

FARE CLIL

Fare CLIL significa “apprendere contenuti nuovi e potenzialmente complessi attraverso una lingua straniera”: pazzia! Or maybe not! Se gli studenti trovano già tanta difficoltà a comprendere contenuti in italiano da insegnanti fluenti in italiano, è ovvio che fare CLIL non può essere ridotto al semplice “invece di spiegare in italiano, spiega in un’altra lingua”. La scelta di fare CLIL a livello nazionale rappresenta un passo verso una metodologia che sposta il suo fuoco dall’atto di insegnamento al processo di apprendimento. *Fare CLIL* getta un ponte fra le teorie e la pratica didattica quotidiana, spiegando *i perché* del fare CLIL, *i principi* didattici e pedagogici per fare CLIL e presenta *le prove* raccolte sul campo, illustrando che il CLIL, fatto bene, funziona.

FARE CLIL



Y.L. Teresa Ting

Laureata in Biologia e Psicologia (Muskingum, USA) completa il Dottorato in Neuroscienza (Kent State, USA) con una tesi sperimentale su apprendimento e memoria nei cervelli dei ratti, *in vivo* e *in vitro*. Arrivata in Italia per motivi personali, ha iniziato a insegnare Inglese agli italiani, *in vivo*. L'inusuale traiettoria professionale la porta verso il CLIL: i suoi materiali CLIL ricevono il premio internazionale ELTons nel 2013 e sono pubblicati da Zanichelli e Cambridge University Press; è *teacher-trainer* in Europa e Asia, sia in ambito CLIL che in “neuroscience and education” (perché quando impariamo, impariamo con il cervello!).

FARE CLIL

I perché, i principi, le prove

FARE CLIL

I perché, i principi, le prove

a cura di Y.L. Teresa Ting

libreriauniversitaria.it
————— *edizioni*

Proprietà letteraria riservata
© libreriauniversitaria.it edizioni
Webster srl, Padova, Italy

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento
totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche)
sono riservati per tutti i Paesi.

Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, distribuita o trasmessa in qualsivoglia forma senza
l'autorizzazione scritta dell'Editore, a eccezione di brevi citazioni incorporate in recensioni o per altri usi non
commerciali permessi dalla legge sul copyright. Per richieste di permessi contattare in forma scritta l'Editore al seguente
indirizzo:

redazione@libreriauniversitaria.it

ISBN: 978-88-3359-078-3
Prima edizione: novembre 2018

Il nostro indirizzo internet è:
www.libreriauniversitaria.it

Per segnalazioni di errori o suggerimenti relativi a questo volume potete contattare:

Webster srl
Via Stefano Breda, 26
Tel.: +39 049 76651
Fax: +39 049 7665200
35010 - Limena PD
redazione@libreriauniversitaria.it

Sommario

<i>Introduzione generale</i>	7
--	---

PARTE 1 *I perché: riflessioni*

CAPITOLO 1.1 (*Gisella Langé*)

CLIL: Passato, presente, futuro	13
1. CLIL nel contesto europeo	13
2. Studi e Rapporti	13
3. L'Italia nei Rapporti Eurydice	14
4. Modalità e norme applicative	16
5. Formazione iniziale dei docenti	17
6. Formazione dei docenti in servizio.	18
7. I corsi di formazione organizzati dal MIUR	19
8. Definizione di norme transitorie e attivazione della Rete Nazionale dei Licei linguistici	19
9. Iniziative e progetti della Direzione Generale per gli Ordinamenti.	21
10. Il Piano Nazionale per la Formazione Docenti 2016-2019.	22
Prospettive future.	23

CAPITOLO 1.2 (*Letizia Cinganotto*)

La metodologia CLIL nella formazione dei docenti: alcune proposte innovative	25
1. Introduzione.	25
2. Il CLIL nelle azioni di INDIRE	26
3. eTwinning e il "Learning Event" "CLIL & ICT"	28
4. L'innovazione nel Movimento delle "Avanguardie Educative"	28
5. Le potenzialità del webinar nella formazione CLIL.	29
6. Il MOOC "Techno-CLIL"	30
7. La formazione CLIL nei mondi virtuali.	31
Conclusioni	32
Ringraziamenti.	32
Riferimenti bibliografici	33

CAPITOLO 1.3 (Silvia Minardi)

Le dimensioni linguistiche delle discipline **35**

1. Introduzione – Lingua e successo scolastico 35

2. Lingua e apprendimento 36

3. La lingua accademica 37

4. Le subject-specific literacies e le funzioni della lingua accademica 40

5. Le dimensioni linguistiche delle discipline in classe 41

Conclusioni 46

Bibliografia 46

Appendice A 48

PARTE 2 (Y.L. Teresa Ting e Elena Pupo)

I principi

Introduzione

Concetti complessi attraverso una lingua straniera: una simbiosi sorprendente. **51**

CAPITOLO 2.1

“L” come Learning... a cui il cervello è propenso! **55**

1. Working memory – La memoria di lavoro e i suoi limiti. 55

2. Il cervello è sempre acceso e pronto a mettersi in moto 58

CAPITOLO 2.2

“C” come Content... a cui serve il linguaggio **63**

1. Due “tipi” di conoscenza 63

2. La complessità della conoscenza biologica secondaria 64

3. Distinguere i concetti dai dettagli 66

4. CLIL: per trasformare l’insegnamento del contenuto 66

CAPITOLO 2.3

“L” come Language... a cui serve il contenuto. **69**

1. La lingua dell’istruzione 69

2. Il linguaggio “a dimensione pensiero”: Terminologia ≠ Discorso 71

3. Distinguere il linguaggio sociale dal linguaggio accademico 73

4. Il dilemma linguistico dell’istruzione 74

5. CLIL: un’opportunità per l’educazione linguistica 76

CAPITOLO 2.4

<i>"I" come Integration... per apprendere sia il contenuto sia la lingua.</i>	77
1. Progressioni d'apprendimento attraverso micro obiettivi: rendere visibile l'apprendimento.	78
2. Progressioni di apprendimento attraverso il <i>translanguaging</i> : un percorso più sostenibile	94
Conclusione	100
Bibliografia	100

PARTE 3***Le prove: case studies*****CAPITOLO 3.1 (Silvana Mauro e Graziella Cosentino)*****"Translanguaging" attraverso la Chimica Applicata:***

<i>la forza di una collaborazione transdisciplinare</i>	105
A.1. Formazione come Docente DNL CLIL (Silvana Mauro)	105
B.1. Formazione come Docente L2 CLIL (Graziella Cosentino)	109
C.1 La nostra esperienza "sul campo" come docenti DNL e L2 CLIL: il progetto ReadOn	110
C.2. Preparazione delle attività.	110
C.3. Risultati ottenuti e valutazione.	118
C.4. Le nostre riflessioni come docenti DNL e L2 nel progetto ReadOn CLIL	121
D.1. Le mie riflessioni sulla esperienza CLIL come docente DNL (Silvana Mauro)	122
D.2. Le mie riflessioni sulla esperienza CLIL come docente L2 (Graziella Cosentino)	123
Riferimenti bibliografici	123

CAPITOLO 3.2 (Roberta Filardi)

<i>CLIL: una diversa forma mentis</i>	125
1. La formazione CLIL	125
2. La didattica CLIL in classe!	128
3. La seconda esperienza didattica con metodologia CLIL	134
4. Gradimento dei percorsi e feedback degli studenti	142
5. Il Web come risorsa CLIL	143
Conclusioni	144
Bibliografia	146
Online resources	147

CAPITOLO 3.3 (Maria Cinzia Pantusa)

<i>Apprendere il contenuto complesso richiede l'attenzione sul linguaggio complesso</i>	149
1. Introduzione.	150
2. CLIL: come nasce un percorso didattico	150
3. Progetto di un'idea	151
4. Programmazione del modulo	152
5. Applicazione in classe, verifica della metodologia	157
6. Applicazione in classe, evoluzione del linguaggio e della conoscenza	158

7. Confronto tra i risultati delle quattro scuole	165
Considerazioni finali	168
Bibliografia	169
Ringraziamenti.	170

CAPITOLO 3.4 (Elena Pupo)

La valenza del CLIL in ambito umanistico. 171

1. La partenza: due direzioni, una meta	172
2. Il progetto	174
3. Il percorso	174
4. L'arrivo	181
5. CLIL perché?	183
6. Pre-CLIL.	184
7. Post-CLIL: conclusione	186
APPENDICE 1	187
APPENDICE 2	188
APPENDICE 3	190

CAPITOLO 3.5 (Valeria Vaccaro e Barbara Caponsacco)

**“Insegnare lingua” in un liceo internazionale:
che cosa cambia davanti al contenuto complesso? 193**

Un'intervista	193
-------------------------	-----

CAPITOLO 3.6 (Maria Rosaria Sorrentino e Stefania Alessio)

