, nella pratica e visivamente, ciò che avevano appreso. Come già accennato, tale obiettivo è stato la realizzazione di un poster accademico, che ha consentito di scrivere in lingua e di sviluppare le capacità di presentazione dei dati raccolti, dato che la strategia utilizzata li ha indotti a pensare in termini visivi.

La letteratura in merito ha dimostrato che i Poster offrono la possibilità di comprovare la riflessione su quanto si è appreso e facilitano la valutazione del processo di apprendimento.

"Posters have the ability to demonstrate reflection in learning and are an excellent demonstration of experiential learning and assessing authentically."

(McNamara, Judith and Larkin, Ingrid K. and Beatson 2010)

Infatti, attraverso la costruzione di un Poster, gli studenti apprendono in maniera attiva, svolgono compiti pratici, affrontano la risoluzione di un problema che li incoraggia a rivelare i loro interessi, a esternare le proprie idee sull'argomento facendole proprie e stimola la capacità di comprensione, appropriazione e rielaborazione dell'attività svolta in classe.

A titolo di esemplificazione, è stato presentato un Poster che è servito agli studenti come modello, in modo da eliminare o almeno affievolire eventuali incertezze. In un'unica schermata ogni gruppo ha sintetizzato la propria tesi in una frase significativa; ha elencato i principali fatti sulla propria

area di riferimento; ha definito il concetto di Imperialismo, spiegandone motivi e metodi di controllo spiegati; ha inserito alcuni rilevanti dati a supporto della propria tesi; ha completato il lavoro con tre vignette tratte da pubblicazioni del periodo. atte a illustrare la realtà dell'imperialismo.

A fine percorso, ogni gruppo ha presentato in classe in L2 al docente disciplinare il proprio Poster: a turno gli studenti hanno espresso la propria tesi illustrando i diversi elementi della rappresentazione grafica che la supportavano.

Parte dell'attività è stata sviluppata a casa: si sono svolte in classe la parte iniziale di presentazione e organizzazione delle attività e la fase finale di illustrazione alla classe dei Poster ottenuti.

Durante il percorso, il docente DNL ha risposto alle domande degli studenti in Italiano, facendo più che altro riferimento a temi e fatti illustrati o introdotti durante le precedenti lezioni. Il docente di lingua ha fornito la sua disponibilità per eventuali difficoltà di comprensione o per la revisione dei testi prodotti.

Risultati del questionario di feedback degli studenti

Le due classi che hanno risposto al questionario di feedback hanno avuto docenti diversi di Storia e di Lingua inglese. Questo spiega la differenza in alcune risposte che hanno fornito. Infatti, una classe aveva già sperimentato percorsi CLIL, mentre per l'altra si trattava della prima esperienza. Una dei due docenti DNL ha cercato di interagire anche in L2, l'altra ha preferito limitarsi all'Italiano. Il modulo che è stato impiegato per il sondaggio è stato realizzato con Google Forms ed è in allegato.

L'argomento trattato era già noto a tutti gli studenti. La classe che aveva avuto in precedenza esperienze CLIL ha dichiarato che le attività pregresse si sono rivelate piuttosto utili per affrontare il nuovo percorso. Il docente di Storia in una classe ha utilizzato l'Italiano per il 75% del tempo, nell'altra il 100%. Una classe ha richiesto alla docente ulteriori approfondimenti, l'altra non ha mostrato necessità di alcun chiarimento o espansione del tema trattato.

La valutazione è stata fatta in entrambi i casi dalla docente della materia DNL. Il 70% non ha segnalato particolari problemi nella comprensione dei contenuti; il restante 30% invece ha trovato qualche difficoltà. Solo una classe sapeva in anticipo come sarebbero stati valutati.

Tutti gli studenti affermano che la comprensione del modulo è stata facilitata a livello di comprensione linguistica attraverso altri supporti (per es. disegni, tabelle, ecc.).

Tutti gli alunni hanno trovato autonomamente la soluzione al problema, senza interpellare l'insegnante. La maggior parte giudica positivamente l'atmosfera che si è venuta a creare tra di loro collaborativa e creativa. Solo alcuni l'hanno definita confusionaria.

Gli aspetti che i ragazzi più hanno apprezzato dell'iniziativa sono stati l'attività collaborativa di gruppo, l'unione delle due materie, gli approfondimenti, la ricerca di una tesi, l'originalità dell'attività, la presentazione finale. Tra gli aspetti critici, il limite di dover scegliere un solo Paese per la propria ricerca, l'organizzazione non sempre sistematica, la comprensione non sempre semplice e di ricerca di alcuni testi.

Risultati del questionario di feedback dei docenti della materia DNL

La preparazione linguistica delle docenti DNL si attesta sul B2 per comprensione, ascolto e lettura, sul B1 per interazione, produzione orale e scritta. Solo una delle docenti legge di frequente testi disciplinari in inglese, entrambe solo di rado hanno occasione di ascoltare argomenti disciplinari in L2. Il motivo principale che le ha spinte a partecipare è che ritengono fondamentale che gli studenti si abituino a esporre in lingua contenuti di discipline diverse, affinché la lingua non sia solo un medium linguistico, ma piuttosto un portato di cultura, una *weltanschauung*. Ritengono inoltre che il ruolo del docente di L2 sia stato essenziale per la riuscita della sperimentazione. I momenti di copresenza sono serviti, infatti, a presentare il percorso agli studenti e rinforzare le competenze linguistiche necessarie.

Circa la valutazione, hanno operato autonomamente e hanno impiegato come indicatori principalmente la conoscenza dei contenuti, la capacità argomentativa e la creatività e motivazione degli studenti.

