

CLIL, una metodologia vincente nell'ottica del *lifelong learning*

Anna D'Alessio • MIUR - dalessioanna1@libero.it

Annamaria Petolicchio • MIUR - annamariapetolicchio@gmail.com

Rosanna Tammaro • University of Salerno (Italy) - rtammaro@unisa.it

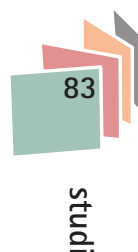
CLIL, a winning methodology from the perspective of lifelong learning

Since CLIL has been introduced in regular school curricula, it has certainly represented a great challenge for teachers. But...what is exactly CLIL? CLIL is a didactic methodology, compulsory for secondary schools, that includes the study of at least a subject in a foreign language as part of the national curriculum. In Italy it is conceptualized as language training policy within the wider discourse of European plurilingualism. The article is aimed at describing the most important steps of this innovation, with its implications for teachers, students and policymakers. After a brief overview of the European and Italian laws and the main theoretical frameworks, we will try to describe the current status of this methodology, its characteristics, its objectives and the roles of the actors involved.

Keywords: CLIL, language learning, DNL teacher, language teacher, training needs, training objectives

Dal momento che il CLIL è stato introdotto nei regolari programmi scolastici, ha certamente rappresentato una grande sfida per gli insegnanti e non solo. Ma... che cosa è esattamente il CLIL? Il CLIL è una metodologia didattica, obbligatoria per le scuole secondarie superiori, che prevede lo studio di almeno una disciplina in una lingua straniera come parte del curriculum nazionale. In Italia è concettualizzato come politica di formazione linguistica all'interno del più ampio discorso del plurilinguismo europeo. L'articolo si propone di descrivere i passaggi più importanti di tale innovazione, con le annesse conseguenze per docenti, studenti e responsabili politici. Dopo una panoramica dell'apparato normativo, europeo ed italiano, di riferimento e dei principali quadri teorici, si tenterà di descrivere lo stato attuale di questa metodologia, le caratteristiche, i suoi obiettivi e i ruoli dei vari attori coinvolti.

Parole chiave: CLIL, apprendimento linguistico, docente DNL, docente di lingua, bisogni formativi, obiettivi formativi



Il contributo è frutto di un lavoro comune fra le autrici che hanno congiuntamente collaborato alla stesura sia dell'introduzione sia delle conclusioni. I successivi paragrafi sono così distribuiti: i §§ 2 e 3 sono da attribuire a Rosanna Tammaro, i §§ 4 e 5 ad Anna D'Alessio ed i §§ 6 e 7 ad Annamaria Petolicchio.

CLIL, una metodologia vincente nell'ottica del *lifelong learning*

1. Introduzione

L'acronimo inglese CLIL, Content and Language Integrated Learning, è stato introdotto, nel 1994, da David Marsh e Anne Maljers (2000) e fa riferimento all'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare.

“CLIL è un termine generico che si riferisce a qualsiasi contesto educativo in cui un'altra lingua, e non la più generalmente usata nell'ambiente socio – economico – culturale, viene utilizzata per l'insegnamento e l'apprendimento di materie diverse dalla lingua.”

Differentemente da un insegnamento tradizionale, che ha il suo focus sulla lingua in quanto tale, con le sue strutture e la forma, un approccio CLIL si fonda sul significato, nel senso pragmatico del termine, per cui lingua inserita nel contesto di un sapere o di un saper fare specifico.

Insegnare utilizzando la metodologia CLIL: perché?

Perché un insegnante di una disciplina non linguistica, sia essa storia, geografia, scienze, latino, matematica, fisica, filosofia dovrebbe insegnare la sua materia in una lingua diversa da quella madre? Perché dovrebbe fare questo sforzo immane di preparare la lezione utilizzando un idioma diverso, che si basa anche su un differente modo di organizzare il pensiero? Perché mai gli allievi dovrebbero trarre beneficio da questa pratica?

Questi alcuni degli interrogativi a cui tenteremo di dare una risposta, insomma andremo a sviscerare quelle che sono le motivazioni alla base della metodologia CLIL.

Le motivazioni sono da ricercare in tutte le dimensioni coinvolte in un percorso CLIL: linguistico – culturale; disciplinare; cognitivo.

In primis, apprendere contenuti disciplinari in una lingua diversa da quella madre permette di ampliare la conoscenza di un argomento, oltre a costruire una competenza disciplinare molto più solida rispetto a ciò che si verifica con l'apprendimento monolingue. È evidente che la differenza tra l'apprendimento in ambiente CLIL differisce da quello tradizionale sul piano qualitativo e non quantitativo: gli studenti di un percorso CLIL non imparano più o meno degli altri, ma imparano meglio, perché si servono di un metodo che non si limita ad un'enunciazione di conoscenze bensì ad una loro costruzione ed applicazione in compiti autentici. Non dimentichiamo che il campo d'azione non è quello linguistico quanto quello pedagogico–didattico: l'acquisizione di competenze disciplinari non viene dalla comprensione lessicale dei vocaboli o dalla conoscenza formale delle strutture linguistiche, bensì da un sapere procedurale che segue ad un significativo impegno cognitivo.

Un insegnante, quindi, è motivato ad attivare un percorso CLIL nella consapevolezza di dar vita ad un apprendimento qualitativamente migliore. Numerose ricerche hanno evidenziato che, in ambiente CLIL, i discenti sono capaci di trattenere più a lungo il sapere di quanto non accada in una lezione in lingua madre e questo è strettamente legato alla procedura, che è necessariamente più lenta e graduale.



Gli studi di Coyle (1999) in ambito linguistico hanno dimostrato che alcune attività a bassa richiesta cognitiva, come copiare e ripetere, soprattutto se prive di contestualizzazione, non stimolano l'apprendimento della lingua. Quando i discenti vengono coinvolti in attività intellettualmente impegnative, invece, sono stimolati e motivati ad acquisire un linguaggio appropriato, significativo.

Sintetizzando, la prima motivazione che spinge docente e discente ad impegnarsi in una lezione improntata sulla metodologia CLIL risiede nella "garanzia di contribuire alla costruzione di una competenza duratura, che dipende da diversi fattori: la significatività, ovvero l'attribuzione di senso da parte del discente rispetto a ciò che acquisisce; il sapere implicito, ovvero il metodo utilizzato per risolvere compiti disciplinari e il costo cognitivo adeguato alle capacità dei discenti" (Ricci Garrotti & Muscarà, 2012, p. 20).

L'uso della lingua straniera richiede agli allievi un impegno cognitivo maggiore ed impone al docente modalità didattiche che escludono la trasmissione frontale, favorendo, invece, un approccio che privilegia compiti e attività. La metodologia CLIL esige un metodo attivo, interattivo, laboratoriale, basato su un'attenta organizzazione delle attività da proporre alla classe, che permetta un graduale inserimento delle difficoltà. Questo metodo è finalizzato a rinsaldare l'autonomia procedurale dei discenti e a sviluppare competenze spendibili in vari contesti, anche, e soprattutto, al di fuori delle quattro mura della classe.