CLIL... per superare uno scenario di classe tradizionale in un istituto secondario di primo grado. 201

1. Introduzione	202
2. CLIL per affrontare i bisogni emergenti.	203
3. CLIL: il modo e la misura per superare limiti e ostacoli	206
4. CLIL: valorizzazione di eventi in ambienti di apprendimento informali	208
Conclusioni	216
Bibliografia	217

Fare CLIL. I perché, i principi, le prove intende offrire ai docenti italiani una panoramica del CLIL a 360°, dall'alto e dal basso, dalla prospettiva dell'insegnamento del contenuto a quella dell'educazione linguistica, insieme alle teorie che intercorrono e ad esempi di materiali CLIL efficaci (e anche inefficaci). In tal modo si vogliono aiutare i lettori a gettare un ponte fra le teorie dell'apprendimento e dell'educazione e la pratica didattica quotidiana. La presente raccolta di articoli mira a dar voce, da una parte, ai responsabili delle politiche scolastiche nazionali, alle agenzie e associazioni di formazione che spiegano motivazioni e obiettivi formativi alla base delle direttive sul CLIL, e, dall'altra, ai docenti impegnati a implementare tale metodologia in classe. Spesso le "decisioni politiche prese a tavolino" e la "pratica didattica quotidiana" appaiono distanti e perfino sfasate. Nell'intento di raccordarle i lettori troveranno qui capitoli riguardanti le teorie d'apprendimento basate sulla ricerca in ambito delle scienze cognitive che convalidano le motivazioni e gli obiettivi soggiacenti alle politiche CLIL. Seguono capitoli contenenti materiali CLIL sviluppati in coerenza con le teorie d'apprendimento e le direttive esposte, facendole collimare e permettendone la trasformazione in pratica CLIL in classe.

La **Parte 1**, comprende tre capitoli che spiegano come e perché l'Italia abbia abbracciato il CLIL. Il Capitolo 1.1 è di Gisella Langé, una delle "madri fondatrici" del CLIL da quando l'acronimo fece il suo debutto nel 1994. Rico-

noscendone il potenziale come mezzo pragmatico per trasformare i paradigmi tradizionali dell'insegnamento cattedratico, tipico delle aule italiane, in ambienti d'apprendimento maggiormente centrati sullo studente, l'ispettrice Langé ha lottato strenuamente, e con successo, per portare il CLIL nel curriculum italiano, partendo dalla scuola secondaria di secondo grado, ma con la prospettiva futura di vederlo implementato anche nella secondaria di primo grado e nella scuola primaria. È grazie a questo che gli insegnanti hanno avuto l'opportunità non solo di migliorare la loro competenza linguistica, ma anche di ricevere una formazione arricchente dal punto di vista metodologico. Poiché a livello di scuola secondaria superiore CLIL comporta apprendere contenuto complesso attraverso una lingua straniera e poiché il contenuto è già complicato da apprendere anche in italiano, il CLIL necessariamente chiede che gli insegnanti spostino la loro attenzione dall'atto di insegnamento al processo d'apprendimento: "*Sto presentando il contenuto in bocconi masticabili e digeribili?*" "*Gli studenti capiranno il testo complesso in cui è racchiusa la conoscenza contenutistica?*" "*Riescono poi a usare la lingua straniera in modo appropriato e a livello accademico per comunicare la conoscenza del contenuto?*" Il CLIL richiede ai docenti di essere attenti sia al contenuto sia al linguaggio, e, pertanto, guarda a un lavoro di squadra multidisciplinare in cui i docenti DNL, fianco a fianco con i docenti di Lingua Straniera e di Italiano,

sviluppano curricoli realmente transdisciplinari, essenziali in vista dell'acquisizione di quelle competenze interdisciplinari necessarie per affermarsi in un mondo del lavoro sempre più globalizzato. Da qui l'importanza del Capitolo 1.2, nel quale Letizia Cinganotto analizza le iniziative di formazione organizzate per i docenti da INDIRE, in tutta Italia e anche fuori dai confini nazionali. Nel Capitolo 1.3, Silvia Minardi, attuale presidente di LEND (Lingua e Nuova Didattica) conclude la Parte 1 ricordando che tutti i docenti, siano essi di lingua o di contenuto, dovrebbero essere consapevoli della componente linguistica dell'apprendimento, il cosiddetto "curricolo invisibile": difatti, gli studenti apprendono solo se riescono a comprendere il discorso complesso in cui sono racchiusi i concetti complessi, e, solo se riescono a usare tale discorso complesso per comunicare le conoscenze, si può dire che abbiano realmente appreso.

La Parte 2 comprende quattro capitoli in cui, grazie alla traduzione di Elena Pupo, espongo le teorie riguardanti il CLIL, soffermando l'attenzione su ogni componente dell'acronimo, nell'ordine: Learning, Content, Language e Integration. Dato che tanti testi e manuali si sono occupati delle teorie d'apprendimento che sottendono il CLIL e delle corrispettive "buone pratiche", i capitoli di questa sezione presentano le "teorie per un buon CLIL" da una diversa angolazione. Per esempio, il Capitolo 2.1 vede il *Learning* dal punto di vista di come il cervello elabora l'informazione e, quindi, si analizza cosa significhi per il cervello apprendere contenuto complesso attraverso una lingua straniera. Il Capitolo 2.2 tratta dell'importanza del linguaggio nell'apprendimento del Contenuto attraverso una linea di pensiero complementare rispetto al Capitolo 1.3, mentre il Capitolo 2.3 valuta in che modo l'educazione linguistica possa beneficiare significativamente del riferimento a un contenuto complesso. Infine, nel Capitolo 2.4 il concetto di *Integrazione* viene illustrato attraverso diversi materiali CLIL pubblicati. Esemplificando i concetti teoretici attraverso materiali didattici con-

creti e tangibili, ci si augura che i lettori trovino strategie e tipologie di task trasferibili nei propri contesti d'apprendimento. Non è facile sviluppare task d'apprendimento efficaci; dunque, per assicurare una trasposizione fruttuosa, evitando il rischio di sprecare tempo prezioso nel creare torture sotto forma di task, vengono presentati esempi di materiali CLIL di bassa qualità, dimostrando il perché possano risultare inefficaci, e quindi "*tasks of torture*". Ciò detto, vista la difficoltà di creare progressioni di apprendimento costituite unicamente da *learning task*, il Capitolo 2.4 presenta anche una strategia alternativa in cui la lingua straniera è usata per guidare e sostenere gli studenti nello studio dei loro libri di testo disciplinari in L1. La strategia di lettura profonda attraverso il *translanguaging*, *deep-reading through translanguaging*, rappresenta un'alternativa più sostenibile rispetto alla progettazione di *learning task*, ma richiede, nondimeno, il saper comprendere e distinguere un task efficace da uno inefficace.

Il Capitolo 2.4 può essere, pertanto, considerato un mini-corso sullo sviluppo di materiali CLIL. Infatti, questo capitolo fa da complemento al mio precedente manuale CLIL per docenti, pubblicato con l'Università della Calabria, *Into the Heart of CLIL: Materials and Methods*¹ basato su un insieme di materiali d'apprendimento riguardanti il Cuore Umano e oggetto del **Premio ELTons 2013**, ("**The Macmillan Education Award for Innovative Writing**")². In tale manuale avevo fornito un'analisi dettagliata dei fondamenti pedagogici e didattici che stanno dietro ognuno dei venti task dei materiali premiati. *Into*

1 *Into the Heart of CLIL: Materials, Methods: Un corso sulla Metodologia CLIL per la Scuola Secondaria Superiore* (Ting, 2015. Rende: Centro Editoriale e Librario, Università della Calabria). Vedi anche Mehisto, P.; Ting, Y.L.T. *CLIL Essentials*, Cambridge University Press, 2018.

2 <http://englishagenda.britishcouncil.org/eltontons> Premio Macmillan per la Scrittura Innovativa nel settore dell'Istruzione: premio internazionale che riconosce l'eccellenza nei materiali didattici e nelle iniziative educative.

the Heart of CLIL, insieme alla Parte 2 del presente testo, si possono considerare i miei appunti per la formazione dei docenti, frutto di oltre un decennio di attività in tale ambito in Europa e in Asia. Le autrici dei sei studi di caso sono state formate precisamente attraverso questi “appunti”.

