



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
in
Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**La metodologia CLIL
nei contesti di italiano L2**
per un'integrazione linguistica e sociale

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Luisa Ruvoletto

Laureanda

Greta Baldi

Matricola 857779

Anno Accademico

2020 / 2021

Indice

Introduzione	1
Введение	3
CAPITOLO 1: La presenza straniera e le metodologie didattiche.....	6
1.1 Обзор о присутствии иностранных учащихся в итальянских школах.	6
1.2 Классы с дифференцированными способностями	12
1.3 Necessità di metodologie inclusive: i metodi a mediazione sociale .	15
1.3.1 Ricorrere alla mediazione sociale nelle CAD. Perché?	17
1.4 Il Cooperative learning	19
1.4.1 Il ruolo della motivazione nel cooperative learning	22
1.4.2 Attività di cooperative learning per un laboratorio di italiano L2	24
1.5 La didattica ludica	29
1.6 Il tutorato tra pari.....	32
CAPITOLO 2: IL CLIL - <i>content and language integrated learning</i>	35
2.1 Definizioni e fondamenti teorici	35
2.1.1 Clil, microlingue e metodo ad immersione linguistica	39
2.2 Normativa CLIL in Europa e in Italia	40

2.3	Profilo e ruolo dell'insegnante CLIL	45
2.3.1	La certificazione per gli insegnanti CLIL	46
2.4	Il ruolo della motivazione nel CLIL	48
2.5	Lo studente CLIL	54
2.6	L'autonomia dello studente nel processo di apprendimento.....	58
2.6.1	Sviluppo dell'autonomia di apprendimento in contesti CLIL.....	60
2.7	La metodologia CLIL	64
2.8	La valutazione del CLIL.....	75
2.8.1	La valutazione autentica e l'autovalutazione nel CLIL	79
CAPITOLO 3: La metodologia CLIL in contesti di italiano L2.....		82
3.1	Situazione di apprendimento dell'italiano L2 nelle scuole	82
3.1.1	Certificare le competenze in Italstudio per studenti alloglotti ...	85
3.2	Il CLIL per l'italiano L2.....	87
3.2.1	Lingua dello studio e CLIL: correlazioni	90
3.2.2	Team teaching: italiano per lo studio e CLIL.....	91
3.3	Strategie didattiche per l'insegnamento CLIL in contesti di italiano L2: La facilitazione linguistica e la semplificazione dei testi.....	94
3.4	Progettare percorsi CLIL per l'italiano L2.....	97
CAPITOLO 4: La ricerca		102
4.1	Lo scopo della ricerca.....	102

4.2 Il questionario	102
4.3 Analisi dei risultati	111
4.4 Osservazioni finali.....	134
4.5 Guida per la creazione di moduli CLIL per l'italiano L2	137
Conclusioni	142
Bibliografia	144
Sitografia.....	156

Introduzione

L'insegnamento veicolare CLIL - *content and language integrated learning*, - ad oggi, viene praticato in diverse scuole italiane di ogni ordine e grado. Tuttavia, non sempre si tratta di un CLIL di tipo istituzionalizzato e quindi reso obbligatorio. Infatti, sono molti i docenti che, in modo spontaneo, organizzano l'insegnamento integrato di lingua e contenuto. L'utilizzo di tale metodologia ha dimostrato un netto miglioramento tra gli studenti nell'apprendimento delle lingue (fino ad oggi svolto maggiormente in inglese), oltre che aver aumentato il livello di motivazione e autonomia. Le classi di oggi sono caratterizzate dalla presenza di studenti provenienti da paesi, lingue e culture diverse, sono cioè classi multiculturali e multilinguistiche. Spesso, però, gli studenti alloglotti sono chiamati a svolgere compiti ed attività in lingua italiana nelle diverse discipline, senza che sia preso in considerazione il loro reale livello di competenza linguistica in italiano. Occorre differenziare, cioè, la conoscenza dell'italiano di base, ovvero l'italiano degli usi quotidiani, dall'italiano per lo studio, grazie al quale gli studenti raggiungono (è un punto di arrivo e non di partenza) una competenza linguistica cognitivamente superiore per lo studio delle discipline scolastiche.

Lo scopo di questo elaborato, dunque, è quello di analizzare la metodologia CLIL, sia dal punto di vista teorico che pratico per evidenziarne i benefici sul piano linguistico e sociale, tra cui: miglioramento della competenza linguistica, sviluppo dell'autonomia,

aumento della motivazione, sviluppo di competenze pragmatiche (non solo sapere la lingua, ma saper fare con la lingua) ecc.

Nel primo capitolo viene proposta una panoramica sulle tecniche linguistiche a mediazione sociale (il cooperative learning, il peer tutoring e la didattica ludica), le quali si rivelano ottime strategie d'apprendimento in contesti multilinguistici e culturali.