Questa considerazione ci porta direttamente ad un'altra motivazione, meramente strumentale, evidenziata anche in molti documenti europei: è impensabile proiettarsi nel mondo del lavoro senza possedere competenze linguistiche, sempre più richieste da un mercato del lavoro immerso in una dimensione globale.

Il CLIL si presenta come una vincente metodologia nell'ottica del "lifelong learning": sviluppa non solo competenze strettamente linguistiche, ma abilità cognitive complesse e strategie metacognitive; la contestualizzazione e la significatività delle attività accrescono la motivazione allo studio; favorisce l'interazione fra pari e con i docenti e una maggiore autonomia nell'organizzazione del compito e nel processo di "problem solving".

2. La metodologia CLIL nel panorama normativo europeo ed italiano

Il plurilinguismo è sicuramente uno dei volani per l'integrazione e l'Europa non può non interessarsi alla politica linguistica. Edith Cresson (1995) individua nella conoscenza linguistica una delle basi fondamentali per l'integrazione e per la consolidazione del sentimento di appartenenza alla comunità europea. È innegabile, infatti, che non si possa conoscere realmente un popolo e la sua cultura senza padroneggiare la lingua con cui quel popolo e quella cultura si esprimono. Il 29 novembre 1995, a cura della Commissione della Comunità Europea, presieduta da Edith Cresson, viene edito il "Libro bianco su Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere". Verso la società conoscitiva. Il quarto obiettivo generale è incentrato sull'importanza e la necessità della padronanza linguistica come strumento privilegiato per ampliare i propri orizzonti culturali e per rafforzare la propria identità di cittadino europeo.

"Le lingue sono un punto di passaggio obbligato per la conoscenza degli altri. La loro padronanza contribuisce quindi a rafforzare il sentimento di appartenenza all'Europa nella sua ricchezza e diversità culturale e la reciproca comprensione fra i cittadini europei" (Cresson, 1995, p. 45).

Considerando l'importanza attribuita al plurilinguismo, il documento non può



non fornire anche delle indicazioni riguardanti l'apprendimento delle lingue, indicazioni in cui la metodologia CLIL trova il suo "humus" vitale.

"L'apprendimento delle lingue ha un'ulteriore portata. L'esperienza mostra che organizzato fin dalla più giovane età risulta un fattore non trascurabile di successo scolastico. Il contatto con un'altra lingua non soltanto è compatibile con la padronanza della lingua materna ma la potenzia. Esso sviluppa le capacità ed amplia gli orizzonti culturali. Il plurilinguismo è un elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europee che della società conoscitiva" (Cresson, 1995, p. 45).

"Per giungere alla conoscenza effettiva di tre lingue comunitarie è auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare, ed appare indispensabile che questo insegnamento diventi sistematico nella scuola elementare mentre l'apprendimento di una seconda lingua straniera dovrebbe iniziare nella scuola secondaria. Sarebbe inoltre opportuno che, come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua di insegnamento di talune materie nella scuola secondaria. Al termine dell'iter formativo iniziale ogni individuo dovrebbe conoscere le lingue straniere comunitarie" (Cresson, 1995, p.46).

Il 24 luglio 2003 la Commissione Europea emana il Piano d'azione 2004-2006, finalizzato alla promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica (COM, 2003).

Nella premessa viene sottolineato il valore imprescindibile della capacità di capire e comunicare in altre lingue, quale competenza fondamentale per tutti i cittadini europei. A tale proposito si evidenzia che ogni cittadino europeo dovrebbe essere in grado di padroneggiare almeno altre due lingue, oltre quella madre.

Nel documento viene dato grande rilievo alla metodologia CLIL, quale opportunità di integrazione di contenuto e lingua, quindi di un uso dinamico e veicolare della lingua straniera.

"L'Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto (Content and language integrated learning, CLIL), in cui gli allievi imparano una materia in una lingua straniera, può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione europea in termini di apprendimento delle lingue. Tale metodo può infatti offrire agli allievi concrete opportunità di mettere subito in pratica le nuove competenze linguistiche acquisite, anziché dedicarsi prima all'apprendimento e poi passare alla pratica. Il metodo offre la possibilità di studiare le lingue ad una più vasta gamma di allievi, stimolando la fiducia in sé stessi dei giovani studenti e di chi non ha ottenuto buoni risultati nell'apprendimento linguistico formale organizzato nell'ambito del sistema generale. L'integrazione di contenuto e lingua mette i giovani in contatto con le lingue senza richiedere più ore di lezione, la qual cosa può risultare particolarmente interessante nel quadro della formazione professionale. La presenza di insegnanti qualificati la cui lingua materna è la lingua veicolare può facilitare l'introduzione dei metodi CLIL in un istituto d'insegnamento. (Azioni I.2.4 - I.2.7)" (COM, 2003, p. 8).

Nel marzo 2005 si è tenuto a Lussemburgo il simposio europeo "The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education" ("Evoluzione dell'insegnamento in Europa – Le potenzialità dell'istruzione multilingue"), in collaborazione con la presidenza del Lussemburgo, che ha riferito sulle sue conclusioni al Consiglio "Istruzione" del maggio 2005. Il simposio ha sottolineato l'esigenza che allievi e studenti beneficino dell'insegnamento CLIL a diversi livelli del percorso scolastico. È stato inoltre ricordato che gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione specifica per l'approccio CLIL.

Nel 2006 la rete Eurydice ha pubblicato uno studio su "Apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL) nelle scuole d'Europa", in cui vengono delineate



le principali caratteristiche dell'insegnamento veicolare nei paesi europei. Mentre cresce l'interesse per l'approccio CLIL, solo una minoranza di allievi e studenti ne beneficia al momento, con differenze considerevoli da un Paese all'altro. Dallo studio è emerso che, se questo metodo sarà generalizzato, dovrà essere accompagnato in gran parte dei Paesi da un notevole sforzo in materia di formazione degli insegnanti. Un altro settore in cui saranno necessari ulteriori lavori è quello della valutazione: proprio perché l'approccio CLIL è ancora agli inizi in molti Paesi, la valutazione di questo tipo di insegnamento non è molto diffusa.

L'impegno della Comunità Europea a diffondere e promuovere la metodologia CLIL è evidente anche nel Programma Lifelong Learning 2007/2013, che, tra i suoi obiettivi, pone anche la promozione dell'insegnamento delle lingue. Dalla lettura del documento si evince che gli esempi di buone pratiche possono risultare molto produttivi per le scuole, sia in quanto forniscono materiale didattico, sia perché suggeriscono progetti di ricerca-azione. La metodologia CLIL, infatti, superando i confini della singola disciplina e della lingua di apprendimento, concerne un'epistemologia specifica, con fondamenti propri e precipue scelte didattiche. Il CLIL costituisce un nuovo ambiente di apprendimento, che necessita di competenze specifiche, che non possono essere né approssimate né improvvisate.

Nel panorama normativo italiano riscontriamo un primo richiamo al CLIL, sebbene in forma di sperimentazione, con il DPR 275/1999 (Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche). La metodologia CLIL termina di essere sperimentale e diventa obbligatoria con la Riforma del ministro Gelmini, che accoglie le raccomandazioni europee in materia di politica linguistica.