Pertanto, la **Parte 3**, che comprende i Capitoli 3.1, 3.2 e 3.3 redatti da docenti di Contenuto e i Capitoli 3.4, 3.5 e 3.6 redatti da docenti d’Inglese, dà voce proprio a coloro che effettivamente implementano il CLIL, gli insegnanti. È stato chiesto loro di descrivere la propria crescita professionale da praticanti CLIL, condividendo con i lettori ciò che credevano fosse il CLIL, cosa hanno scoperto potesse essere, come hanno messo mano al compito di implementarlo, e naturalmente se abbia, alla fine, funzionato o meno. Molti lettori si riconosceranno sicuramente nelle idee espresse riguardo a “*cosa pensavo fosse il CLIL*” e capiranno di non essere soli nei dubbi e nello scetticismo rispetto a una metodologia che minaccia di portare fuori dalla propria *comfort zone*. Seguono momenti di epifania, quando ci si rende conto che, non solo il CLIL non scombina le proprie sicurezze, ma offre il contesto, gli strumenti e le linee guida per sviluppare un input istruttivo più efficace nell’aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi prefissati e auspicati. Nella descrizione delle fasi operative, alle autrici è stato chiesto di fornire indicazioni sufficientemente dettagliate, in modo che i lettori, resi edotti, possano trasferire nelle proprie realtà le varie strategie istruttive. Alcuni casi descrivono le diverse tipologie di task approntate, altri descrivono strategie di *translanguaging*, ma sempre i lettori troveranno esempi concreti dei materiali didattici usati e dei processi attivati.

Inoltre, ogni capitolo offre una prospettiva unica sul CLIL, che riflette il contesto in cui si è operato. Per esempio nel capitolo 3.1, Silvana Mauro e Graziella Cosentino discutono dell’importanza di formare una squadra a due: docente di Contenuto e docente di Lingua, e spiegano come l’uno senza l’altro avrebbe fatto molto poco. Insieme hanno sviluppato materiali di

translanguaging riguardanti la chimica applicata per studenti di un istituto tecnico che non brillavano certo per motivazione e desiderio di apprendere. Nel Capitolo 3.2, Roberta Filiardi, che non aveva mai studiato l’inglese rappresenta un esempio tangibile di come non sia il quanto bene si sappia la lingua straniera a permettere di fare CLIL, ma piuttosto la curiosità di ricercare metodologie più efficaci e inclusive per aiutare i giovani ad amare la propria disciplina, nel caso specifico di Roberta, la Storia dell’arte. Nel Capitolo 3.3 ancora un’altra insegnante che non ha studiato l’inglese, Cinzia Pantuso, illustra l’applicazione del *modus operandi CLIL* all’insegnamento della Fisica in italiano. Questo capitolo dimostra chiaramente che il CLIL ben fatto non significa solo apprendere un po’ di lingua straniera e, strada facendo, un qualche contenuto; è, difatti, molto più della somma delle parti e richiede un cambiamento metodologico che va a impattare consistentemente sul proprio modo d’insegnare anche in italiano. Nel Capitolo 3.4, oltre a illustrare come il CLIL sia stato utilizzato per sviluppare una progressione d’apprendimento per la filosofia, Elena Pupo analizza anche il problema spesso dibattuto se l’ambito letterario-umanistico, la “letteratura inglese”, possano costituire CLIL e in che termini. Anche qui, la risposta sta in cosa s’intende per CLIL e poiché si tratta di metodologia, è su questo che deve vertere la discussione. Il Capitolo 3.5 è diverso dagli altri in quanto si tratta della trascrizione di un’intervista fatta a due docenti d’inglese in un nuovo indirizzo di scuola: quello internazionale. Questo capitolo non presenta materiali d’apprendimento o dati relativi agli esiti dell’apprendimento. Le riflessioni di Valeria Vaccaro e Barbara Caponsacco, insegnanti con vasta esperienza, spiegano come i docenti di Lingua Straniera, senza rinunciare alla loro zona di sicurezza, possono sfruttare il contenuto complesso per aiutare gli studenti ad acquisire maggiore *fluency* e una competenza linguistica di livello accademico, che, molte volte, non si riesce a raggiungere attraverso il curriculum LS tradizionale. A seguire, nel Capitolo 3.6. Maria

Rosaria Sorrentino e Stefania Alessio dimostrano che i docenti di lingua, se non hanno paura di “puntare sul contenuto”, possono stabilire contesti in cui gli studenti naturalmente “mettono a fuoco anche la lingua” nello sforzo di comunicare quel contenuto.

Infine, cosa più importante, il tutto ha funzionato? Il CLIL ha permesso agli studenti di apprendere bene contenuto e lingua? Ha aiutato tutti gli studenti, anche quelli fragili? Ogni capitolo, eccettuato il 3.5 che, come detto, presenta un nuovo indirizzo di studi e ha, quindi, una diversa impostazione, si conclude con i risultati dell'apprendimento: le autrici presentano analisi quantitative e qualitative degli scritti degli studenti per mostrare come il CLIL abbia permesso a tutti, a quelli bravi, ai timidi e anche ai più deboli di apprendere bene e ricordare ciò che hanno appreso anche “dopo l'interrogazione”. Le

autrici sono state incoraggiate a rinunciare a un registro accademico altisonante, limitandosi a uno stile semplice e informativo: sono le voci di insegnanti per gli insegnanti. Ci si auspica che i lettori sentano prima di tutto di non essere soli, e in secondo luogo traggano motivo di incoraggiamento dalle esperienze presentate... *yes we can!*

Inutile dire che sarebbe stato bello far sentire ai lettori tante altre voci, voci di insegnanti che cogliendo il potenziale del CLIL hanno cambiato, nel tempo, il loro approccio alla pratica in classe. In futuro potrebbe essere che abbiano anch'essi l'opportunità di condividere le loro esperienze.

Happy reading, reflecting, and thinking...
about CLIL

Buona lettura, buona riflessione... sul CLIL

TTing

PARTE 1

I perché: riflessioni



CAPITOLO 1.1

CLIL: Passato, presente, futuro

Gisella Langé

Ispettrice Tecnica di Lingue straniere, MIUR, Direzione Generale per gli ordinamenti e per la valutazione del sistema nazionale di istruzione

1. CLIL nel contesto europeo

È sin dal 1995 che la Commissione Europea nel *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, nel quarto obiettivo generale «promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie», suggerisce che «sarebbe inoltre opportuno che, come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua d'insegnamento di talune materie nella scuola secondaria».

Le iniziative e i progetti CLIL in questi anni hanno trovato forti sostegni e finanziamenti nell'ambito dei programmi comunitari Lingua, Socrates, Leonardo, Erasmus: l'apprendimento di una materia attraverso una lingua straniera viene considerato un modo per migliorare e diversificare l'insegnamento delle lingue.

Il Consiglio d'Europa nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (vedi il capitolo 8 "Diversificazione Linguistica e Curricolo") considera il CLIL un **approccio molto innovativo** all'apprendimento.

Sia l'Unione Europea sia il Consiglio d'Europa pongono l'accento sul fatto che l'insegnamento di contenuti disciplinari in una L2 è un approccio educativo che può favorire il plurilinguismo, facilitando il passaggio da un ambiente rigidamente monolingue a un ambiente multilingue.

Che cosa si intende in realtà per plurilinguismo? Si parla di plurilinguismo quando un in-

dividuo possiede alcune competenze in più di due lingue. Qualunque insegnante, indipendentemente dal fatto che insegni una disciplina accademica o non accademica, ha l'obbligo morale di promuovere lo sviluppo linguistico dell'apprendente, in maggiore o minore misura, si tratti della lingua madre o di un'altra lingua. Finora, tuttavia, si sono considerate le materie separatamente, e singolarmente. Varie iniziative a favore dell'interdisciplinarietà hanno tentato di superare tale divisione, come risulta evidente dalla progettazione di curricoli tematico/modulari. Ma è grazie alla "didattica per competenze" che i confini disciplinari sono stati o stanno per essere superati. Il CLIL può permettere a una scuola di superare i vincoli posti dal curriculum introducendovi attivamente altre lingue.

È soprattutto per questo ultimo motivo che in molti paesi europei si sono sviluppate numerose esperienze CLIL, che hanno messo a fuoco sia gli aspetti positivi sia le difficoltà derivanti da questa metodologia innovativa.

2. Studi e Rapporti

Il primo rapporto che analizza l'insegnamento di una materia in lingua straniera nell'Unione Europea appare nel 2002: *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Si tratta di uno studio sullo stato dell'arte elaborato da David Marsh per la Commissione



CAPITOLO 1.2

La metodologia CLIL nella formazione dei docenti: alcune proposte innovative

Letizia Cinganotto

PhD Ricercatrice, INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa

Abstract

Il contributo mira a descrivere le azioni condotte da INDIRE (Istituto Nazionale per la Documentazione, l'Innovazione, la Ricerca Educativa) nell'ambito del processo di implementazione e diffusione del CLIL in Italia, con particolare riferimento ad alcune iniziative di formazione curate dall'autrice in contesti nazionali e internazionali, nelle quali il tema del CLIL si intreccia con i temi dell'innovazione e del digitale, puntando a superare le sfide della scuola del ventunesimo secolo.