Il secondo capitolo viene dedicato alla metodologia CLIL. Si analizzano le diverse definizioni degli studiosi, se ne descrive la metodologia e i vantaggi che ne derivano per l'integrazione sia linguistica che sociale degli studenti non italofoeni. Si conclude la prima parte della tesi con un terzo capitolo dedicato all'applicazione del CLIL come tecnica per la facilitazione dell'apprendimento dell'italiano per lo studio (Italstudio). Si propone, a conclusione della prima parte, una guida dedicata ai docenti per la progettazione del CLIL per classi caratterizzate dalla presenza di alunni non italofoeni.

La seconda parte della tesi è caratterizzata dalla ricerca "sul campo" tramite la somministrazione di questionari rivolti a docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Le domande fondamentali che si pone questo studio riguardano i bisogni linguistici degli studenti non italofoeni. In che modo si può supportare il loro processo di apprendimento in generale e lo studio delle discipline per garantire loro il raggiungimento delle stesse competenze dei coetanei italofoeni? Tale ricerca vede nella metodologia CLIL una possibilità per garantire l'integrazione sociale e linguistica degli studenti stranieri presenti nelle scuole italiane.

Введение

Интегрированное обучение CLIL - Content and Language Integrated Learning (Содержание и интегрированное изучение языка) - на сегодняшний день практикуется в некоторых итальянских школах (всех типов и уровней).

Однако это не всегда институционализированный тип CLIL и поэтому он оказывается необязательным. На самом деле, многие преподаватели спонтанно организуют интегрированное обучение языку и содержанию предметов.

Использование этой методики продемонстрировало значительное улучшение среди студентов в изучении языка (на сегодняшний день применяется в основном на английском языке), а также повышение уровня мотивации и самостоятельности.

Сегодняшние классы характеризуются присутствием студентов из стран с разными языками и культурой, то есть это многокультурные и многоязычные классы.

Часто, однако, иностранные студенты призваны выполнять задания и практические работы на итальянском языке по различным дисциплинам, при этом не учитывается их реальный уровень лингвистической компетенции по итальянскому языку.

Необходимо различать базовые знания итальянского языка, то есть знания итальянского языка повседневного использования, от итальянского для обучения, благодаря которому студенты достигают

(это конечная цель, а не точка отправления) высокой лингвистической компетенции для изучения школьных предметов.

Таким образом, целью данной работы является анализ методики CLIL, как с точки зрения теоретической, так и с практической, чтобы подчеркнуть языковые и социальные преимущества, включая: улучшение языковой компетенции, развитие самостоятельности, повышение мотивации, развитие прагматических навыков (не только знание языка, но и умение использовать знания) и т.д.

В первой главе предлагается обзор языковых методов социального посредничества (совместное обучение, репетиторство сверстников и игровое обучение), которые оказываются отличными стратегиями обучения в многоязычном и культурном контекстах.

Вторая глава посвящена методике CLIL - *Content and Language Integrated Learning* (Содержание и языковое интегрированное обучение). Кроме того, анализируются различные определения ученых, описываются их *методы* и вытекающие из этого преимущества для языковой и социальной интеграции студентов, не говорящих по-итальянски.

Первая часть диссертации заканчивается третьей главой, посвященной применению CLIL как облегченного метода изучения итальянского языка для учёбы (Italstudio). В конце первой части предлагается руководство, посвященное учителям по разработке CLIL для классов, характеризующихся наличием не италоязычных студентов.

Вторая часть диссертации характеризуется проведением исследований «в полевых условиях» посредством введения анкет, адресованных учителям первого и второго классов средней общеобразовательной школы. Главные вопросы, которые ставит наше исследование, касаются языковых потребностей студентов, не говорящих на итальянском языке.

Как можно поддержать их процесс обучения в целом и изучение дисциплин, чтобы им гарантировать достижения тех же навыков, что и их италоязычные сверстники?

Это исследование показывает, что методика CLIL даёт возможность обеспечить социальную и языковую интеграцию иностранных студентов, присутствующих в итальянских школах.

CAPITOLO 1: La presenza straniera e le metodologie didattiche

1.1 Обзор о присутствии иностранных учащихся в итальянских школах.