Il CLIL riceve, quindi, la sua regolamentazione giuridica con l'entrata in vigore dei decreti attuativi della riforma: D.P.R. 87/2010 (riguardante gli istituti Professionali), D.P.R. 88/2010 (istituti Tecnici), D.P.R. 89/2010 (Licei). Andando ad analizzare i tre documenti e le Direttive con cui sono state emanate le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, si evince un approccio differente, da parte del Dicastero, riguardo alla metodologia CLIL, nelle diverse tipologie di scuole. Partendo dal D.P.R. 87/2010, concernente gli Istituti Professionali, e dalle Linee guida per il secondo biennio e quinto anno, introdotte dalla Direttiva n.5 del 16 gennaio 2012, possiamo evidenziare come sia debole il riferimento al CLIL che, in questa tipologia di Istituti, potrebbe divenire uno strumento atto ad incrementare la motivazione degli studenti, ad attivare e sviluppare competenze progettuali, proiettandoli verso quella che viene definita la "dimensione professionale". A differenza di quello che avviene per i Licei, negli Istituti Professionali l'attuazione della metodologia CLIL non ha carattere di obbligatorietà ed è rimessa all'autonomia delle istituzioni scolastiche, alla disponibilità delle competenze professionali e all'adesione delle famiglie al modello di innovazione.

L'art.8, comma 2 lett. b, del D.P.R. 88/2010, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, introduce "l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli organici determinati dalla legislazione vigente".

Le successive Linee guida per gli Istituti Tecnici (secondo biennio e quinto anno) emanate con la Direttiva n.4 del 16 gennaio 2012, dedicano un intero paragrafo al CLIL e alla promozione del plurilinguismo stabilendo che «non si tratta, semplicemente, dell'insegnamento di una disciplina "in inglese" o di una varietà della glottodidattica che utilizza materiale linguistico settoriale. Il CLIL si concretizza in un "laboratorio cognitivo" di saperi e procedure che appartengono ai due ambiti



disciplinari e si sviluppa in un percorso contestualizzato all'indirizzo di studio per integrare le diverse parti del curriculum, migliorare la motivazione e attivare competenze progettuali, collaborative e cooperative e proiettarlo verso una dimensione professionale».

In entrambe le Linee guida degli Istituti Professionali e Tecnici viene sottolineato il ruolo strategico del Dirigente scolastico come promotore dell'innovazione CLIL all'interno della scuola, in particolare negli Istituti Tecnici si rintraccia la possibilità di "coinvolgere lingue diverse dall'inglese, ove presenti, per favorire un approccio plurilingue".

Per quel che concerne i Licei, mentre il riferimento alla metodologia CLIL è presente nel D.P.R. 89/2010, Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei Licei, ai sensi dell'articolo 64, comma 4 del Decreto Legge 25 giugno 2008, n.112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, 113, non ne viene fatto alcun riferimento nelle Indicazioni Nazionali per i Licei (D.M. n.211 del 7 ottobre 2010).

Infatti, all'articolo 6, comma 2, del D.P.R 89/2010, leggiamo: "Dal primo anno del secondo biennio dei Licei Linguistici è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti".

Nelle altre tipologie di Licei, invece, l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica è riservata al quinto ed ultimo anno, come indicato nell'articolo 10, comma 5, del suddetto documento: "Fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del Liceo Linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti".

La metodologia CLIL non è stata ignorata nemmeno dalla Legge 107 del 13 luglio 2015 – la Buona Scuola del governo Renzi – che al comma 7 del suo unico articolo, tra i diciassette obiettivi formativi indicati come prioritari, annovera, primo tra tutti, "la valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning".

Coniugare il testo legislativo in azione didattica, nel panorama scolastico italiano, è ben altra faccenda, considerando che, all'interno degli istituti scolastici, c'è penuria di docenti qualificati a svolgere il proprio insegnamento in una lingua comunitaria diversa da quella madre. Approfondiremo in seguito il ruolo dei docenti e delle altre figure coinvolte in un percorso improntato sulla metodologia CLIL.

3. Panoramica generale dei principali quadri concettuali

Il CLIL è diventato sempre più popolare in Europa fin dalla sua comparsa nella metà degli anni '90. È un "duplice approccio educativo in cui una lingua aggiuntiva viene utilizzata per l'apprendimento e l'insegnamento di lingua e contenuto" (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Uno dei più noti framework concettuale CLIL è il quadro delle 4C (cultura, comunicazione, contenuti e cognizione) (Coyle et al., 2010) incastonato in un contesto pertinente in grado di fornire uno sfondo per lo sviluppo di tutte le attività CLIL in un determinato ambiente. All'interno del programma di attività promosso dall' ECML (European Centre for Modern Languages) for 2004-2007, un team internazionale di esperti (Anne Maljers, David Marsh, Stefka Kitanova, Dieter Wolff, and Bronislawa Zielonka) ha creato la "CLIL



Matrix”, un framework quadri-dimensionale realizzato intorno a degli elementi essenziali quali contenuto, lingua, integrazione e apprendimento. Questi ultimi, a loro volta, vengono concretizzati attraverso un set di quattro parametri: cultura, comunicazione, cognizione e comunità, da cui nasce la “CLIL Matrix”, costituita da 16 indicatori usati per assicurare la qualità CLIL nell’insegnamento e nell’apprendimento. La “CLIL Matrix” fornisce agli insegnanti uno strumento per l’auto-consapevolezza e la meta-cognizione delle abilità e delle competenze indispensabili alla pianificazione e l’implementazione di attività CLIL. I termini “soft” e “hard” (talvolta forte e debole) sono spesso utilizzati in riferimento al curriculum CLIL per distinguere gli approcci linguistici (soft) da quelli contenutistici (hard) (Kelly, 2010; Ball et al., 2015). “Soft CLIL” fa riferimento ad obiettivi linguistici, mentre “hard CLIL” è focalizzato principalmente sulla consegna di contenuti disciplinari attraverso la lingua aggiuntiva.

Gli elementi caratteristici della metodologia CLIL (Mehisto et al., 2008) possono essere rappresentati come segue: focus multiplo (multiple focus), ambiente di apprendimento sicuro e motivante (safe and rich learning environment), autenticità (authenticity), apprendimento attivo (active learning), scaffolding, cooperazione (co-operation).

Al fine di ottimizzare l’utilizzo di queste funzionalità di base CLIL ed ottenere una completa integrazione tra contenuto e lingua, potrebbe essere utile supportare l’apprendimento linguistico durante lezioni di contenuto e sostenere l’apprendimento contenutistico durante lezioni linguistiche (Ball et al., 2015).

Un’altra parte importante del framework concettuale CLIL, nota come piramide CLIL (Meyer, 2010), presenta un processo idealizzato per la costruzione di materiali: selezione dell’argomento; scelta dei media (abilità di studio + input - scaffolding); attività (cognizione + comunicazione; output - scaffolding); CLIL-workout.