La discussione si contestualizza all'interno della cornice rappresentata dal quadro normativo italiano, dallo stato dell'arte della diffusione del CLIL in Europa e in Italia, nonché dagli studi di settore relativi all'uso delle *learning technologies* per le lingue e per il CLIL. Il contributo rappresenta un'occasione di riflessione sull'importanza delle tecnologie nella formazione CLIL sia ai fini di un rinnovamento delle pratiche didattiche, sia per il valore aggiunto della dimensione dell'internazionalizzazione.

1. Introduzione

La metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Marsh, 2002; Coyle et al. 2010; Coonan, 2014) consiste nell'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera ed è definita dalla Commissione Europea come un

approccio innovativo, che, avvalendosi di molte strategie proprie della glottodidattica, contribuisce a promuovere il plurilinguismo e a migliorare la qualità dei curricoli scolastici.

Si tratta di una metodologia rivoluzionaria, che impatta in generale sul modo di fare scuola e coinvolge tutti gli *stakeholder* della comunità educante. I reali protagonisti sono però gli studenti, posti al centro del processo di insegnamento/apprendimento e resi pienamente consapevoli delle loro scelte educative. Pertanto la metodologia CLIL si avvale di una serie di strategie didattiche dinamiche e interattive come il PBL (*Project-Based Learning*) (Markham, 2011), il TBL (*Task-Based Learning*) (Nunan, 2004; Willis D.&J., 2007), i lavori di gruppo, le attività laboratoriali, le simulazioni, i *role-play* ecc.

In Europa la metodologia CLIL si sta sempre più diffondendo tra i vari paesi, come descritto nel recente Rapporto Eurydice "Key Data on teaching languages at school in Europe" (Eurydice, 2017).

In Italia la metodologia CLIL è entrata in vigore obbligatoriamente in tutti i licei e gli istituti tecnici, in base ai d.p.R. 88 e 89 del 2010 (Cinganotto, 2016a). Si tratta di un'iniziativa coraggiosa, in quanto il CLIL rappresenta una forte scelta da parte del Ministero dell'Istruzione, confermata dalla legge 107/2015, che ne raccomanda la sperimentazione a partire dal primo ciclo.

Competenze linguistiche e CLIL sono incluse tra le priorità del Piano Nazionale per la Formazione dei docenti per il triennio 2016-19, che ha in-



CAPITOLO 1.3

Le dimensioni linguistiche delle discipline

Silvia Minardi

Presidente LEND (Lingua e Nuova Didattica)

A discipline is a way of knowing, and whatever is known is inseparable from the symbols (mostly words) in which the knowing is codified. What is biology (for example) other than words? If all the words that biologists use were subtracted from the language, there would be no biology
Postman, Weingarter (1971)

1. Introduzione – Lingua e successo scolastico

Cristina Lavinio, nel suo testo *Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica* (2007)¹, fa notare che, nelle rilevazioni internazionali, gli studenti italiani riportano risultati deludenti sia nelle prove di ambito linguistico sia in quelle di ambito scientifico e afferma:

A pochissimi viene il dubbio che ci possa essere un qualche collegamento tra le due cose (difficoltà linguistiche e impreparazione scientifica) e che la radice della scarsa diffusione della cultura scientifica nel nostro Paese possa vedersi, ancora una volta, in uno sviluppo insufficiente di capacità linguistiche. Eppure sappiamo tutti che anche la cultura

scientifica è – né potrebbe essere altrimenti – veicolata fundamentalmente dalla lingua, per di più da una lingua che diventa speciale o settoriale, che si carica di terminologie (diverse a seconda delle varie branche della scienza) e che viene piegata a usi, oltre che lessicali, anche sintattici e testuali, molto specifici; una lingua che, per essere precisa e rigorosa, si allontana sempre più dall'uso comune e che avrebbe bisogno dunque, a scuola, di cure particolari da parte di chi dovrebbe consentire o facilitare l'accesso di tutti a quella cultura scientifica di cui lamentiamo la scarsa diffusione.

La citazione sostiene che esiste un rapporto tra lo sviluppo delle competenze linguistiche e l'acquisizione di conoscenze disciplinari, traccia alcune caratteristiche della cosiddetta lingua accademica e avanza l'idea che, nell'insegnamento delle singole discipline, il docente di disciplina si prenda cura dello sviluppo di quegli aspetti linguistici che sono propri della disciplina che insegna.

Dopo aver dimostrato il ruolo della lingua nell'apprendimento delle discipline, si esamineranno le caratteristiche della lingua accademica e le sue funzioni nello sviluppo delle *subject-specific literacies*²; queste sono le basi su cui si imposta

1 Cfr. Lavinio, C., *Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica* disponibile online <http://www.gramsci-fvg.it/public/File/AttiLiScSo/lavinio.pdf> pagina visitata in data 22.07.2017.

2 Riconosciamo il limite di una traduzione del termine



PARTE 2

I principi

Y.L. Teresa Ting* and Elena Pupo**

*Dipartimento di Chimica e Tecnologie Chimiche (CTC),
Università della Calabria; **Liceo Scientifico “G.B. Scor-
za”, Cosenza

INTRODUZIONE PARTE 2

Concetti complessi attraverso una lingua straniera: una simbiosi sorprendente

Il cervello d'un bambino è un meccanismo d'apprendimento istintivo stupendamente efficiente, tanto connaturato alla natura stessa dell'essere vivente da funzionare in automatico.

Lo scopo dell'istruzione non è quello di creare e neanche di sviluppare la sua capacità d'apprendimento, ma di comprendere e rispettarne la natura onde facilitarne l'opera¹.

Frank Smith

Questa citazione del rinomato psicolinguista Frank Smith ci ricorda che qualunque nuovo metodo, approccio o qualsivoglia pozione magica nel campo dell'educazione serve solo se si traduce in linee guida per una pratica didattica congruente con i cervelli degli apprendenti e quindi facilmente assimilabile. Il cervello che ci si ritrova oggi è il prodotto di un processo evolutivo selettivo, funzionale a un apprendimento rapido: gli individui che non imparavano presto a distinguere i frutti commestibili da quelli nocivi erano destinati a non raggiungere l'età riproduttiva. Pertanto, la domanda fondamentale in ambito educativo è: l'input istruttivo presentato in aula rispetta il modo in cui quest'organo deputa-

to all'apprendimento – il cervello – ama ricevere l'informazione?

In questa Parte, vorrei invitare i lettori a fare un passo indietro e considerare il CLIL, alla luce delle scoperte nell'ambito delle neuroscienze cognitive, come fondamento di un *modus operandi* che porta a modalità d'insegnamento maggiormente “compatibili” con il cervello. Questo modo di vedere il CLIL attraverso la lente delle neuroscienze è condizionato dalla mia “prima vita” come ricercatrice in questo campo, quando mi occupavo di memoria e apprendimento studiando i modelli cerebrali dei roditori, *in vivo* e *in vitro*: non solo impiantavo elettrodi nei cervelli dei ratti per vedere l'effetto prodotto da medicine e tossine sulla motivazione, ma sezionavo quegli stessi cervelli per studiare le basi anatomiche e molecolari della formazione della memoria. Ci piacerebbe pensare di essere più intelligenti dei roditori, ma l'evoluzione, di fatto, è un processo conservativo, sicché percorsi e processi neurologici che governano la motivazione e l'apprendimento nei ratti somigliano più di quanto non si pensi a quelli che governano gli stessi meccanismi nell'uomo. Infatti, insieme ad altri dottorandi che utilizzavano modelli simili per studiare processi neurocognitivi complessi, insegnavo “Neuroanatomia Umana Funzionale” nei corsi di medicina, dove la conoscenza dei percorsi e dei processi neurobiologici dell'apprendimento, acquisita studiando i ratti, diventava informazione che gli studenti di medicina avrebbero potuto

¹ The brain of a child is a superbly efficient and instinctive learning device, so much a part of any normal living creature that it functions automatically. The task of education is not to create or even develop the ability to learn, but to understand and respect its nature, thereby facilitating its operation (Smith 1976).

utilizzare in futuro per identificare difetti nella funzionalità cognitiva dei pazienti umani.