Итальянская школьная система на сегодняшний день определенно характеризуется наличием гетерогенных классов. Различия, которые существуют между детьми и подростками, приводят к различным типам обучения, интеллекта, мотивации, уровня языка, родного языка, культурных принадлежностей, а также индивидуальных особенностей и личных интересов. В течение нескольких лет Италия стала страной иммиграции и точкой пересечения для многих народов, которые прибывают в поисках лучшего будущего (надежда, которое не всегда находит отклик в реальности). Это миграционное явление неизбежно привело к увеличению числа иностранных студентов, присутствующих в итальянских школах всех уровней, что делает сегодняшние классы многоязычными и мультикультурными. В связи с этим становится важным различие между терминами «мультикультурный» и «межкультурный», которое мы находим в Caon, Battaglia, Bricchese (2020:13): “термин *мультикультурный* описывает фактическую ситуацию, указывает на реальность, в которой существуют люди и группы разных национальностей и культур, а термин *межкультурный* имеет динамический характер и подчеркивает отношения и процессы, которые устанавливаются

между людьми или группами, принадлежащими к разным национальным или культурным группам”¹.

Из этого следует, что в каждой сфере образования возникает необходимость межкультурного взгляда. Больше невозможно игнорировать социально-культурные и экономические явления, которые составляют структуру нашего глобализованного общества, включая миграционные потоки, создание новых рынков и международную мобильность². Согласно данным ISTAT, с начала 90-х годов присутствие студентов с неитальянским гражданством значительно и неуклонно растет. В 1994/1995 учебном году при наличии 1000 итальянцев были зачислены менее 6 иностранных студентов (всего менее 44 тысяч), в то время как в 2013/2014 учебном году было сильное увеличение и зачислены около 795 тысяч студентов с иностранным гражданством, то есть около 90 иностранных студентов на каждую 1000 итальянцев.

¹ Tradotto dall'italiano: “il termine *multiculturale* descrive una situazione di fatto, indica una realtà in cui sono presenti individui e gruppi di etnie e culture diverse; il termine *interculturale* ha invece un carattere dinamico ed evidenzia le relazioni e i processi che si stabiliscono tra soggetti o gruppi appartenenti a etnie o culture diverse” (Caon, Battaglia, Bricchese, 2020:13).

² F. Caon, S. Battaglia, A. Bricchese, *Educazione interculturale in classe. Per una prospettiva edulinguistica*, Pearson Italia, Milano – Torino, 2020.



Fonte: Elaborazioni Istat su dati del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

Таблица 1: ученики с не итальянским гражданством, присутствующие в школах

Более новые данные *показывают* о дальнейшем росте числа студентов с неитальянским гражданством в школах всех уровней. Есть, однако, различия между школами разных уровней. Начальная школа принимает наибольшее количество иностранных учащихся (см. таблицу). В средних школах и гимназиях наблюдается увеличение числа студентов с иностранным гражданством, равное 3,8% в средней школе и 1,7% в гимназии.

В заключение, "за десятилетие 2008/2009 – 2017/2018 число учащихся выросло на 32% в детском саду, на 31% в начальной школе, на 24% в средней школе, на 50% в лицеях и колледжах"³.

Tavola 3 – Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali) – AA.SS. 2008/2009 al 2017/2018

	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Totale	629.360	673.800	710.263	755.939	786.630	803.053	814.208	814.851	826.091	841.719
Infanzia	125.092	135.840	144.628	156.701	164.589	167.693	168.001	166.428	164.820	165.115
Primaria	234.206	244.457	254.653	268.671	276.129	283.383	291.782	297.285	302.122	307.818
Secondaria I grado	140.050	150.279	157.559	166.043	170.792	169.751	167.068	163.613	167.486	173.815
Secondaria II grado	130.012	143.224	153.423	164.524	175.120	182.226	187.357	187.525	191.663	194.971
per 100 alunni										
Totale	7,0	7,5	7,9	8,4	8,9	9,0	9,2	9,2	9,4	9,7
Infanzia	7,6	8,1	8,6	9,2	9,8	10,1	10,3	10,4	10,7	11,1
Primaria	8,3	8,7	9,0	9,5	9,8	10,0	10,3	10,6	10,8	11,2
Secondaria I grado	8,0	8,5	8,8	9,3	9,6	9,6	9,6	9,4	9,7	10,0
Secondaria II grado	4,8	5,3	5,8	6,2	6,6	6,8	7,0	7,0	7,1	7,3
composizione percentuale rispetto agli ordini di scuola										
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Infanzia	19,9	20,2	20,4	20,7	20,9	20,9	20,6	20,4	20,0	19,6
Primaria	37,2	36,3	35,9	35,5	35,1	35,3	35,8	36,5	36,6	36,6
Secondaria I grado	22,3	22,3	22,2	22,0	21,7	21,1	20,5	20,1	20,3	20,7
Secondaria II grado	20,7	21,3	21,6	21,8	22,3	22,7	23,0	23,0	23,1	23,2
Numero indice - A.S. 2008/2009 = 100										
Totale	100	107	113	120	125	128	129	129	131	134
Infanzia	100	109	116	125	132	134	134	133	132	132
Primaria	100	104	109	115	118	121	125	127	129	131
Secondaria I grado	100	107	113	119	122	121	119	117	120	124
Secondaria II grado	100	110	118	127	135	140	144	144	147	150

Таблица 2: иностранное присутствие по школьному заказу.