Il contenuto CLIL può essere espresso considerando tre dimensioni (Ball et al., 2015): concetti, procedure e lingua. L’interazione tra queste dimensioni dovrebbe avvenire regolarmente in classi CLIL e i docenti dovrebbero essere pronti a decidere quale dimensione prediligere in determinate circostanze, in considerazione degli obiettivi specifici, del setting, e del contesto in cui l’azione didattica ha luogo.

4. Elementi caratteristici della metodologia CLIL

Che cosa non è CLIL? Non è una nuova metodologia, essendo stata introdotta negli anni ’90.

Non è fare lezione in lingua straniera: è un insegnamento integrato di lingua e concetti disciplinari; è un’integrazione tra lingua e contenuti; è un modo diverso di insegnare in cui la lingua straniera è usata come strumento di comunicazione autentico; si insegna «con» e «attraverso» la lingua straniera; il docente DNL non può utilizzare la solita modalità operativa.

Non ci sono discipline privilegiate, non ci sono discipline che funzionano aprioristicamente, non ci sono contenuti più adatti, più semplici; possono trovare una più semplice applicazione materie basate sulla comunicazione verbale, l’efficacia dipende dal docente e dagli strumenti utilizzati. Più che semplificare si dovrebbe individuare i nuclei fondanti della disciplina, i nodi irrinunciabili che si ritiene debbano essere trattati assolutamente, facendo una selezione ragionata delle problematiche da affrontare in classe, tenendo presente i tempi più lunghi che la metodologia CLIL può richiedere.



Tutte le discipline possono essere coinvolte ed essere impartite in metodologia CLIL, da quelle umanistiche a quelle matematico-scientifiche, motorie e tecnico-pratiche. Le materie umanistiche generalmente richiedono una conoscenza più approfondita della lingua straniera per poter essere veicolate adeguatamente evitando di togliere sfumature di significato considerevoli ai fini della trasmissione del contenuto. Le materie scientifico-matematiche, tecnico-pratiche e motorie hanno un linguaggio generalmente più asciutto e contenuto, quindi richiedono una conoscenza linguistica meno elaborata. Partendo dal presupposto che tutte le discipline hanno particolari caratteristiche e nuclei fondanti e un proprio microlinguaggio, la scelta di quali discipline veicolare in modalità CLIL dipenderà dalle caratteristiche della classe in cui si intende realizzare il modulo o l'attività.

Non è un'esclusiva della lingua inglese, l'esclusività della lingua inglese non ha nessun fondamento

pedagogico, ma solo dovuto alla limitata offerta formativa in altre lingue, si dovrà cercare di incentivare la diversificazione linguistica, la scelta dovrà tenere presente le risorse a disposizione della scuola.

Ogni attività dovrebbe essere riferita a 4 componenti, come vere e proprie "driving forces", o frameworks, che dovrebbero guidare la pianificazione di un'attività CLIL (Coyle, 2007; Coyle et al., 2010). Questi componenti sono riassunti con la sigla "le 4 C", come detto in precedenza (Coyle D., 2007).



1. *Contenuto* (content)

I contenuti curriculari spaziano in pressoché tutte le aree disciplinari dei nostri programmi, ma è necessario che nella pianificazione si declini tenendo presente l'ambiente di apprendimento più appropriato. Un conto sarà fare un modulo CLIL per una classe terminale di liceo scientifico, un altro sarà proporlo in una classe di Istituto Tecnico. I contenuti possono essere estrapolati dalle indicazioni nazionali, ma possono essere anche temi di approfondimento e di progetto. Infine i contenuti dovrebbero essere non solo tematici, ma anche inter e trans curriculari, meglio se mirati a competenze di cittadinanza.

Poco importa se contenuto e lingua non sono sempre bilanciati, ci saranno momenti in cui per forza di cose l'aspetto contenutistico emergerà di più, trascurando la lingua, altri in cui avviene il contrario. L'importante è che questa interrelazione continua non sia trascurata a scapito di uno dei due blocchi.

2. *Comunicazione* (communication)

Ogni attività CLIL deve avere come finalità la produzione orale o scritta, usando il linguaggio specifico della disciplina. Anche altre forme di linguaggio, molto comuni tra i giovani, possono essere veicolo importante della loro comunicazione, ci si riferisce a quello legato a immagini e a video. Oramai quest'ultimo tipo di linguaggio permea il loro mondo, a scapito dei primi, e non è quindi da sottovalutare il suo ruolo nella loro vita.

La produzione scritta è in genere sacrificata rispetto alla prima, a causa, probabilmente, delle difficoltà generalizzate degli studenti nell'ambito di questo tipo di forma di verifica, anche in lingua nativa o L1. In ogni caso il CLIL dovrebbe promuovere la comunicazione da parte degli studenti, tra loro e con l'insegnante. Nel pianificare un percorso CLIL occorre prevedere, quindi, una notevole parte del tempo previsto a disposizione di questa fase, in modo da aumentare il cosiddetto STT (Student Talking Time) e ridurre il TTT (Teacher Talking Time). Invitare all'autovalutazione al termine dell'attività o in tappe intermedie, sia facendo un esame su se stessi che a livello di gruppo, promuove ulteriormente questa fase.

3. *Cognizione (cognition)*

Per approcciarsi agli argomenti da imparare in lingua, gli alunni devono essere coinvolti dal punto di vista cognitivo, puntando allo sviluppo di abilità metacognitive permettendo loro di “imparare ad imparare” (Mehisto et al., 2008). Si tratta quindi di coinvolgere, attraverso il pensiero creativo, promuovendo il raggiungimento di capacità di ragionamento di ordine più elevato. Lavori di gruppo, domande, e problem solving che promuovono sfide, a cui gli alunni sono chiamati ad entrare in gioco fattivamente, possono coinvolgerli in modo particolare.

La cognizione è infatti un insieme di tutte le abilità mentali e processi collegati alla conoscenza, come attenzione, memoria, capacità di giudizio e di valutazione, ragionamento e calcolo, risoluzione di problemi e presa di decisione, comprensione e produzione di linguaggio.

4. *Cultura (culture)*

Il CLIL dà l'opportunità di operare in un elevato numero di contesti culturali diversi. Basti pensare a cosa accade quando in classe arriva uno studente straniero, che non parla la nostra lingua: gli alunni si arrabbattono per cercare di fare amicizia, cercando di parlare in una lingua comune, magari né quella loro e neanche quella dei nuovi arrivati. Questo non è altro che un esempio di spirito CLIL, mirato allo sviluppo del senso di responsabilità e di rispetto per gli altri, sia a livello locale che globale. Trovare un dialogo comune, a volte fatto anche solo di immagini scritte su un foglio, per farsi comprendere dal compagno di banco, può essere il punto di partenza per una migliore integrazione e una piena accettazione dell'altro. L'uso di materiali originali, provenienti, a parità di contenuto, da culture diverse, promuove la valenza culturale di un percorso CLIL, anche il più semplice.