Una volta giunta in Italia per iniziare la mia “seconda vita” ebbi l’opportunità di insegnare inglese come lingua straniera (EFL) avendo a che fare con i cervelli degli studenti italiani, *in vivo*, a questo punto. L’interesse per il CLIL potrebbe sembrare logica conseguenza delle mie conoscenze in ambito scientifico e linguistico, in verità è piuttosto legato a ciò che più mi affascina: l’apprendimento. Infatti, conoscendo quali mutamenti cerebrali a livello molecolare, anatomico e fisiologico accompagnano la formazione della memoria e sapendo che il cervello è l’organo dell’apprendimento per eccellenza, viene da porsi una domanda piuttosto irritante: “perché gli studenti, a scuola, fanno tanta fatica ad apprendere?” È questa domanda di fondo che continua a motivare il mio interesse per il CLIL. In verità fu per puro caso che, nel 2000, una scuola superiore della zona mi chiese di occuparmi di CLIL per via della mia formazione scientifica, e “fortunatamente” nessun altro nei paraggi sembrava saperne qualcosa. Poiché nessuno poteva spiegarmi come “fare CLIL”, fui costretta ad affidarmi a ciò che sapevo riguardo alle modalità di apprendimento del cervello per progettare strategie didattiche che potessero aiutare gli studenti in qualcosa che, peraltro, mi sembrava alquanto risibile: usare la lingua straniera per insegnare contenuto complesso. Lavorando in compresenza con l’insegnante di classe vedevo con quanta difficoltà gli studenti cercavano di comprendere complicati concetti scientifici spiegati in italiano... e a me si chiedeva di spiegare quei contenuti del programma di Scienze di scuola superiore in inglese? Fare CLIL a questo livello significa fondamentalmente “apprendere contenuto complesso non noto, attraverso una lingua straniera anch’essa poco nota”. Quale mente perversa aveva potuto ideare tale raffinata tortura per povere anime innocenti?(!)

Il tutto sembrerebbe assurdo, ma di tre cose si può essere certi: la scienza è affascinante, le lingue straniere si possono apprendere, soprat-

tutto se utili a uno scopo, e il cervello assimila l’informazione facilmente se questa è ritagliata su misura, come i pezzi in un gioco a incastro. Era quindi necessario sviluppare materiali didattici che mettessero insieme i concetti della scienza e l’inglese funzionale a uno scopo, adattati alle modalità con cui il cervello elabora l’informazione. Il risultato è stato la produzione di materiali per i licei scientifici, con una varietà di strategie e task, alcuni più efficaci di altri. Nel 2013 una serie di materiali CLIL riguardanti il cuore sono stati premiati con *ELTon’s Macmillan Education Award for Innovative Writing*², un premio internazionale che riconosce l’eccellenza nella progettazione di materiale didattico. Il successo riscosso, tale da suscitare reazioni entusiaste da parte dei giudici – “finalmente capisco il cuore” oppure “dopo aver svolto i task, vorrei aver studiato Biologia” – ritengo sia dovuto al fatto che l’apprendimento era facilitato proprio dai materiali progettati “pensando al cervello” e permeati dagli studi su come il cervello elabora (o non elabora) l’informazione.

In seguito, gli stessi principi sono stati alla base di ulteriore materiale CLIL pubblicato con Zanichelli³, testi per insegnanti sia di Scienze Naturali che di Matematica della scuola superiore, e con Cambridge, “*CLIL-Pages*” per insegnanti di lingua⁴. Infatti, se la validità della ricerca in campo biomedico si misura sulla capacità di trasformare ipotesi e teorie riguardanti meccanismi biologici in medicine e cure per l’utente finale (il paziente), così la validità della ricerca pedagogica dovrebbe essere misurata in base alla capacità delle teorie e delle ipotesi di trasformarsi in materiale didattico valido per l’utente finale (lo studente).

2 <https://www.britishcouncil.org/organisation/press/eltons-2013-winners>.

3 *Natural Science.CLIL* (Zanichelli, 2015) e *Maths.CLIL* (Zanichelli, 2015).

4 *Talent*, Level 1, Level 2, Level 3 (Cambridge University Press, 2018).

Col tempo il CLIL si è rivelato molto di più del semplice “apprendere un po’ di contenuto e un po’ di lingua” per diventare potenzialmente il fondamento di una serie di *modi operandi* pragmatici che aiutano gli insegnanti a trasformare le teorie sulla buona scuola in didattica efficace in classe. È di questo che si occupano i capitoli di questa Parte 2: delle teorie e delle buone pratiche CLIL e di come possano tradursi in materiali didattici concreti, analizzati tenendo presente il cervello e come esso elabora, o meno, l’informazione. Tutti questi concetti vanno a costituire quattro capitoli: *C come Contenuto*; *L come Lingua*; *I come Integrazione*; e *L come Learning*. Si parte, però, dall’ultimo termine dell’acronimo CLIL “Learning” (Capitolo 2.1), analizzando ciò che si sa riguardo al modo in cui il cervello apprende, per poi capire la sfida del contenuto complesso (Capitolo 2.2) e la necessità del linguaggio complesso (Capi-

tolo 2.3) approdando, infine, al Capitolo 2.4, *I di Integrazione*, che presenta materiali CLIL e dimostra come C ed L vanno a integrarsi, tenendo l’organo in questione in debito conto. Si pongono così le basi per gli studi di caso della Parte 3 dove si dimostra che, divenuti consapevoli del dato linguistico e resi sensibili rispetto al dato contenutistico, gli insegnanti riescono a progettare un input istruttivo più efficace su entrambi i versanti.

TTing

I seguenti Capitoli sono in modalità multipla. Laddove lo si ritiene utile e proficuo, i lettori vengono indirizzati, tramite codici QR numerati, a dei video, a delle immagini e figure a colori. A tal fine si suggerisce di installare un lettore di Codici QR (QR CODE Reader) sul proprio smartphone o tablet (es. QR Scanner “EZ to Use” non richiede login).

CAPITOLO 2.1

“L” come Learning... a cui il cervello è propenso!

L'apprendimento avviene nel cervello: quando s'insegna è al cervello che si insegna. Se il professor Archimede insegnasse matematica a 28 alunni nella classe A, anche per solo due ore a settimana, nelle 32 settimane di un unico anno scolastico (8 mesi), sarebbe a contatto con i 28 cervelli di quella stessa classe per un totale di 1792 ore. Aggiungendo le classi B, C, D ed E, alla fine dell'anno, il professore sarà stato a contatto con i cervelli per un totale di 7168 ore. I docenti hanno a che fare con il cervello più di qualunque altro professionista. S'impone, dunque, a chi si occupa d'istruzione, di essere consapevole di come il cervello preferisce ricevere ed elaborare l'informazione per poter progettare un'azione educativa efficace; qualunque metodologia o approccio didattico deve allineare l'istruzione con tali modalità di elaborazione dell'input. Bisogna però essere cauti nell'applicare le teorie delle neuroscienze alle classi. Skolnick Weisberg *et al.* (2008) hanno scoperto che anche persone colte e istruite tendono a credere a qualunque affermazione preconstituita, anche illogica, che abbia una qualche parvenza di basarsi sulla ricerca neuroscientifica. In un numero speciale di *Cortex* (2009) Della Sala e altri rinomati cognitivisti mettevano in guardia dalla tentazione di ridurre la complessità della ricerca in questo campo a ricette pronte che promettono “di trasformare le classi”. Gli insegnanti, pur con le migliori intenzioni, rischiano di essere fuorviati da tali neuro-miti. Bisogna, dunque, resistere alla ten-

tazione di creare collegamenti facili fra la ricerca positivista riproducibile, che si svolge in condizioni di laboratorio ben controllate, e i contesti scolastici idiosincratici dove non esistono due studenti uno uguale all'altro.

Fatta tale premessa, in questo Capitolo *L come Learning*, vengono presentati due filoni della ricerca neurocognitiva, che è importante per gli insegnanti conoscere: l'uno riguardante la memoria di lavoro, *working memory*, il secondo l'elaborazione dell'input. Entrambi questi aspetti, già brevemente menzionati in *Into the Heart of CLIL* (Ting 2015), con riferimento ai materiali premiati, saranno ripresi, insieme ad altri, nel capitolo finale, *I come Integrazione*, e ulteriormente sviluppati nel corso di tutto il presente lavoro.

1. Working memory – La memoria di lavoro e i suoi limiti

Da docenti vorremmo che tutto l'input presentato fosse assorbito dalla memoria a lungo termine degli studenti, ma, sfortunatamente, ogni informazione deve attraversare la memoria di lavoro prima di passare in quella a lungo termine. Come illustrato nella Fig. 1, mentre la memoria a lungo termine sembra avere capacità infinita per conservare nuove informazioni, la memoria di lavoro ha dei limiti. Semplificando alquanto, si potrebbe dire che essa limita l'apprendimento in tre modi, che sono il riflesso dei propri

CAPITOLO 2.2

“C” come Content... a cui serve il linguaggio

Nei Capitoli della Parte 1, sono state discusse le direttive del Ministero della Pubblica Istruzione italiano che prevedono l'implementazione del CLIL nell'ultimo anno della scuola secondaria superiore, nelle ore d'apprendimento di Contenuto, a carico del rispettivo docente che abbia una competenza in lingua straniera di livello C1. A questo proposito sorgono spontanee due domande: la prima, “se il contenuto è già difficile nella madrelingua, come può essere d'aiuto l'uso di una lingua straniera?” E la seconda “perché il Ministero ha deciso in tal senso?” Alla fine di questa Parte si spera che emerga la sensatezza di ciò che potrebbe a prima vista sembrare una scelta poco avveduta. Ma per poter apprezzare il dato bisogna innanzitutto comprendere le sfide educative a livello di scuola secondaria di secondo grado – di questo tratta il presente capitolo.