Fonte: MIUR - Ufficio Statistica e studi

³ Tradotto dall'italiano: "nel decennio 2008/2009 – 2017/2018 gli studenti sono cresciuti del 32% nella scuola dell'infanzia, del 31% nella scuola primaria, del 24% nella scuola secondaria di I grado, del 50% negli istituti secondari di II grado" in <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>

Дальнейшее исследование ISTAT⁴ подчеркивает, как эти цифры оставались более или менее постоянными на протяжении многих лет. В 2019 году иностранные студенты, обучающиеся в начальной школе, составило около 314 тысяч, в то время как число сокращается для других учебных заведений: 180 296 в средней школе и 199 020 в гимназии и лицее.

Мы должны проводить различие между иностранными студентами, родившимися в Италии, и теми, кто родился за рубежом. За последние пять лет число последних, по сути, сократилось; в отличие от этого, так называемые «иммигранты второго поколения» значительно увеличились.

Следует учитывать еще один тревожный факт, когда речь идет об иностранных студентах. К сожалению, существует большая разница в успеваемости между итальянскими учениками и учениками с неитальянским гражданством.

Donatiello (2019: 58) сообщает данные о школьной неуспеваемости итальянских и иностранных студентов: число не допущенных в следующий класс выше среди иностранных студентов (около 20% из них не продвигается)⁵.

⁴ <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=37104#>

⁵ G. Donatiello, “L’uso della didattica ludica in una classe di NAI iscritti al primo anno di scuola secondaria di secondo grado”, in *EL.LE, Bollettino Itals*, anno 17, numero 80, 2019.

Grafico 13 – Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine scuola (valori percentuali su 100 alunni) – A.S. 2015/2016

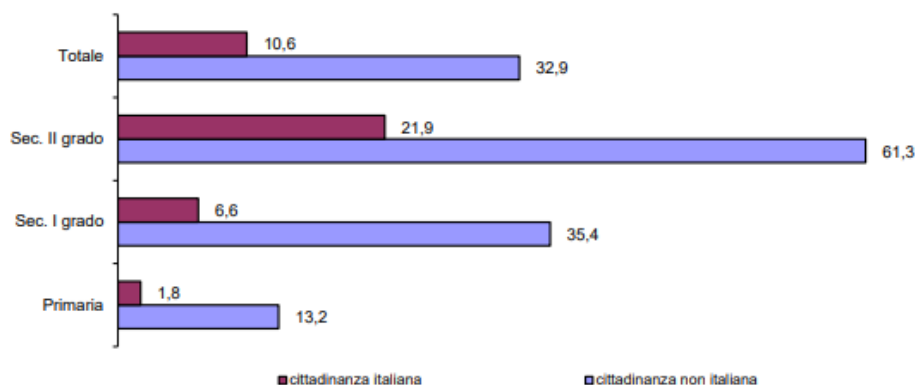


Таблица 3: задержка школы для школьного заказа.

Сравнение между итальянскими и иностранными студентами показывает, что разница остается значительной. На национальном уровне итальянские студенты, отстающие по посещаемости школ, составляют около 10,5% против 32,9% иностранных студентов. На отдельных уровнях школы разница в ущерб иностранным учащимся по проценту опозданий составляет 11 процентных пунктов в начальной школе (1,8 % против 13,2 %), 29 процентных пунктов в средней школе (6,6 % против 35,4 %) и до 59 процентных пунктов в гимназии и лицее (Elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica, 2017:44)⁶

⁶https://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf (p. 44)

1.2 Классы с дифференцированными способностями

В связи с вышеизложенным мы можем утверждать, что классы характеризуются, как классы с дифференцированными способностями (CAD). Фактически, в одном классе существуют разные когнитивные и обучающие поведения, но также, и прежде всего, студенты из разных географических и культурных слоев и с разным уровнем знания итальянского языка.

В этой ситуации, если неправильно управлять методами преподавания и обучения, неизбежно появляется неравенство между сверстниками в уровне знаний и развития навыков.

Существует множество особенностей, которые следует учитывать при работе с дифференцированными способностями (CAD). По словам Дениза Шалли-Чопура (2005), среди различий, которые могут привести к трудностям в процессе преподавания и обучения, в классе мы находим различные методы обучения, предыдущий опыт, отношение к иностранному или второму языку, родному языку, возрасту, полу, личности, мотивации, интересам и образовательной системе образования⁷.

Мы можем определить классы с дифференцированными способностями в соответствии с интерпретацией Каона, который их определяет как:

⁷ Deniz Şalli-Çopur, *Coping with the problems of mixed ability classes*, The Internet TESL Journal, Vol. XI, No. 8, August 2005.

