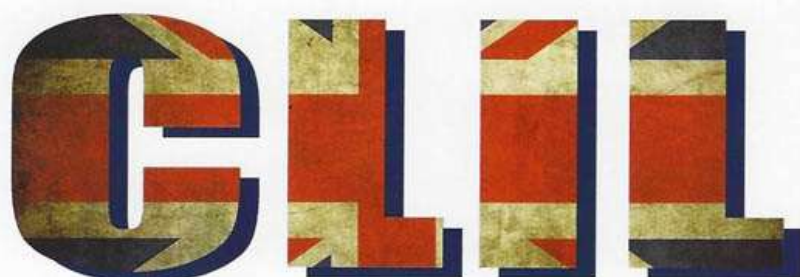




PERCORSI CREATIVI
CON LA METODOLOGIA



Content and Language Integrated Learning

ROBERTO CUCCU

Percorsi creativi con la metodologia CLIL

Seconda parte

Come mettere gli studenti in grado di affrontare un percorso CLIL

Roberto Cuccu

1. Premessa

Nella sezione precedente abbiamo visto come interagire con i materiali al fine di renderli accessibili e adatti al livello degli studenti. Contemporaneamente al lavoro sui documenti in lingua, occorre lavorare anche sulle competenze degli studenti, per consentire loro di possedere i prerequisiti fondamentali necessari a partecipare attivamente alle attività previste.

Alcuni studi indicano la necessità di possedere il livello *soglia* di competenza linguistica nella L2 per poter affrontare un percorso CLIL. Questa affermazione va considerata con attenzione, in quanto va interpretata a seconda del contesto e delle competenze che si intendono far acquisire. Se si programma un'attività per allievi della scuola materna o della primaria, non si può richiedere loro una preparazione linguistica iniziale; in tali circostanze, infatti, si procede attraverso tecniche quali per esempio il *Total Physical Response*: approccio che richiede di rispondere agli stimoli del docente con delle azioni. Il percorso di apprendimento viene quindi focalizzato sul fare, piuttosto che sull'ascoltare o sull'attività di lettura.

L'aspetto che evidenziato da tali esemplificazioni è che non sempre è indispensabile una comprensione verbale e una successiva analoga produzione da parte degli alunni: l'importante è l'intelligenza dei nuovi concetti disciplinari e l'esecuzione di istruzioni che portino loro a compiere precise operazioni.

Va detto che, per apprendere competenze più complesse, che prevedono concettualizzazioni più astratte è necessario un bagaglio di padronanza linguistica minimo, altrimenti si corre il rischio di non essere in grado di comprendere, di partecipare pienamente, di apprendere.

2. Scrittura creativa e Archeologia

2.1 OBIETTIVI E PREREQUISITI

Si parlerà di seguito di un'esperienza realizzata dallo scrivente nell'anno scolastico 2009-2010, con due classi seconde del Liceo scientifico di Iglesias (CI).

OBIETTIVI GENERALI

Far creare ad ogni studente un breve racconto in lingua inglese di genere fantastico, ambientato in un sito archeologico, con al suo interno precisi riferimenti ai contenuti disciplinari di Archeologia, Arte, Religione, Storia, Letteratura e Geografia.

OBIETTIVI SPECIFICI A LIVELLO DISCIPLINARE:

- Saper costruire un racconto utilizzando le competenze narrative sviluppate nello studio della letteratura italiana
- Saper descrivere un sito e un reperto archeologico
- Saper descrivere una visita ad un sito
- Saper descrivere la collocazione geografica di un sito e come raggiungerlo
- Saper contestualizzare un episodio dell'antichità all'interno del suo contesto storico
- Saper descrivere il contesto religioso di una popolazione dell'antichità
- Saper costruire un racconto secondo il genere fantastico

PREREQUISITI LINGUISTICI

- Saper descrivere una storia al presente e al passato
- Saper descrivere un'immagine
- Saper descrivere un personaggio
- Saper porre domande al presente e al passato
- Saper descrivere le proprie emozioni e sensazioni fisiche
- Saper descrivere la visita ad una località
- Essere in grado di leggere e comprendere semplici istruzioni

2.2 PREPARAZIONE LINGUISTICA DELLE CLASSI

Il progetto ha coinvolto due classi del Liceo Scientifico. Si è trattato di due classi nuove per il docente, quindi non abituate all'approccio di una tecnica CLIL. Sin da subito è emerso che la maggior parte degli studenti aveva frequenti incertezze nell'utilizzo delle competenze di base della lingua inglese, in particolare nell'uso del presente e del passato, nella costruzione corretta delle domande. Non erano abituati a lezioni completamente in LS, né ad attività di produzione creativa.

Considerata la situazione di partenza, per tutto il primo quadrimestre sono state programmate attività di revisione delle competenze di base e di consolidamento di queste ad un livello superiore, mediante la proposta di situazioni e contesti diversificati nei quali utilizzare la lingua. Una

volta raggiunti i prerequisiti linguistici necessari, nella seconda parte dell'anno si sono introdotte le diverse funzioni linguistiche richieste per la realizzazione del compito finale.