1. Due “tipi” di conoscenza

Nel Capitolo 2.1 si è visto quanto sia incredibile il nostro cervello e quanto sia anche straordinaria la sua capacità di elaborare e dare senso a un input apparentemente imperfetto, come nel caso dei testi di Marco e Clooney e degli studiosi allucinati di Cambridge, operando fra l'altro a una velocità sorprendente. È talmente rapida l'elaborazione che un input come quello riguardante Angela e la famosa aspirina è capace di farci “prendere un abbaglio”. Se il responso del

cervello è così immediato e così efficace anche in presenza di testi distorti, perché tanta efficienza immediata non si vede nelle nostre aule? È un dato di fatto che il neonato, da esserino indifeso, ignaro di tutto, nel giro di pochissimo, diventa un bimbo che usa correntemente almeno una lingua per sostenere conversazioni socialmente appropriate e magari per ingraziarsi chi gli possa servire due porzioni di gelato invece di una. E, tuttavia, questi apprendenti incredibili, da adolescenti frequentanti la scuola, sembrano lasciare i loro cervelli fuori dalla porta. C'è proprio da chiedersi come mai.

Una spiegazione si può trovare nella distinzione fatta da Geary (2005, 2007) fra due tipi di conoscenza: la *conoscenza biologica primaria* e la *conoscenza biologica secondaria*, *biologically primary knowledge* e *biologically secondary knowledge*. La prima è, si potrebbe dire, quella che serve per la sopravvivenza della specie, per vivere abbastanza a lungo onde riprodursi e trasmettere il proprio patrimonio genetico. Tale conoscenza finalizzata alla sopravvivenza comprende non solo la capacità di riconoscere i volti, padroneggiare la lingua di una comunità, identificare situazioni di pericolo, orientarsi nello spazio e così via, ma anche quelle abilità sociali che danno accesso a una realtà comunitaria protettiva. Geary identifica, invece, come *cognizione biologica secondaria* molto di ciò che si apprende attraverso l'istruzione, la tavola periodica o gli integrali definiti, che non servono per nulla alla sopravvivenza della

CAPITOLO 2.3

“L” come Language... a cui serve il contenuto

Il CLIL promuove “l’istruzione attraverso una lingua straniera” in quanto ritenuta innovativa e migliorativa rispetto allo *status quo*, che in Italia, almeno nella maggior parte dei casi, significa insegnamento attraverso la “madrelingua”¹. Tuttavia, prima di affrontare questo aspetto, è interessante valutare lo stato di salute dell’istruzione nello *status quo*, perché non è propriamente evidente di primo acchito come una lingua straniera possa sostenere l’apprendimento dei concetti complessi nella scuola superiore laddove già con la lingua madre si fa tanta fatica a gestirli.

1. La lingua dell’istruzione

1.1. L’istruzione attraverso la madrelingua... funziona?

Di particolare interesse in qualunque discussione riguardante “l’apprendimento attraverso una lingua straniera” è, in primo luogo, la valutazione dell’efficacia dell’istruzione in lingua madre e se

riesca o meno a garantire le competenze alfabetiche e numeriche di base. Stando alle risultanze dell’indagine OCSE 2013 sulle competenze degli adulti, condotta su oltre 160.000 adulti dai 16 ai 65 anni in 24 paesi, la risposta sembrerebbe negativa. L’indagine ha inteso misurare il livello di alfabetizzazione (*literacy*) e alfabetizzazione numerica (*numeracy*)² della popolazione rappresentativa dei paesi partecipanti attraverso domande in L1 o comunque nella lingua maggioritaria del paese. Le definizioni OCSE di *literacy* e *numeracy* sono riportate qui di seguito.

Estratto 3.1.

Literacy è intesa come la capacità necessaria per capire, utilizzare e riflettere a partire da testi scritti perché il soggetto possa raggiungere i suoi obiettivi, sviluppare le sue conoscenze e il suo potenziale, e svolgere un ruolo attivo nella società. L’alfabetizzazione comprende una gamma di abilità che vanno dal decodificare parole e frasi scritte, alla comprensione, interpretazione e valutazione di testi complessi. [In questo sondaggio] Non comprende invece la produzione scritta.

Numeracy è intesa come l’abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta. A questo scopo *numeracy* comporta gestire o risolvere problemi in contesti reali in risposta a contenuti e concetti matematici proposti in modalità diverse.

Tradotto da *OECD Skills Outlook* (2013)

1 Per madrelingua s’intende qui L1 che rappresenta la lingua dell’istruzione. In Italia, a fronte dei 34 dialetti presenti, la lingua dell’istruzione, nella scuola, è l’italiano, L1, lingua ufficiale del paese e solo per una piccola percentuale di studenti questa rappresenta una lingua straniera L2. In altri paesi ed altri contesti invece la lingua usata a scuola è in partenza una lingua straniera, per esempio a Hong Kong dove gli studenti che parlano cantonese, ricevono l’istruzione in inglese. Tali aspetti più complessi non vengono qui fatto oggetto di analisi diretta.

2 È stata altresì valutata l’alfabetizzazione digitale. Chi fosse interessato al rapporto OCSE completo è invitato a visitare il relativo sito web.

CAPITOLO 2.4

“I” come *Integration... per apprendere sia il contenuto sia la lingua*

CLIL, a livello di scuola secondaria di secondo grado, significa apprendere un contenuto complesso non noto, attraverso una lingua straniera non familiare, di sicuro qualcosa che nessuno si augurerebbe di dover fare. Viste le sfide poste dalla complessità del Contenuto discusse nel Capitolo 2.2, e quelle derivanti dalla complessità del Linguaggio, analizzate nel Capitolo 2.3, e, sullo sfondo, quanto emerso nel Capitolo 2.1 riguardo a come il cervello elabora o non elabora l'informazione, sorprende veramente scoprire che, gettare una lingua straniera nel gran calderone di questo livello di scuola, non solo non fa esplodere il tutto, ma piuttosto produce una miscela potenzialmente ottima.

Qui di seguito vengono presentate due “vie per il CLIL”, due serie di materiali d'apprendimento che mostrano come l'integrazione fra Lingua Straniera e Contenuto faciliti l'apprendimento, non solo dei concetti disciplinari complessi, ma anche del discorso disciplinare a essi associato. La prima serie di materiali esemplifica lo sviluppo di una progressione d'apprendimento che utilizza “micro-task” (μ -task) da svolgere in sequenza, attivamente e interattivamente, per co-costruire la conoscenza di un micro obiettivo d'apprendimento del Contenuto (μ -CLO, micro Content Learning Objective; Ting, 2015). Lo svolgimento graduale della sequenza permette agli studenti di acquisire la comprensione profonda di un argomento disciplinare *insieme* al discorso disciplinare a esso associato. Tale moda-

lità non intende trasformare i docenti, già tanto oberati, in sviluppatori di materiale didattico, ma vuole dimostrare come la lingua straniera possa essere strategicamente funzionale nel sostenere l'apprendimento di concetti complessi e nello sviluppo di alfabetizzazioni plurime. Vengono anche proposti alcuni μ -task di bassa qualità, prodotti dai docenti durante corsi di formazione sulla metodologia CLIL, per mostrare che non basta creare task per garantire automaticamente un “buon CLIL”.

La seconda serie di materiali mostra, quindi, un modo forse più sostenibile di fare CLIL, il *translanguaging* (Garcia e Lin, 2016); laddove, nell'insegnamento della lingua straniera, tradizionalmente si cerca di scoraggiare l'uso della L1, al contrario, il *translanguaging* valorizza e utilizza sistematicamente sia la lingua straniera in oggetto sia la madrelingua. Qui si dimostra, precisamente, in che modo i task di *translanguaging* permettono di schierare strategicamente entrambe le lingue per spingere gli studenti a leggere a fondo i loro libri di testo L1. I task di *translanguaging* sono più facili da preparare, ma la loro efficacia dipende dalla comprensione dei principi pedagogici e didattici su cui si fondano i micro-obiettivi, μ -CLO, e dalla capacità di valutare la comprensibilità di un task. I lettori sono, perciò, invitati a capire come funzionano tali μ -task, prima di passare alla sezione sulle strategie di *translanguaging*.