динамическая система, зависящая от характера и от обучения каждого человека, который её составляет и действует в ней; в этом смысле она представляется как открытая система, в которой увеличение различий каждого ученика, на нескольких уровнях и в разных аспектах, становится важным для того, чтобы эффективно управлять превосходствами и различиями в классе⁸ (Caon, 2008: 12).

Можно ли в таком разнообразном контексте полностью оценить различия, которые существуют между учениками, и сделать разнообразие богатством, а не препятствием?

Шалли-Чопур (2005) выделяет некоторые вопросы, которые следует учитывать при создании дифференцированных видов деятельности:

- У каждого ученика свой личный способ обучения, и каждому необходимо определенное время. Это означает, что в то время, как для некоторых учащихся задание будет довольно легким, для других оно будет трудно. Кроме того, большое влияние на способ обучения оказывает личный опыт: каждый ученик

⁸ Tradotto dall'italiano: "un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe" (Caon 2008: 12).

происходит из определенной семьи и среды с разным уровнем образования и часто из разных стран;

- Выбранные материалы могут стать препятствием для САД. На самом деле они часто предназначены для однородной, не дифференцированной классной группы, в которой студенты учатся одинаково и имеют общие интересы. Поэтому важно, чтобы учитель провел тщательную работу по адаптации материалов;
- Содействовать участию каждого студента не является простым и быстрым: некоторые студенты чувствуют себя комфортно, выступая перед другими учениками, другим это особенно трудно;
- Интересы учеников меняются в зависимости от возраста и личности, поэтому их необходимо учитывать при планировании занятий;
- Поведение в классе также зависит от типа задачи и времени выполнения. Принимая во внимание разные сроки выполнения учениками заданий, следует дифференцировать деятельность на основе этих признаков⁹.

Именно благодаря дифференциации целей и материалов создается возможность для каждого студента учиться в своем собственном темпе, так что "студенты, у которых есть трудности, будут иметь

⁹ D. Şalli-Çopur, "Coping with the Problems of Mixed Ability Classes" in *The Internet TESL Journal*, 2005.

возможность продвигаться медленнее, углубляя некоторые аспекты, в то время как отличники могут обогатить свои знания, продолжая прогресс в освоении нового материала”¹⁰.

В следующем абзаце описывается важность методов социального посредничества, которые считаются особенно эффективными в классах с дифференцированными способностями. Они, по сути, способны поощрять разнообразие среди студентов, позволяя каждому из них учиться в своем собственном стиле и темпе. С помощью этих методов иностранные студенты могут учиться вместе с другими студентами-носителями языка, чтобы меньше чувствовать разрыв, который их отделяет, и получить помощь от группы сверстников; они могут участвовать в совместной деятельности и проводить опыты благодаря различным методам изучения итальянского языка и разных дисциплины.

1.3 Necessità di metodologie inclusive: i metodi a mediazione sociale

Quando si impara una lingua straniera o seconda l’obiettivo primario è quello di poter comunicare, anche tramite frasi minime. Secondo la definizione di Caon, Balboni (2015) comunicare significa “*scambiare messaggi efficaci*”: *scambiare* cioè mettere in comune *messaggi* intesi

¹⁰ Tradotto dall’italiano: “gli studenti più in difficoltà avranno la possibilità di avanzare in maniera più lenta approfondendo alcuni aspetti mentre gli studenti eccellenti potranno arricchire le proprie conoscenze continuando a progredire nell’acquisizione di nuovi contenuti”. (Caon, Tonioli 2016:139)

come complessi di lingua verbale e non verbale; che diventano *efficaci* quando ogni interlocutore riesce a raggiungere il proprio scopo informativo.

Ad oggi, la didattica delle lingue fa spesso ricorso ad attività individuali e di reimpiego, tuttavia, esse non sono sufficienti per garantire a tutti un apprendimento di successo. Gli studenti spesso imparano la grammatica, le regole che governano la lingua, ma prima di riuscire a raggiungere un'autonomia comunicativa passano diversi mesi e anche anni. Se si pensa ad alunni stranieri neoarrivati, queste tempistiche possono rappresentare un enorme ostacolo, sia nel processo di integrazione, sia nel garantire loro un apprendimento di qualità nelle materie scolastiche.