2.3 COINVOLGIMENTO DEL CONSIGLIO DI CLASSE

Nel programmare un percorso CLIL si hanno due possibilità:

- a) organizzare un percorso relativo ai contenuti di una sola disciplina
- b) coinvolgere più discipline (idealmente l'intero Consiglio di Classe) nella realizzazione di un dato obiettivo.

Nel progetto di cui si parla sono stati coinvolti tutti i docenti dei due Consigli di Classe, anche se a livello di progettazione e intervento in classe sono intervenuti solo coloro direttamente interessati ai contenuti disciplinari previsti per la stesura dei testi *narrativi*.

2.4 PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO

Con la situazione di partenza evidenziata all'inizio dell'anno dagli studenti, difficilmente si sarebbe potuto immaginare di vederli scrivere in lingua inglese dei testi mettendo a frutto tutte le competenze disciplinari richieste. La soluzione che si è trovata è stata quella di far incontrare gli studenti e i materiali di studio in una zona di confine, un'area non troppo lontana dalle competenze che gli alunni potevano ragionevolmente raggiungere durante il corso dell'anno, né troppo distante dai materiali autentici da utilizzare nel percorso di apprendimento. Si è cercato di coinvolgere emotivamente gli studenti e di far leva sulle potenzialità dei singoli. I modelli letterari di riferimento sono due autori di lingua inglese molto conosciuti: Clive Cussler, autore di romanzi di avventura ambientati nel mondo dell'Archeologia; Stephen King, popolare autore di romanzi gotici e fantastici.

Definito il compito finale da realizzare, si è proceduto a ritroso per individuare quali erano le competenze e le conoscenze richieste per la realizzazione delle storie. In altre parole, il compito finale è stato scomposto nelle sue componenti fondamentali, in una serie di micro compiti accessibili per il livello degli studenti. Attraverso una precisa successione di interventi mirati, gli studenti hanno acquisito le competenze di base necessarie, come per esempio: descrivere la posizione geografica di una località (utilizzando le mappe interattive in Internet) o descrivere un sito archeologico sulla base di immagini e materiali presenti in rete. Si vedano le schede in allegato per le istruzioni che hanno guidato gradualmente gli studenti alla realizzazione del compito.

2.5 I MATERIALI E GLI STRUMENTI UTILIZZATI

Per quanto riguarda la competenza di scrittura narrativa si è scelto di iniziare con brani selezionati da un romanzo di Cussler, *Atlantis Found*. Si sono individuate le principali funzioni linguistiche richieste per descrivere la storia. Sono risultati particolarmente utili ai fini del progetto anche alcuni passi di un'intervista rilasciata da Stephen King, in cui spiega la tecnica narrativa di cui si è servito per introdurre il soprannaturale e il perché di tale intrusione nella vita quotidiana inoltre gli studenti hanno

usufruito di risorse in linea e di pubblicazioni cartacee, utilizzato anche alcune scene del film *The Mummy*, in particolare la scena iniziale, per evidenziare il contesto storico - religioso del periodo; l'arrivo al sito, la visita, la cerimonia finale.

Sono state impiegate dispense create ad hoc dai docenti a supporto del progetto, sia in formato cartaceo che digitale, PC e lavagna interattiva digitale.

2.6 IL SUPPORTO INDIVIDUALE

Anche se buona parte delle attività legate al progetto è stata rivolta alle classi nel loro insieme, l'attività di continua revisione e supporto alla scrittura è stata rivolta ed individualizzata ai singoli studenti. Si è cercato da subito di promuovere i loro interessi, le scelte, dall'individuazione della località e del sito archeologico, alla trama, alla scelta dei personaggi e allo stile nella narrazione.

L'obiettivo principale del progetto, come in ogni percorso CLIL, è stato non di far raggiungere una perfezione formale a livello linguistico, ma di far acquisire nuove competenze disciplinari e, grazie a queste, essere in grado di produrre un lavoro che possa essere testimone delle conoscenze, capacità e competenze acquisite durante il percorso interdisciplinare.

2.7 CORREZIONE E REVISIONE

Nel supporto allo studente una scelta importante che il docente deve continuamente fare è come reagire in presenza di errori. Esistono diverse possibilità:

- a) correggere l'errore immediatamente, fornendo allo studente la risposta esatta;
- b) indicare allo studente la causa dell'errore e richiederne la correzione;
- c) non correggere l'errore;

La correzione immediata dell'errore ha il vantaggio di far risparmiare tempo, poiché fornisce subito un riscontro allo studente. Lo svantaggio, invece, è che lo studente ha un ruolo passivo in questo processo: la procedura non garantisce che il discente maturi una tale e duratura consapevolezza della motivazione dello sbaglio evitando di ripeterlo in futuro. La correzione è necessaria quando lo studente non è in grado, con la preparazione che possiede al momento, di fornire una risposta più corretta di quella già fornita, per esempio nel caso si tratti di convenzioni da rispettare, di questioni di stile.