PARTE 3

Le prove: case studies



CAPITOLO 3.1

“Translanguaging” attraverso la Chimica Applicata: la forza di una collaborazione transdisciplinare

Silvana Mauro* e Graziella Cosentino**

*Docente di Chimica e Scienze naturali e **docente di Lingua inglese istituti superiori di secondo grado

Questo capitolo illustra come l'introduzione di una lingua straniera in una classe di scuola secondaria superiore abbia stimolato la collaborazione transdisciplinare tra due insegnanti italiane di consolidata esperienza: Silvana Mauro, che insegna Chimica e Scienze Naturali da 20 anni, e Graziella Cosentino, che insegna Inglese da 22 anni. Nella Sezione A.1, Silvana racconta il suo percorso CLIL attraverso diversi corsi di formazione e sviluppo professionale, mentre nella Sezione B.1 Graziella ripercorre le tappe di una formazione da autodidatta, tipica degli insegnanti motivati che, nella ricerca di strategie efficaci, sono disposti a valutare anche metodi non direttamente “pensati” per loro, come nel caso dei corsi sulla metodologia CLIL, inizialmente non indirizzati agli insegnanti EFL. Nonostante il loro desiderio di “fare CLIL”, è stato solo grazie a un Progetto B2 di “Lettura estensiva in lingua straniera per e-CLIL secondo ciclo” (vedi sezione C) che Silvana e Graziella hanno potuto colla-

borare e, quindi, mettere in pratica, opportunamente ed efficacemente, le teorie CLIL apprese. Nella Sezione C.2, Silvana e Graziella raccontano, a una sola voce, come abbiano applicato nelle loro classi le teorie CLIL di *translanguaging* per progettare task tali da permettere ai loro studenti, anche a quelli più deboli, di apprendere con successo non solo concetti astratti di Chimica, ma anche contenuti più complessi sulla caseificazione, sia in italiano che in inglese. Nella Sezione D1 e D2, Silvana e Graziella riflettono, rispettivamente, sul potenziale CLIL per l'apprendimento di contenuti complessi e su come questo consenta anche una migliore padronanza di un linguaggio accademico.

A.1. Formazione come Docente DNL CLIL (Silvana Mauro)

A.1.1. Come ho iniziato: la formazione linguistica

La prima volta che ho sentito parlare di CLIL è stato nel 2010, leggendo la Riforma della scuola secondaria di secondo grado. All'epoca avevo molti dubbi in merito perché, erroneamente, pensavo che “fare CLIL” significasse insegnare la mia disciplina in lingua straniera, inglese nel caso specifico. Probabilmente ancora oggi, nel 2017, molti studenti e genitori – ma, ciò che è peggio, anche molti docenti e forse anche qual-

Questo QR Code rimanda alla visualizzazione di immagini e figure a colori; a tal fine si suggerisce di installare un lettore di Codici QR (QR CODE Reader) sul proprio smartphone o tablet (e.g. QR Scanner “EZ to Use” non richiede login).





CAPITOLO 3.2

CLIL: una diversa forma mentis

Roberta Filardi

Liceo Artistico Statale “M. Preti-A. Frangipane” (RC)

In questo capitolo, Roberta, che insegna dal 1994 Storia dell’arte (classe di concorso A054- ex A061) nella scuola secondaria di secondo grado e dal 2006 presso il Liceo Artistico Statale “M. Preti-A. Frangipane” (RC), discute la sua esperienza professionale CLIL, anche se la sua competenza linguistica “B2” in inglese è distante dal livello ufficiale richiesto “C1”. Come per molti docenti di contenuto, “l’attenzione sul livello C1” ha indotto Roberta a credere che fare CLIL fosse semplicemente “insegnare Storia dell’arte in inglese invece che in italiano”. Quando ha compreso che CLIL non comportava solo un cambio di lingua ma un totale rivolgimento della metodologia d’insegnamento, ne ha condiviso pienamente la prospettiva e le strategie. Qui, Roberta racconta come la metodologia CLIL abbia dato una diversa direzione al proprio approccio didattico, spostando la sua attenzione dall’azione dell’insegnamento al processo d’apprendimento, aiutandola così a guardare attraverso gli occhi di chi apprende. Dalla “prospettiva CLIL”, Roberta ha potuto trasformare le sue proposte didattiche curriculari ed extracurriculari, anche quelle non strettamente legate al CLIL, in ambienti d’apprendimento in cui gli studenti interattivamente e attivamente co-costruiscono la conoscenza con l’ausilio di materiali didattici ben progettati. Anche se il suo inglese non è ancora allineato al livello richiesto dal Ministero, l’esperienza di Roberta esemplifica come, una volta acquisito che

CLIL è qualcosa di diverso dal “fai qualcosa in inglese”, i docenti di contenuto riescono a utilizzarne i principi didattici e pedagogici per aiutare anche i discenti più deboli a gioire del loro apprendimento e ad apprezzare le materie che noi stessi amiamo.

1. La formazione CLIL

Scrivere in merito alla personale attività d’insegnamento con metodologia CLIL impone una necessaria riflessione. Perché intraprendere questa formazione? Se guardo indietro e cerco di rispondere alla domanda, credo che la ragione stia nell’implicita natura dell’uomo, cioè la curiosità, o semplicemente il desiderio di uscire da alcuni schemi didattici consolidati dopo più di

Poiché questo capitolo contiene numerose immagini a colori dovute ai contenuti della disciplina e che non potevano essere presentate in modo ottimale per la mancanza di spazio, questo QR Code rimanda alla visualizzazione delle immagini e figure a colori, e anche dei testi elaborati dagli studenti. A tale fine si suggerisce di installare un lettore di Codici QR (QR CODE Reader) sul proprio smartphone o tablet (e.g. QR scanner “EZ to use” non richiede login).





CAPITOLO 3.3

Apprendere il contenuto complesso richiede l'attenzione sul linguaggio complesso

Maria Cinzia Pantusa

Liceo Scientifico Galileo Galilei, Lamezia Terme (CZ)

In questo capitolo, Cinzia (Classe di concorso A027), docente di Matematica e Fisica dal 2000, e dal 2005 in servizio presso il liceo scientifico Galileo Galilei di Lamezia Terme, illustra come, grazie all'aiuto di colleghi esperti di CLIL, sia riuscita a progettare un'efficace azione didattica in Fisica, applicando i principi pedagogici e didattici del CLIL, ma utilizzando l'italiano. A livello di scuola secondaria superiore, gli studenti apprendono concetti spesso astratti e complessi e, per farlo, devono prima comprendere il non semplice discorso accademico nel quale tali concetti sono incorporati. Anche in italiano questo discorso disciplinare accademico assume l'aspetto di una lingua straniera, tanto da scoraggiare spesso l'approccio con la disciplina da parte degli studenti e far scemare il loro impegno (vedi Sezione 2). Quando Cinzia ha partecipato a una lezione introduttiva sul CLIL, all'interno di un più ampio Master in Educazione scientifica (in italiano), ha preso coscienza della "dimensione linguistica dell'educazione disciplinare" (Sezione 1, Capitolo 3). Si è resa conto che il CLIL, così com'è strutturato in Italia, comporta "l'uso dell'inglese", ma che i suoi principi, costitutivi di buona pratica didattica, diventano preziosi in tutti quei contesti in cui gli studenti si confrontano con un linguaggio complesso, anche nella lingua materna: per esempio quando hanno a che fare con i discorsi disciplinari di Matematica e Fisica in italiano! Cinzia è un esempio d'inse-

gnante che non ha dubbi sul fatto che i suoi studenti siano tanto intelligenti da capire concetti così complessi e affascinanti... se solo lei riuscisse a trovare i modi per aiutarli a farlo. Il CLIL, obbligando Cinzia a rispondere a domande del tipo "La qualità del linguaggio è comprensibile?... La quantità di contenuto è digeribile?", l'ha resa più consapevole di entrambi gli aspetti – del linguaggio e del contenuto, offrendole, difatti, un *modus operandi* che possa farle da guida nel trasformare conoscenze complesse in input comprensibile per i suoi studenti.

*Ogni volta che impariamo qualcosa di nuovo,
noi stessi diventiamo qualcosa di nuovo.*

Leo Buscaglia



[Il QR-CODE rimanda alla visualizzazione di immagini e figure a colori; a tal fine si suggerisce di installare un lettore di Codici QR (QR CODE Reader) sul proprio smartphone o tablet (e.g. QR Scanner "EZ to Use" non richiede login)].