Una distinzione molto importante quando si parla di didattica è quella che fa Cummins tra BICS, *basic interpersonal communication skills*, e CALP, *cognitive academic language proficiency*. Con la prima si intende l'abilità di comunicare in situazioni quotidiane per affrontare le relazioni interpersonali; mentre con CALP si rimanda a quelle competenze che permettono di affrontare situazioni cognitivamente più alte, ovvero studiare, argomentare e imparare termini specifici del linguaggio settoriale. Ad esempio, leggendo un testo in lingua straniera, oltre che al problema della lingua, si affrontano informazioni nuove da memorizzare, processo che richiede uno sforzo cognitivo superiore. Lo sviluppo di queste due competenze richiede tempistiche diverse e gli insegnanti che hanno a che fare con studenti stranieri che stanno acquisendo la L2, devono tenere conto che CALP ha bisogno di più tempo (da 5 a 7 anni) per raggiungere il livello di un parlante nativo.

In una classe ad abilità differenziate e che vede la presenza di alunni stranieri, bisogna continuamente considerare il gruppo come un insieme di singole persone, uniche e irripetibili, ognuno con stili e metodi d'apprendimento differenti. Saranno proprio questi studenti che un giorno dovranno accedere al mondo del lavoro, dovranno imparare abilità che permetteranno loro di agire nelle società complesse dei nostri giorni. Nasce, di conseguenza, la necessità di implementare la didattica delle lingue con un lavoro di tipo sociale, oltre che individuale, in modo da apprendere a collaborare e cooperare per trovare soluzioni efficaci ai problemi linguistici e sociali.¹¹ (Balboni, 2008: 38)

1.3.1 Ricorrere alla mediazione sociale nelle CAD. Perché?

Secondo quanto afferma Minello in *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, la scuola italiana fa ancora ricorso ad un modello di insegnamento basato sulla ricezione passiva dei contenuti da parte degli allievi, i quali sono come un *contenitore vuoto* da riempire con concetti e informazioni. Questo metodo è fortemente problematico in quanto, non solo non considera le diversità esistenti tra gli studenti, la loro unicità e le loro strutture mentali, ma risulta, per gli studenti, non motivante e ripetitivo.

Una didattica a mediazione docente come quella appena descritta non può essere adatta, o meglio, non può essere l'unica alternativa per approcciarsi

¹¹Balboni P.E., 2008, Fare educazione linguistica. Insegnare italiano lingue straniere e lingue classiche, UTET Università.

alle classi di oggi, caratterizzate da un'enorme eterogeneità data dalle caratteristiche individuali, dal livello di conoscenza della lingua italiana e da background culturali spesso molto diversi l'uno dall'altro.¹²

Bisogna piuttosto prediligere una didattica a mediazione sociale, in cui lo studente assume un ruolo attivo e partecipativo e si impegna nella costruzione delle conoscenze, anche attraverso attività di tipo cooperativo. Sempre Minello afferma che, per far sì che questa situazione d'apprendimento si realizzi, bisogna considerare alcuni aspetti:

- a. l'allievo costruisce conoscenze a partire da conoscenze che già possiede, con un processo dialettico fra vecchie e nuove conoscenze;
- b. le interazioni sociali (scambi fra allievi, scambi con L'insegnante) costituiscono una componente essenziale dell'apprendimento;
- c. l'apprendimento si sviluppa anche grazie agli scambi del soggetto con l'ambiente. Si devono quindi proporre agli allievi situazioni che offrano loro occasioni di verificare l'efficacia o l'inadeguatezza delle proprie concezioni. Diventa così forte l'esigenza degli allievi di impadronirsi dei saperi disciplinari che l'insegnante propone.

Le tecniche a mediazione sociale possono costituire una risorsa per le lezioni di lingua (e non solo) nelle CAD. Esse mirano, infatti, allo sviluppo

¹²Caon F., Tonioli V., 2016, "La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) IN Italia e in Europa" in Melero Rodriguez C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Università Ca' Foscari, Venezia.

di competenze linguistico-comunicative, sociali, (inter)culturali, metacognitive e metaemotive.¹³

Si deduce che l'insegnamento linguistico non può avvenire puramente tramite l'utilizzo di tecniche a *mediazione docente* quali la trasmissione passiva di conoscenze, in cui il rapporto tra insegnante e discente si basa sulla dicotomia tra il possessore di conoscenze e il vaso vuoto da riempire con informazioni nuove. Al contrario si auspica ad un'interazione mirata alla costruzione di conoscenze, in cui è il soggetto apprendente il vero protagonista del processo d'apprendimento.

Nei prossimi paragrafi vedremo alcune tra le metodologie a mediazione sociale ritenute efficaci quando si ha a che fare con classi ad abilità differenziate, ponendo particolare attenzione alle differenze linguistiche e culturali. Successivamente vedremo come la metodologia CLIL¹⁴ rappresenti una risorsa per le classi che vedono la presenza di alunni stranieri.

1.4 Il Cooperative learning

Come detto in precedenza, in una classe di lingua straniera o seconda, al lavoro individuale va necessariamente affiancato un tipo di lavoro sociale, in cui gli studenti possono usare la lingua in modo significativo, scambiandosi cioè messaggi autentici, che hanno un riscontro nella realtà.