5. Il ruolo del docente DNL e del docente di lingua in percorsi CLIL

Chi è l'insegnante CLIL? Quali le sue competenze? Che cosa è necessario fare dal punto di vista formativo per assicurare un'adeguata preparazione in ambito linguistico e metodologico? Quali i compiti del docente di lingua?

Questi gli interrogativi che discuteremo, andremo ad approfondire il profilo dell'insegnante CLIL guardando alle esperienze in corso in vari paesi europei, alle raccomandazioni e ai documenti elaborati dalla Commissione europea, alla complessa situazione italiana, alle buone pratiche applicative di questa metodologia.

Partiamo dall'insegnante CLIL in Europa.

Il CLIL, fin dagli anni Novanta, era stato identificato dalla Commissione europea come uno degli strumenti più efficaci per la promozione di un'autentica politica multilinguistica, dell'apprendimento linguistico e della compresenza di differenti lingue comunitarie in una stessa area geografica. Gli stati membri dell'EU dinanzi alla richiesta che ogni cittadino europeo parli due lingue, ha introdotto modelli integrati di lingua e contenuto e di educazione bilingue, adatti a tradizioni e contesti locali e pertanto differenziati. Nelle varie raccomandazioni e studi emanati dalla Commissione europea l'interesse per la figura del docente CLIL e per le sue competenze è sempre stato molto forte. Nello specifico il Rapporto Eurydice (2006, p.44) su Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe delinea i vari contesti europei ed enumera quali sono i requisiti riconosciuti nei diversi paesi (qualifiche e certificazioni) per insegnare CLIL. Questi i quattro criteri indicati: 1) essere un native speaker; 2) aver completato un corso o studiato nella lingua richiesta; 3) essere in continua formazione; 4) aver sostenuto un test o un

esame. Nel Rapporto viene sicuramente evidenziata una diffusa carenza di formazione metodologica degli insegnanti in quasi tutti i paesi europei. La conoscenza di una disciplina e la competenza linguistica è, nella maggioranza dei casi, il requisito per essere riconosciuto insegnante CLIL. Alcuni Paesi, invece, richiedono che l'insegnante sia provvisto di qualifiche e certificazioni in entrambi gli ambiti, mentre altri ancora che posseggano un diploma o una laurea per una disciplina e un certo livello di competenza linguistica. Appare, dunque, in qual misura sia fondamentale assicurare ai docenti CLIL un serio percorso di formazione iniziale e/o in servizio indirizzato all'accrescimento delle competenze sia linguistiche sia metodologiche e che conduca allo sviluppo di una nuova professionalità. Questo perché conoscere una materia e conoscere una lingua non sono sufficienti a fare lezioni CLIL. Nello stesso Rapporto vengono presentati molti esempi specifici: alcuni Paesi, come la Francia (SELO, certification complémentaire) e la Slovacchia, richiedono che l'insegnante CLIL superi un esame specifico di lingua, mentre in altri, come Paesi Bassi, Romania e Cipro, ai docenti è richiesto di seguire un corso di metodologia CLIL; parecchi Stati, come Germania, Austria e Norvegia, chiedono che gli insegnanti studino due materie durante il loro percorso universitario, e nel caso una di queste sia la lingua straniera tali docenti sono ritenuti già competenti e pronti a insegnare CLIL; la Polonia ha introdotto nella formazione degli insegnanti la scelta «non language subject plus foreign language», e in quest'ultimo ambito si chiede il raggiungimento del livello C1; Paesi Bassi, Belgio e Spagna indicano il livello B2 come requisito minimo di competenza nella lingua target per attuare un insegnamento CLIL. Come si può vedere ci sono alcuni elementi comuni per la preparazione del docente CLIL sia nella formazione iniziale sia in quella in servizio, ma non criteri comuni per titoli o test, orali o scritti. Un documento specifico sulle competenze dell'insegnante CLIL è il CLIL teacher's competences grid (2010), una griglia molto precisa e dettagliata elaborata da un team di linguisti ed esperti (Bertaux, Coonan, Frigols, Mehisto) allo scopo di fornire un quadro di riferimento generale a cui i singoli Stati possono guardare e in cui possono inserire propri bisogni e iniziative. È un framework diviso in due ampie sezioni: la prima (Underpinning CLIL) riguarda i fondamenti di un programma CLIL e ne definisce le competenze e gli indicatori; la seconda (Setting CLIL in Motion) si riferisce a un contesto più pratico e realistico – programmazione/implementazione di lezioni, ambiente e processo di apprendimento, metacognizione, valutazione – aree in cui si individuano specifiche competenze e adeguati descrittori. Anche l'European Framework for CLIL Teacher Education (2011, pp.17-20) descrive in modo ampio e articolato le varie competenze da acquisire da parte dell'insegnante CLIL in varie aree: parametri di programmazione (Programme parameters) (defining CLIL; adopting an approach to CLIL); politica CLIL (adapting it to the local context; integrating it into the curriculum; linking the CLIL programme with school ethos; articulating quality assurance measures for CLIL); competenze linguistiche per l'insegnamento CLIL (Target language competences for teaching CLIL) (using BICS and CALP; using the language of classroom management; using the language of teaching); (using the language of learning activities); creazione di un percorso (Course development) (designing a course); partenariato nel sostenere l'apprendimento degli studenti (Partnership in supporting student learning) (working with others to enhance student learning; building constructive relationships with students). Come emerge dalle numerose competenze sopra indicate, l'insegnante deve essere in grado di cambiare profondamente e mettere in pratica una metodologia innovativa che si avvale di alcuni punti forti, quali: la creazione di un ambiente di apprendimento attivo, stimolante e anche divertente; l'adozione di modalità di lavoro task based,

oltre che di cooperative learning; la presentazione di contenuti disciplinari in modo concreto e visivo, anche attraverso supporti multimediali; la didattizzazione dei materiali (lingua e contenuto); l'introduzione di un'autentica valutazione integrata. Proseguendo l'indagine attraverso documenti europei è utile citare la ricerca Eurýdice Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2012, p. 49) in cui il quadro della formazione del docente CLIL presenta degli elementi comuni: "in quasi due terzi dei paesi, i requisiti normalmente richiesti per l'insegnamento sono adeguati, solo una dozzina di paesi consiglia o richiede agli insegnanti di avere qualifiche speciali o aggiuntive. Nella maggioranza dei paesi dove esistono regolamenti/raccomandazioni sulle qualifiche speciali per CLIL, ai docenti viene richiesto o una laurea in lingue o di dimostrare una sufficiente conoscenza della lingua richiesta. Il livello di competenza di lingua straniera richiesto è spesso espresso in termini di quadro comune europeo di riferimento del Consiglio d'Europa per le lingue, i requisiti minimi corrispondenti al livello B2 o a livello C1. Inoltre, le raccomandazioni fanno riferimento a certificati/esami di lingua specifici, che possono essere utilizzati come accertamento di un'adeguata conoscenza della lingua". In questo documento, per l'Italia, viene indicato il corso universitario di un anno (60 crediti) per formare il docente CLIL come una delle strade individuate, oltre a quella della formazione in servizio, ma dal 2012 al 2014 molte cose sono cambiate come sarà discusso successivamente.