CAPITOLO 3.4

La valenza del CLIL in ambito umanistico

Elena Pupo

Liceo Scientifico “G.B. Scorza” Cosenza

In questo capitolo Elena, docente di Inglese (EFL) nella scuola secondaria dal 1987, riflette su come i contenuti scolastici complessi possano dare impulso a una didattica della lingua straniera (FL) che punti a far acquisire un linguaggio più complesso, vale a dire quella varietà di lingua straniera che gli studenti dovranno padroneggiare per muoversi più agevolmente in ambito internazionale nei settori professionali di loro scelta. Da parlante bilingue Elena è ben consapevole della necessità di affiancare alla tradizionale didattica EFL, scandita da una progressione grammaticale graduale, un insegnamento che offra agli studenti l'opportunità di confrontarsi con idee e concetti profondi, a volte anche astratti, rispondenti al loro livello di sviluppo cognitivo e al loro grado d'istruzione. In verità, i nostri laureati dovrebbero andare ben oltre “hello, my name is Francesco and I play soccer twice a week”, usando l'inglese orale e scritto per comunicare efficacemente conoscenze, ipotesi e proposte, concetti e idee inerenti ai più diversi ambiti professionali, che richiedono propriamente un *linguaggio disciplinare accademico*. Si illustra come, attraverso un Progetto B2 “Lettura estensiva in lingua straniera per e-CLIL – secondo ciclo” (cfr. Parte I, Capitolo 1) e in collaborazione con una collega di Filosofia, nozioni filosofiche, concettualmente complicate, siano state sfruttate in funzione dell'apprendimento e, quindi, dell'uso, da parte degli studenti, di un livello di inglese più formale e accademico. In par-

ticolare, sono state applicate teorie CLIL di *translanguaging* (cfr. Parte II) per predisporre task che permettessero agli studenti di confrontarsi attivamente con testi accademici. Quindi, dando fondo al proprio bagaglio di task EFL, Elena ha messo in atto strategie che portassero gli studenti a valutare criticamente e utilizzare le conoscenze nuove, ottenendo alla fine un prodotto linguisticamente e concettualmente complesso. Infine, Elena spiega come per lei e per tanti altri colleghi EFL, “CLIL” sia solo un altro nome per ciò che i docenti EFL hanno sempre fatto attraverso gli argomenti storico-letterari nei corsi d'inglese: cosa c'è, infatti, di più complesso delle sfumature dell'animo umano – “l'inespresso” e “inesprimibile” che, tuttavia, la letteratura, e l'arte in genere, tentano di indagare? L'indicazione che emerge è che questo universo, ritenuto “soggettivo e non-scientifico”, che costituisce il contenuto dei percorsi letterari, non sia meno importante delle nozioni “oggettive e scientifiche” della Matematica o della Chimica, e richiede, comunque, una terminologia specifica, e un linguaggio accademico (scientifico) per



Questo QR Code rimanda alla visualizzazione di immagini e figure a colori; a tal fine si suggerisce di installare un lettore di Codici QR (QR CODE Reader) sul proprio smartphone o tablet (e.g. QR Scanner “EZ to Use” non richiede login).



CAPITOLO 3.5

“Insegnare lingua” in un liceo internazionale: che cosa cambia davanti al contenuto complesso?

Valeria Vaccaro, Barbara Caponsacco
Liceo Scientifico “Enrico Fermi” Cosenza

Per capire cosa voglia dire “fare CLIL”, dal punto di vista dell’insegnamento della lingua straniera, non si avrebbe una visione completa senza dare la parola ai colleghi che insegnano in un liceo internazionale, laddove gli studenti devono affrontare non solo gli Esami di Stato previsti dall’attuale ordinamento, ma anche gli esami IGCSE che rientrano nell’ambito dei Cambridge International Examinations! Potremmo considerare questa una situazione “di lingua estrema” per gli insegnanti di Inglese, poiché si tratta, non solo di affrontare contenuti che sono per loro del tutto nuovi, ma spesso anche un “linguaggio accademico e disciplinare” che non si ritrova nei testi standard EFL. Questo capitolo riporta, quindi, un’intervista da me fatta a Valeria Vaccaro, docente di lingua inglese e referente del liceo internazionale per gli esami IGCSE, e a Barbara Caponsacco, docente esperto madrelinguista presso il Liceo Scientifico “Enrico Fermi” di Cosenza, precisamente nel nuovo indirizzo di studio.

Un’intervista

A partire dall’anno scolastico 2012/13 il Liceo Scientifico “E. Fermi” di Cosenza, è stato il primo istituto del Sud Italia a essere accreditato presso l’Università di Cambridge come Cambridge International School. Dall’anno scolastico 2016/17

ha avviato, dopo l’autorizzazione ministeriale, l’indirizzo del Liceo Scientifico Internazionale.

IL Liceo Scientifico Internazionale è pensato per coniugare tradizione, innovazione e internazionalità: la solidità formativa delle materie scientifiche e linguistiche s’innesta sull’innovazione dell’internazionalità, collegandosi direttamente al mondo delle nuove tecnologie. Nella consapevolezza del cambio epocale che stiamo vivendo, in un tempo di globalizzazione e pluralismo culturale, questo indirizzo propone un’offerta di apprendimento di lingue e discipline scientifiche a tutto campo.

In questo percorso gli studenti oltre a seguire il curriculum previsto per il liceo scientifico tradizionale hanno la possibilità di seguire lezioni in lingua inglese e con metodologia CLIL alcune discipline caratterizzanti l’indirizzo, quali geografia, matematica, fisica, scienze, arte oltre che naturalmente un potenziamento in lingua inglese e lo studio di una seconda lingua straniera, lo spagnolo.

Gli studenti del Liceo Scientifico Internazionale possono arricchire il proprio curriculum con le prestigiose certificazioni internazionali IGCSE, rilasciate dall’Università di Cambridge International, nello specifico Geography, Maths, English as a Second Language, Coordinated Sciences, Art and Design.

I vantaggi di questo tipo di percorso formativo sono molteplici, in particolare favorisce lo



CAPITOLO 3.6

CLIL... per superare uno scenario di classe tradizionale in un istituto secondario di primo grado

Maria Rosaria Sorrentino*, Stefania Alessio**

*Docente di lingua inglese Istituto Comprensivo Statale Montalto Scalo; **Docente di lingua inglese

In questo capitolo Maria Rosaria e Stefania spiegano in che modo siano riuscite a ottimizzare i contenuti in funzione dell'apprendimento della lingua inglese nella scuola secondaria di primo grado. Contrariamente agli altri capitoli del presente libro, questo è l'unico che illustra come insegnanti della scuola secondaria di primo grado abbiano utilizzato il contenuto per promuovere la competenza comunicativa, migliorando, nel contempo, l'autostima degli studenti quali fruitori della lingua straniera. Stefania si è laureata da poco, nel 2015, e ha avuto l'opportunità di lavorare sotto la guida di Maria Rosaria, che insegna inglese nella scuola secondaria di primo grado dal 1987. Quest'ultima è un perfetto esempio di come una *forma mentis* orientata dai contenuti (*content-driven*) abbia consentito di trasformare l'ultima ora dell'ultimo giorno della settimana (12:30 del sabato mattina) in un vero e proprio ambiente di "apprendimento multiculturale" in cui le insicurezze, i pregiudizi, l'arroganza e i comportamenti poco corretti degli studenti siano stati indirizzati verso un nuovo modo di vedere le cose, utilizzando la lingua inglese, per capire che ciò che non si conosce è spesso piacevole e degno di essere conosciuto. A motivo di ciò, Maria Rosaria, operando da sola e senza risorse aggiuntive, ha ben meritato un Premio Europeo per le Lingue attribuitole nel 2010. Nel secondo e terzo esempio, Maria Rosaria e Stefania illustrano come un negozio al dettaglio locale e persino

una gita scolastica possano diventare "contenuti significativi" che sostengono un uso altrettanto significativo della lingua straniera. L'analisi degli scambi tra studenti sui social media per un periodo di sei mesi, prolungatosi anche durante le vacanze estive, dimostrano l'accresciuta consapevolezza linguistica, la scioltezza (*fluency*) e la padronanza conseguite nell'uso della lingua straniera. Visto che il CLIL diventerà presto parte del curriculum della scuola secondaria di primo grado in Italia, questo capitolo spera di incoraggiare gli insegnanti di lingue di tale grado di scuola a "considerare i contenuti" che stanno loro attorno per trasformarli in opportunità d'uso significativo della lingua per i loro studenti. Se gli studenti escono dalla scuola secondaria di primo grado con un alto livello di competenza comunicativa in lingua straniera e una forte fiducia in se stessi in qualità di utenti della stessa, sarà possibile proseguire più agevolmente nel percorso scolastico successivo, concentrandosi maggiormente sull'accuratezza e sulla competenza linguistica accademica, in grado di renderli professionisti competitivi anche in campo internazionale.



Questo QR Code rimanda alla visualizzazione di immagini e figure a colori; a tal fine si suggerisce di installare un lettore di Codici QR (QR CODE Reader) sul proprio smartphone o tablet (e.g. QR Scanner "EZ to Use" non richiede login).

libreriauniversitaria.it
edizioni

Stampato da Andersen S.p.A.
via Brughera IV, 28010 Boca (NO)
www.andersenspa.com