¹³Caon F., Tonioli V., 2016, "La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) IN Italia e in Europa" in Melero Rodriguez C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Università Ca' Foscari, Venezia.

¹⁴ Content and language integrated learning

Balboni (2008:38) ribadisce il concetto di costruttivismo in relazione alle tecniche a mediazione sociale, in cui la conoscenza viene costruita insieme e non tramite una trasmissione passiva, tipica dell'approccio formalistico. In relazione a questa teoria lo studioso afferma:

Va richiamata anzitutto la distinzione tra attività *collaborative*, in cui ogni studente ha un compito e l'integrazione tra i compiti individuali porta a raggiungere l'obiettivo, e *cooperative*, in cui l'obiettivo va raggiunto lavorando insieme. In tal modo i diversi tipi di intelligenza, di stile cognitivo e d'apprendimento, di motivazione, di personalità si integrano e ciascuno impara dagli altri non solo a risolvere quello specifico problema linguistico (comprendere un testo, trasporlo al passato, analizzarlo sintatticamente, riassumerlo ecc.) ma impara anche che esistono varie strategie per risolverlo, che la propria è solo *una* delle possibili strategie: è un concetto che sposta l'azione dall'insegnamento linguistico all'educazione linguistica. (Balboni 2008:39)

Preferendo, dunque, la cooperazione alla collaborazione, si considera l'apprendimento cooperativo un metodo a mediazione sociale, in quanto gli studenti sono chiamati a cooperare per raggiungere un obiettivo comune, migliorando di conseguenza anche le relazioni sociali e non solo linguistiche.

Le attività dovranno essere strutturate dall'insegnante in modo da creare un'*interdipendenza positiva*¹⁵ per la quale il successo o il fallimento del singolo sia da rimandare a quello del gruppo.

Particolare attenzione dovrà essere rivolta al momento della creazione del gruppo. Diversi studiosi promuovono la formazione di gruppi eterogenei

¹⁵ Caon F., Battaglia S., Bricchese A., *Educazione interculturale in classe*, Pearson Academy, Milano – Torino, 2020, p.126.

per provenienza, livello di lingua, intelligenze e sesso. Kagan (2000:6) elenca alcuni fattori a favore dell'eterogeneità del gruppo:

- Aumentano le possibilità di sostegno e peer tutoring;
- Migliorano le relazioni interraziali e intersessuali;
- Aiutano la gestione della classe: uno studente con buone capacità per ogni gruppo può fungere da sostegno all'insegnante.

Durante il cooperative learning il docente assume il ruolo di facilitatore e guida dei gruppi e dell'attività: deve attribuire il giusto ruolo ad ogni studente prima del compito; fornisce feedback continui e incoraggia la riflessione durante lo svolgimento dell'attività.

Infine, il cooperative learning favorisce anche lo sviluppo delle competenze interculturali, in quanto, essendo per sua natura metodo a mediazione sociale, incrementa l'uso delle abilità relazionali.

(per approfondimenti sulle abilità relazionali si rimanda a P. E. Balboni, F. Caon, 2015)

- Saper osservare (decentrarsi e straniarsi)
- Saper relativizzare
- Saper sospendere il giudizio
- Saper ascoltare in modo attivo
- Negoziare i significati

1.4.1 Il ruolo della motivazione nel cooperative learning

La motivazione rappresenta un fattore fondamentale per un apprendimento linguistico ottimale. I maggiori studi inerenti al ruolo della motivazione nell'apprendimento della lingua seconda sono iniziati negli anni '50 e, inizialmente, sono stati portati avanti da psicologi. Uno dei modelli più famosi è stato il modello socio-psicologico di Gardner e Lambert ed è stato l'unico fino all'inizio dei primi anni '90. Questi due studiosi hanno identificato due tipi di motivazione: motivazione integrativa e motivazione strumentale. La prima viene considerata come più potente e può essere identificata come un atteggiamento positivo dell'apprendente verso l'interazione con il gruppo della L2 e un forte interesse per l'aspetto culturale ad esso connesso. La motivazione strumentale, invece, si basa su un guadagno personale, come una sorta di autopromozione che si ottiene nel momento in cui il discente raggiunge i suoi obiettivi. Quest'ultima può essere efficace ma anche pericolosa, in quanto una volta raggiunti gli obiettivi personali, il livello di motivazione inizia a calare.