I materiali utilizzati prevalentemente sono stati adattati dai docenti DNL e di L2. L'attività ha previsto lavori di gruppo, e l'esperienza ha mirato a sviluppare particolarmente abilità di produzione orale e l'interazione orale.

Una delle docenti considera la ricaduta del percorso CLIL ottima per la prassi didattica quotidiana e buona per il raggiungimento degli obiettivi prefissati, mentre l'altra considera questi due aspetti ancora insufficienti. Entrambe concordano sul fatto che la reazione degli apprendenti è stata buona, ma mentre in una classe i risultati acquisiti a livello di competenze linguistiche e trasversali sono da considerare buoni, nell'altra risultano solo sufficienti. Ambedue, infine, considerano di livello accettabile le competenze acquisite in termini disciplinari e la collaborazione e la partecipazione del Consiglio di Classe.

Preparazione linguistica

Uno dei docenti di L2 ha seguito alla lettera le indicazioni dei Programmi Ministeriali che pongono l'accento sulla necessità che i docenti di Lingua e Cultura Straniera realizzino con opportuna gradualità esperienze d'uso della lingua straniera per la comprensione e la rielaborazione orale e scritta di contenuti di discipline non linguistiche; quindi già dalla quarta classe aveva realizzato percorsi d'Arte in L2 in alcune delle classi coinvolte nella sperimentazione. Gli alunni avevano acquisito il lessico specifico della disciplina e dimostrato di essere in grado di saper analizzare un'immagine; di poter esprimere una propria opinione sulla base degli elementi analizzati; di descrivere aspetti in comune e differenze tra due opere (sia di natura testuale, sia iconografica). Un altro importante momento di crescita è stato l'allenamento al dibattito. Lo spunto di partenza è stato la visione di brani dal film di (e con) Denzel Washington *The Great Debaters* (2007), che mostra come condurre un dibattito e le strategie da utilizzare per controbattere le tesi avverse. Agli studenti sono stati forniti quindi i necessari strumenti linguistici, come, per esempio, frasi da utilizzare per introdurre la propria tesi, supportarla, controbattere idee opposte, riformulare il proprio pensiero. La formazione linguistica è stata organizzata al fine di sviluppare all'interno della classe un dibattito sulla sperimentazione senza limiti in campo scientifico. Gli alunni hanno lavorato individualmente alla ricerca dei materiali e alla stesura del proprio intervento, a favore o

contro, che hanno presentato oralmente alla classe, supportandolo con uno schema sulla LIM. Il docente di L2 ha verificato in particolare l'aderenza dell'argomentazione allo schema richiesto, l'efficacia delle singole tesi e fatti a supporto, la capacità dialettica di confutare le tesi avverse e di riformulare le proprie idee a conclusione del discorso.

Riguardo alla realizzazione della metodologia CLIL nella scuola italiana, certo dobbiamo avere in mente l'obiettivo finale che ci viene indicato dalla riforma, ma in questo momento, parafrasando l'affermazione del saggista statunitense Alvin Toffler, è fondamentale concentrarci sui piccoli passi che ci metteranno in grado di puntare verso gli obiettivi desiderati. In ultima istanza, dell'acronimo CLIL (Content and Language Integrated Learning) l'elemento fondamentale dovrebbe essere sempre e comunque l'ultimo termine: Learning. Quando infatti noi insegnanti riusciamo in qualunque modo a favorire la partecipazione attiva degli studenti e la appropriazione e metabolizzazione personale degli argomenti proposti, possiamo essere sicuri di aver operato al meglio delle nostre capacità, il nostro lavoro continuerà a essere motivante e ci ripagherà almeno in parte della gran mole di lavoro sotterraneo che non sempre è visibile all'esterno.

Bibliografia e Sitografia

Sul costruttivismo sociale, scaffolding e cooperative learning

Lisbeth Dixon-Krauss, *Vygotskij nella classe*, Erickson, 2000

Elizabeth G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperative*, Erickson, 1999

Lynne Cameron, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, 2001

Stevenson G. McCafferty, George M. Jacobs, Ana Christina DaSilva Iddings, *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, Cambridge Language Education, 2006

Sul CLIL

Sheelagh Deller, Christine Price, *Teaching Other Subjects Through English*, Oxford University Press, 2007

Peeter Mehisto, David Marsh, Maria Jesus Frigols, *Uncovering CLIL*, Macmillan Books for Teachers, 2008

Sandra Lucietto, *... e allora ... CLIL!*, Iprase Trento, 2008

Federica Ricci Garotti, *Il futuro si chiama CLIL*, Iprase Trento, 2006

Teresina Barbero, John Clegg, *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, 2005

Roberto Cuccu, *Percorsi creativi con la metodologia CLIL*, Ed. Ricerche didattiche I.I.S.

Asproni Iglesias, 2011 (disponibile anche all'indirizzo <http://www.learnholistically.it/clil/>)

Roberto Cuccu, *Un modello di uso strumentale della LS per le altre discipline del curriculum*, Scuola e Lingue Moderne n°1, Garzanti Scuola, 2003

Sul WebQuest

<http://webquest.org/index.php> - Sito di riferimento per approfondimenti e metodologie

<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> - 12 modi diversi far utilizzare agli studenti i dati raccolti durante la loro ricerca

<http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/> - Risorsa che permette di pubblicare la propria WebQuest online. Utile se si deve adattare il materiale al livello degli studenti

Su come favorire l'autonomia dello studente

Roberto Cuccu, *Quando il dizionario non aiuta. L'uso dei Corpora in rete per favorire l'autonomia dello studente*, Lingua e nuova didattica n°1, Lend, 2006

Roberto Cuccu, *Stili di apprendimento, intelligenze multiple e profitto scolastico*, Lingua e nuova didattica n°5, Lend, 2003