6. L'insegnante CLIL in Italia

In seguito alle indicazioni della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado (introduzione del CLIL nel quinto anno dei Licei e dalla classe terza nei Licei Linguistici) il Ministero ha avviato un'azione di formazione che prevede sia l'acquisizione di competenze metodologiche sia l'acquisizione delle competenze linguistiche fino al conseguimento del C1 (QCER). Finora sono stati emanati diversi decreti ministeriali che disciplinano tale azione formativa secondo alcune linee di azione: 1. Corsi di metodologia CLIL. I docenti DNL in servizio nei Licei e Istituti tecnici possono accedere a corsi di perfezionamento sulla metodologia CLIL del valore di 20 Crediti Formativi Universitari (Decreto Direttoriale n.6 del 16 aprile 2012 della Direzione generale per il Personale scolastico). Tali docenti devono avere certificazioni almeno di livello C1 (QCER) rilasciate da Enti Certificatori riconosciuti, o risultano di livello B2 ma sono iscritti e frequentanti un corso di conseguimento del C1. L'incarico di coordinare le attività necessarie all'organizzazione dei corsi di formazione è stato affidato all'INDIRE, che ha individuato alcune università idonee e ha autorizzato 30 corsi nazionali. 2. Corsi per le competenze linguistico-comunicative. Per permettere ai docenti privi della competenza linguistica C1 di essere progressivamente inseriti nei corsi di metodologia, il Ministero ha avviato la programmazione di un percorso di formazione linguistica (dal B1 al C1) attuato dalle università o direttamente dagli istituti, anche di tipologie liceali diverse dal linguistico. 3. Corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. In base al Decreto Ministeriale n. 249/2010, art. 14, le Università disciplinano nei propri regolamenti l'attivazione di corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera nelle scuole (acquisizione di 60 crediti formativi 1 CFU). Con il Decreto del 30 settembre 2011 (G.U. n.299 serie generale del 24.12.2011) il MIUR definisce anche i criteri e le modalità per lo svolgimento di tali corsi di perfezionamento indicando aspetti didattici (finalità, proposte, attività,

uso delle TIC) e normativi/organizzativi (ruolo delle università e delle scuole). Accanto alla formazione istituzionale, che si è sempre più allargata in questi anni, sono sorte iniziative di formazione attuate da singole scuole o reti di scuole (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) che hanno avvertito l'esigenza di preparare il proprio corpo docente – sia insegnanti DNL sia insegnanti DL – a questa nuova sfida del CLIL. Per non parlare dei numerosi progetti Comenius e ora Erasmus+, i cui risultati e prodotti sono visibili in rete e forniscono un archivio di esperienze e unità/moduli didattici molto utile e stimolante. Esistono, poi, corsi di formazioni CLIL online o blended, organizzati da associazioni professionali. Alla luce di tutte queste iniziative in corso sul CLIL, si può dire che la realtà italiana risulta dinamica e in gran movimento per quanto riguarda l'acquisizione di nuove professionalità e le prospettive di insegnamento/apprendimento CLIL nelle scuole e università. In modo specifico il docente CLIL: “conosce la lingua e i contenuti e ne favorisce l'uso; sa valutare, adattare, usare i materiali didattici offerti dal mercato editoriale; sa creare materiale didattico partendo da pagine internet, giornali, testi di varia natura, finalizzandoli ai suoi studenti; sa giustificare glottodidatticamente le operazioni che ha fatto: la conoscenza teorica della glottodidattica diventa una componente essenziale perché rappresenta la dimensione meta-didattica, senza la quale un insegnante è solo un esercitatore linguistico; sa proporre diverse attività in base alle esigenze degli studenti, usando una metodologia adeguata ed efficace (per esempio, limitare i momenti della lezione frontale, favorire il lavoro a coppie o a gruppi, favorire le tecniche dell'apprendimento cooperativo, ecc.); sa valutare apprendimenti e competenze CLIL, progetti e percorsi CLIL anche attraverso il monitoraggio e la ricerca-azione. Ci sono certamente, altre capacità da verificare, prime fra tutte quelle di carattere relazionale (con altri operatori della scuola e con gli studenti); quella organizzativa e progettuale in senso generale; quella psicologica, pedagogica e formativa” (Serragiotto, 2014, p. 278).



7. Come implementare la metodologia CLIL

Un buon “lesson plan” deve orchestrarsi un po’ come una storia capace di catturare l’attenzione e l’immaginazione, di stimolare capacità cognitive e linguistiche. Deve procedere con un approccio a spirale, come fanno le storie cumulative, dove ogni sequenza arricchisce quella precedente mantenendo un preciso filo logico. In quale modo articolare quindi la pianificazione di una lezione CLIL?

In primo luogo, si dovrebbe iniziare riconsiderando la propria progettazione, il proprio “syllabus”, integrando temi interdisciplinari. Bisogna impiegare il CLIL come lezione singola, come parte dell’arsenale di un insegnamento vario, differenziato, motivante, coinvolgente.

Avere chiara la meta. Nella progettazione di una lezione è importante avere chiara prima di tutto la meta. Dove vogliamo arrivare? In quale percorso d’apprendimento vogliamo accompagnare i nostri alunni? Occorre definire in maniera precisa gli obiettivi, che nel caso del CLIL non sono solo obiettivi linguistici ma sono principalmente obiettivi disciplinari in quanto è la lingua che si mette a servizio del contenuto. Come insegnanti occorre avere la capacità di selezionare la lingua adatta per presentare gli argomenti e svolgere le attività, rendendo i contenuti comprensibili dal punto di vista cognitivo e linguistico. Occorre definire il lessico e le strutture che si vogliono utilizzare durante la lezione, scegliendo quelle più semplici ma nello stesso tempo adeguate al contesto. Assicurarsi di evidenziare i concetti chiave e la terminologia corretta: faciliterà l’assimilazione e il rafforza-

mento delle conoscenze recentemente acquisite. È anche importante prendere in considerazione le 4C tipiche del CLIL: Content, Communication, Cognition, Culture e vedere quali vogliamo sviluppare in maniera particolare. È, infine, utile pensare quali abilità trasversali e quali competenze chiave è possibile stimolare nei nostri alunni, come ad esempio Imparare ad Imparare, le Competenze Sociali e Civiche, il Senso d'Iniziativa e l'Imprenditorialità.