La revisione dell'errore consiste viceversa, nell'indicare allo studente dove è necessario un intervento correttivo, fornendo allo stesso tempo indicazioni che lo aiutino a trovare la risposta più adeguata. Questo approccio richiede molto più tempo, in quanto si deve lasciare allo studente lo spazio per riflettere e trovare la soluzione giusta. Il vantaggio consiste nel fatto che le revisioni fornite da chi apprende sono scelte consapevoli e quindi più durature. Se si è scelto di seguire un percorso didattico fondato sul processo più che sul prodotto finale da realizzare, la revisione è il momento fondamentale che consente allo studente di maturare nuove consapevolezze e diventare più autonomo nell'apprendimento.

Per quanto riguarda il terzo punto: trascurare per il momento l'errore, esistono metodi e teorie glottodidattiche che consigliano tale approccio. Difatti nell'apprendimento di una lingua altra, sia LS o L2, è preferibile non sovraccaricare l'attenzione dello studente con troppi problemi da risolvere o con segnali che evidenzino la sua parziale inadeguatezza al compito.

Se lo studente di fronte ai suoi primi passi si vede fornire una risposta negativa (troppi errori presenti) una possibile reazione è quella di inibirsi, bloccarsi e non voler produrre in lingua, o perdere la motivazione. Per evitare tale *impasse*, è compito del docente selezionare ogni volta gli aspetti più importanti, rimandando ad altri momenti la riflessione su alcuni errori.

Se si tratta di errori comuni a più di uno studente, a volte è più proficuo e meno frustrante per gli alunni se si esaminano le incertezze a livello classe, senza far riferimento ai compiti svolti dai singoli alunni. A volte gli errori che gli studenti non sono in grado di capire in quella precisa fase di apprendimento e quindi correggere, vanno momentaneamente tralasciati o semplicemente indicati come tali, senza richiamare l'attenzione degli alunni.

Nell'affrontare l'errore, occorre ricordarsi che un obiettivo importante del percorso CLIL è quello di sostenere sempre la motivazione degli alunni, lavorando per una loro maggiore autonomia e lo sviluppo delle abilità metalinguistiche necessarie per la prosecuzione degli studi. Devono essere quindi adottate misure per evitare che gli studenti perdano fiducia in se stessi nel raggiungimento del loro compito.

2.8 LA VALUTAZIONE

La griglia di valutazione del prodotto finale ha tenuto conto della presenza delle conoscenze disciplinari oggetto del modulo e della capacità di organizzare dette conoscenze in un percorso creativo. La correttezza formale non ha avuto un peso eccessivo, in linea con le finalità della metodologia CLIL, che mette l'accento sull'acquisizione di competenze disciplinari attraverso l'utilizzo della LS come strumento, non come fine.

Accanto alla griglia di valutazione del prodotto finale sono stati utilizzati altri strumenti di osservazione: questionario di autovalutazione finale, periodici colloqui individuali, portfolio di elaborati svolti durante il percorso.

2.9 PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ

Riguardo alla ricaduta del progetto sugli studenti, i dati raccolti con il monitoraggio indicano che l'esperienza è stata molto positiva, in quanto i ragazzi hanno accolto favorevolmente l'opportunità di svolgere attività diverse da quelle solitamente programmate nel corso dell'anno; hanno avuto pertanto l'occasione di confrontarsi con situazioni reali e fornire risposte autentiche a situazioni non artificiali. Non tutti, però, hanno gradito il costante lavoro di revisione e di impegno, necessario per poter arrivare al prodotto finale proposto.

Riguardo ai docenti, si è riscontrata una maggiore collaborazione e condivisione delle proposte didattiche; la realizzazione e la progettazione di percorsi che riscuotono l'interesse degli studenti si è rivelata gratificante; i lavori realizzati nelle classi sono risultati soddisfacenti. Nondimeno, è necessario

sottolineare un aspetto critico che è consistito in un carico di lavoro sicuramente superiore alla norma. Nel supportare individualmente gli studenti occorre dedicare loro molto tempo e seguirli passo per passo nella loro evoluzione.

3. Conclusioni

La progettazione didattica di un percorso CLIL dovrebbe individuare un'area di confine tra le competenze in ingresso degli studenti e i materiali autentici da utilizzare, eliminando la distanza iniziale tra i due fronti e quindi consentire un contatto proficuo e soddisfacente degli studenti con i materiali e le nuove conoscenze e competenze. Particolare attenzione va dedicata nel favorire una risposta positiva degli studenti nelle diverse fasi del processo, in particolare quando si affrontano momenti che possano mettere in crisi la consapevolezza che lo studente possiede delle proprie capacità.

Bibliografia e Sitografia

Sul costruttivismo sociale, scaffolding e cooperative learning

Vygotskij nella classe - Lisbeth Dixon-Krauss - Erickson 2000

Organizzare i gruppi cooperative - Elizabeth G. Cohen - Erickson 1999

Teaching Languages to Young Learners - Lynne Cameron - Cambridge University Press 2001

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

Sul CLIL

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

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

... e allora ... CLIL! - Sandra Lucietto - Iprase Trento 2008

Il futuro si chiama CLIL - Federica Ricci Garotti - Iprase Trento 2006

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

Un modello di uso strumentale della LS per le altre discipline del curriculum - Roberto Cuccu - 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

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

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