Insegnare la grammatica in contesto. Docenti e studenti, generalmente, tendono a pensare alla lingua straniera come disciplina piuttosto che come mezzo di comunicazione. Fare CLIL è tutt'altro, significa apprendere l'uso della lingua non la lingua stessa. A questo proposito, elencare le regole grammaticali senza alcun fine è raramente efficace. Gli studenti spesso continuano a fare gli stessi errori più e più volte e congelano le parole piuttosto che usarle per comunicare. Per risolvere il problema, bisogna assicurarsi che gli studenti imparino la grammatica in un contesto basato sui temi dei loro studi e attraverso la costante esposizione in lingua. Rivedere e riciclare grammatica periodicamente per consentire agli studenti di osservare la lingua, permette loro di conquistare grammatica, sintassi e coniugazioni naturalmente così che possano usarle durante le lezioni. Quando si introduce la grammatica, vale la pena includere grafici, documenti e immagini che illustrino un utilizzo prominente della regola; si potrebbero anche presentare materiali autentici, come articoli di giornale o documentari. Piuttosto che chiedere agli studenti di fare sterili e noiosi esercizi di grammatica, bisognerebbe suggerire loro di scrivere articoli, partecipare a dibattiti, creare pagine web con testo ed immagini, un giornale radio, interviste, indagini inerenti l'argomento presentato. Solo dopo questo tipo di esercitazione, è auspicabile passare alla fase di correzione fornendo feedback sull'uso appropriato ed adeguato delle strutture grammaticali.

Pianificare le attività. Nella pianificazione delle varie attività occorre partire dall'introduzione di pochi concetti ed elementi di base, per poi procedere con un aumento progressivo di contenuti e lessico. Occorre coinvolgere dapprima le abilità orali per poi passare gradualmente alle abilità scritte. Nell'organizzare le attività è importante tenere presente alcune fasi e rendere espliciti anche ai ragazzi i vari passaggi: presentare gli argomenti che si affronteranno è un modo per renderli attivi e partecipi, per aiutarli a seguire lo svolgersi delle varie azioni didattiche e capirne la connessione; abituare gli studenti a prendersi impegni e responsabilità è importante ed aiuta la costruzione del senso sociale e civico; oltre che assegnare incarichi e ruoli durante le varie tappe, può essere utile stabilire, all'inizio della lezione, dei punti sui quali chiediamo l'attenzione e l'impegno dei ragazzi; un principio da tener presente nell'organizzazione della didattica è quello della gradualità e della progressione a spirale, come abbiamo già evidenziato prima; un altro fattore importante è la modalità di lavoro: occorre alternare momenti di lavoro individuale con lavori in coppia, in piccoli gruppi e con sessioni plenarie dove tutta la classe è coinvolta in attività quali discussioni, presentazioni, giochi; infine è importante prestare attenzione agli stili d'apprendimento proponendo una varietà di esercitazioni in grado di coinvolgere, ad esempio, gli alunni visivi, uditivi, cinestetici e stimolare i vari tipi d'intelligenza.

La valutazione. Occorre considerare innanzitutto che gli attori della valutazione possono essere non solo gli insegnanti ma anche i discenti. I docenti potranno utilizzare strumenti quali griglie d'osservazione, note sul campo e diari di bordo per raccogliere dati utili ad una valutazione di tipo formativo. Gli alunni, al termine della lezione, potranno esprimere il loro parere sul gradimento delle attività, ma anche sulle difficoltà incontrate e sulle soluzioni adottate per superare le difficoltà.



8. Quali le conseguenze dell'introduzione del CLIL nelle responsabilità dei vari attori coinvolti: studiosi e politici, docenti e studenti?

Le politiche europee e nazionali italiane spingono per l'attuazione di programmi CLIL basandosi sul presupposto che tali tipi di programma siano in grado di promuovere un migliore apprendimento delle lingue. Il mero «immergere» gli allievi nella lingua straniera/seconda non porta automaticamente ad un livello di competenza linguistica (produttiva) nella LS. Serve dedicare dell'attenzione alla lingua straniera durante il percorso stesso. È necessario, quindi, che i docenti facciano apprendere la lingua attraverso e in contemporanea all'insegnamento e all'apprendimento della materia/ contenuto. Una prima e importante dimensione che si ritiene contribuisca in maniera non indifferente al successo dell'apprendimento linguistico in ambiente CLIL si riferisce all'aspetto psicologico legato all'uso veicolare della lingua straniera. Per esplorare questa dimensione ci riferiamo in primo luogo al concetto di autenticità. Secondo Wolff (1997), la pseudo-autenticità delle normali lezioni di lingua straniera rappresenta un ostacolo alla profondità o alla qualità dell'apprendimento. L'approccio comunicativo tenta di creare nelle lezioni di LS delle condizioni per una comunicazione reale, autentica ma per lo studente l'autenticità e il legame con la «realtà» vanno trovate fuori dall'ambiente della classe e della lezione. Agli occhi degli studenti, le attività proposte nell'approccio comunicativo non sono altro che un far finta o un simulare, per preparare ad un contatto con la realtà fuori della classe, in un tempo futuro. Tale situazione porta ad una identificazione superficiale dello studente con il proprio apprendimento. Nelle lezioni CLIL, al contrario, la lingua straniera svolge un ruolo del tutto identico a quello della normale lingua della scuola: è un mezzo attraverso il quale si apprendono altre cose – concetti, nozioni, competenze – e in quanto tale, per lo studente, svolge un ruolo «naturale» e, di conseguenza, autentico. L'effetto di questa percezione è una maggiore identificazione con le lezioni con conseguenze sia a livello affettivo che a livello cognitivo (Coonan Carmel Mary, 2012).

La lingua veicolare diventa per lo studente uno strumento oggettivo per esprimere “conoscenze” in un contesto in cui la lingua non è infatti considerata per la sua forma linguistica ma per veicolare appunto dei contenuti. Il focus dell'innovazione sta proprio nel voler promuovere l'apprendimento delle lingue straniere attraverso “attività autentiche” che mirano a realizzare quello che ha sostenuto G. Wiggins, pioniere della valutazione autentica, “si tratta di accertare non ciò che lo studente sa ma ciò che sa fare con ciò che sa”.

Il docente sarà portato naturalmente ad allontanarsi dalla didattica frontale “One classroom, one teacher” lavorando in un team teaching con almeno un docente di lingua straniera con il ruolo di “spalla” e verso l'utilizzo di metodologie più collaborative e innovative come la didattica laboratoriale, peer to peer, debate, e così via.

Un nuovo modello di formazione dei docenti si rende ovviamente indispensabile. Già durante il Simposio del CEILINK Think-Tank (Strasbourg, 1998) la priorità della formazione dei docenti era stato un tema ricorrente. Molti studiosi avevano sottolineato che la formazione dovrebbe: 1) prevedere diversi formati e tipologie – da una sessione di un pomeriggio a un percorso master post-laurea; 2) preparare adeguatamente gli insegnanti ad una comprensione più profonda dei principi e della pratica dell'educazione in due lingue; 3) fornire qualifiche specifiche per il CLIL come base per il reclutamento dei docenti. Solo Wolff (1999, cit.), tuttavia, aveva messo in luce la necessità di formare sia gli insegnanti di lingua



straniera che gli insegnanti di materia non linguistica, anche se non aveva specificato le modalità di tale operazione. Più recentemente, la questione della collaborazione tra docenti dei due ambiti professionali sembra essersi maggiormente affermata. Nel contesto italiano, Serragiotto (2014) la considera come una delle opzioni possibili nel CLIL, in cui il ruolo del docente di lingua straniera è di assicurare le condizioni per l'apprendimento attraverso l'input comprensibile. Tuttavia, egli non dà indicazioni nel testo su come tale collaborazione possa essere iniziata e sostenuta, mentre sembra essere in favore di programmi in cui gli insegnanti di lingua straniera vengano supportati nell'approfondimento delle loro competenze nella materia non linguistica, e gli insegnanti di materia ricevano supporto linguistico e metodologico.

Conclusioni

A diversi anni dall'introduzione del CLIL nel sistema scolastico italiano appare evidente la necessità di riflettere sulle esperienze in atto, onde prospettare nuove strade o modifiche nei percorsi intrapresi. Come per l'introduzione delle nuove tecnologie a scuola, anche il dibattito rispetto al CLIL vede aprirsi schiere di apocalittici ed innovatori. Al di là di tali categorizzazioni, quello che bisogna fare è una valutazione dei risultati; se le sperimentazioni sono iniziate 10 anni fa quali i risultati raggiunti? Ci sono stati monitoraggi che il CLIL migliori l'apprendimento delle lingue e dei contenuti? Come condividere le migliori pratiche rispetto all'insegnamento secondo metodologia CLIL? Il tutto affinché, per chi è in aula, non sembri una corsa ad ostacoli in cui mancano regole, indicazioni, formazione e non sia come sempre tutto lasciato alla volontà del singolo di aggiornarsi, studiare. Passo dopo passo, si stanno affrontando problemi critici e si stanno effettuando necessari adeguamenti.

L'Italia ha fatto molti importanti passi in avanti nel suo sistema educativo perseguendo l'attuazione del CLIL, reso obbligatorio tramite una legge di riforma. I responsabili politici italiani credono fermamente nel CLIL, anche se è riconosciuto che molto resta da fare affinché questa nuova metodologia diventi parte integrante e naturale dei programmi scolastici in tutte le istituzioni. Infatti, il contesto situazionale può differire radicalmente da scuola a scuola, a seconda di diversi fattori tra cui gli atteggiamenti degli amministratori verso il CLIL, la benevolenza degli insegnanti a partire con una nuova avventura stimolante e molto altro. Tuttavia, nuovi input provengono dall'attuazione in corso della legge riforma (legge 107/2015), La Buona Scuola, su cui i nostri legislatori stanno ancora lavorando sodo così da affrontare tutti i problemi e le dimensioni coinvolte. In ogni caso, in generale, possiamo dire che i risultati dell'attuazione CLIL in corso in Italia sono stati abbastanza soddisfacenti e gratificanti. Una delle preoccupazioni maggiori rispetto al CLIL è che esso permetta sì un aumento delle competenze linguistiche, ma a scapito dell'apprendimento della materia non linguistica. È questa un'annosa questione, dibattuta da più autori in più contesti. Fortunatamente, gli studi (Eurydice, Eurostat, ecc.) in questo settore si stanno moltiplicando, e stanno dimostrando che, quando l'approccio è corretto, i risultati nella materia non linguistica sono positivi e non c'è bisogno di creare falsi allarmi. Diverso è il caso, invece, di sperimentazioni forse un po' azzardate, dove cioè le condizioni non sono ottimali in partenza, e dove l'apprendimento può in effetti risentirne (Lucietto, 2008, p.79). È innegabile che, attualmente, i docenti si trovino di fronte a difficoltà oggettive, come per esempio l'organizzazione della compresenza con un insegnante





di lingua (a causa di carenze di organico, pianificazione dell'orario, mancanza di fondi), la mancanza di sufficienti competenze linguistiche da parte dei docenti delle DNL, ai quali viene richiesto un livello di preparazione che corrisponde al C1 del Quadro Comune Europeo (QCER), inferiore solo al C2, attribuito a chi ha una padronanza pari a quella di un nativo, che solo un esiguo numero possiede. Inoltre gli insegnanti italiani sono tra i più vecchi in Europa e dopo anni e anni di insegnamento non è facile studiare per imparare una lingua straniera e per ottenere un elevato livello di conoscenza. Affinché il CLIL realizzi quello che studiosi e politici si aspettano, molti ricercatori vedono come sfide primarie la formazione iniziale e lo sviluppo professionale dei docenti. In letteratura ciò è da parecchi anni considerato una priorità, anche se la differenza tra i due momenti (iniziale e in servizio) non è sempre facile a distinguersi, mentre le due categorie di docenti sono molto diverse, e hanno sia bisogni che desideri differenti. Un conto è, infatti, immaginare come si possono modificare i percorsi universitari esistenti per accomodarvi anche le nuove competenze richieste all'insegnante CLIL, un altro è occuparsi dello sviluppo professionale di docenti in servizio già molto capaci nel loro campo e con una professionalità anche di qualche decennio. Ciò nonostante, tutte queste difficoltà possono essere superate con uno sforzo sinergico alla luce dei grandi vantaggi che tale approccio ha in sé. Come sostiene il professore De Bot, "it is obvious that teaching a subject in a foreign language is not the same as an integration of language and content" (in Marsh 2002 p.32): è auspicabile perciò che tutti gli attori coinvolti collaborino per formulare una nuova didattica che porti all'integrazione e all'applicazione armonica di tale metodologia. Implicazioni e risonanze della progressiva attuazione e diffusione del CLIL in Italia dovrebbero continuare ad essere apportate anche dagli sviluppi nel sistema educativo come materie curriculari compatte, lingue straniere, internazionalizzazione dei curricula e rinnovata energia ed entusiasmo per insegnanti, studenti, famiglie e per l'intera comunità educativa.

Riferimenti bibliografici

- Ball P., Kelly K., & Clegg J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Comunicazione della commissione al consiglio, al parlamento europeo, al comitato economico e sociale e al comitato delle regioni. *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006*. Bruxelles, 24.07.2003. COM (2003) 449 definitivo, p.8.
- Coonan C. M., (2012). *La lingua straniera veicolare*. Utet Università.
- Coyle D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. *Learning through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes*. Lancaster: CILT, pp. 46-62.
- Coyle D. (2007). Content and Language Interated Learning: Motivating Learners and Teachers. *The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide*. Nottingham: The University of Nottingham.
- Coyle D., Hood P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cresson E. (1995). *Libro bianco su Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee, p. 45.
- D.M. n.211 del 7 ottobre 2010. <<http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1...201>>.

- D.M. n.299 del 30 settembre 2011. <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/12/24/11A-16277/sg>>
- European Framework for CLIL Teacher Education (2011), pp. 17-20.
- Eurydice Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2012), p. 49.
- Kelly K. (2010). Interview with Keith Kelly (Chris Baldwin, Ed.). Retrieved from: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/interviewkeith-kelly>>.
- Legge del 13 luglio 2015 n.107, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G-00122/sg>.
- Lucietto S. (2008). *...e allora...CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*. Trento: Iprase.
- Marsh D., & Langé G. (2002). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mehisto P., Frigols M. J., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Meyer O. (2010). *Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies*. Puls, 10
- Rapporto Eurydice (2006). *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, p.44.
- Ricci Garotti F., & Muscarà G. (eds.) (2012). *CLIL: un nuovo laboratorio per la scuola italiana*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche, p. 20.
- Serragiotto G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET, p. 278.