All'inizio degli anni '90, grazie a Dornyei, il modo di considerare il ruolo della motivazione nell'apprendimento è cambiato. Lo studioso ha introdotto il concetto di motivazione come un aspetto dinamico e temporale. Pertanto, poiché la motivazione è anch'essa parte di un processo, Ushioda afferma:

(...) when our concern is with the experience of the individual language learner and user, it is clear that the politics of motivation relate not simply

to questions of language choice but also to the day-to-day processes of engagement with language learning, language use and social context. Crucially, these processes of engagement do not just involve the individual L2 learner/user but directly implicate those with whom the L2 learner/user endeavours to interact (Ushioda, 2006:158).

All'interno dell'ambiente classe, ci sono molteplici componenti da considerare. Esso è composto, infatti, dalla somma delle caratteristiche del corso e dal livello di coesione del gruppo, oltre che dalle peculiarità personali di ogni membro della classe. Tuttavia, il contesto classe è anche strettamente legato al ruolo dell'insegnante e all'impatto che lui/lei ha nella motivazione degli studenti. Considerando tutti questi aspetti, Cominetti elenca le tre componenti motivazionali individuate da Dornyei¹⁶:

a. *Ideal L2 self*, ovvero la visione ideale di sé stessi in quanto parlanti di una lingua seconda. Rappresenta una spinta dell'apprendente ad andare avanti e studiare per realizzare il sé futuro;

b. *Ought-to L2 self* è una componente motivazionale estrinseca, in cui l'apprendente sente il dovere di studiare una lingua per soddisfare gli obiettivi futuri. Può essere forte ma, essendo legata a fattori esterni, è destinata a decrescere con il tempo;

¹⁶Cominetti E.A., 2021, Il cooperative learning nella classe di lingua seconda come strumento di incremento della motivazione, in *EL.LE, Bollettino Itals Anno 19, numero 87*.

c. *L2 Learning Experience*, ovvero l'ambiente e la situazione dell'apprendimento che influenzano notevolmente la motivazione dello studente ad apprendere una lingua. Ne fanno parte diversi aspetti legati al curriculum (pertinenza, interesse dello studente, appropriatezza degli obiettivi stabiliti); all'insegnante (la sua personalità, il comportamento che egli assume, le metodologie utilizzate e le procedure); al gruppo (caratteristiche del gruppo classe, norme di comportamento, la motivazione a raggiungere gli obiettivi).

Considerando i fondamenti teorici sopracitati sulla motivazione e sulla struttura propria del cooperative learning, si illustra, al paragrafo successivo, un esempio di attività cooperativa che può essere svolta durante una lezione di italiano L2 pensata per la scuola secondaria di primo e secondo grado ed adattabile ad altre lingue.

1.4.2 Attività di cooperative learning per un laboratorio di italiano L2

Come si evince da quanto esposto al paragrafo precedente, sono numerosi i benefici che derivano dal lavoro cooperativo. Tra i più importanti c'è sicuramente il principio dell'interdipendenza positiva. In un'attività di cooperative learning, il successo individuale è condizione necessaria ma non sufficiente per il successo collettivo, e l'insuccesso individuale è causa certa dell'insuccesso collettivo. Di conseguenza tutti sono chiamati a supportare il singolo in difficoltà. L'interdipendenza può essere:

- Di ruolo: i ruoli che vengono assegnati sono complementari ed interconnessi affinché il gruppo possa svolgere il compito e costruire una relazione reciproca;
- Di materiali: ogni studente utilizza il proprio materiale per la realizzazione di un unico prodotto;
- Di compito: ciascun membro svolge una parte del compito per il conseguimento di un obiettivo comune.

I ruoli e i compiti assegnati devono essere esposti dall'insegnante in modo chiaro per conseguire uno scopo comune.

Per quanto riguarda la formazione dei gruppi di lavoro è preferibile fare ricorso al criterio dell'eterogeneità. In questo modo si possono mettere in gioco più capacità di negoziazione e scambiare i diversi punti di vista. Questo criterio vale particolarmente nelle classi che vedono la presenza di più lingue e culture: occorre assumere una prospettiva interculturale, in cui lingue e culture diverse non solo coesistono, ma hanno la possibilità di essere espresse e inserite nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado. Francesca Della Puppa in *Educazione interculturale in classe* (a cura di F. Caon; S. Battaglia, A. Bricchese) si chiede come poter valorizzare il plurilinguismo nelle scuole e come accogliere gli studenti stranieri in modo da raggiungere un'effettiva integrazione. Contrariamente a quanto si è pensato per diversi anni, è emersa l'importanza di valorizzare la L1. La studiosa afferma:

Ci si era resi conto che, probabilmente, un eccessivo sbilanciamento verso l'integrazione veloce degli alunni stranieri nei percorsi di studio, grazie

anche ad una forte spinta verso l'acquisizione dell'italiano come L2, (...) aveva sacrificato in parte un aspetto fondamentale della costruzione dell'identità dello studente: la sua lingua d'origine. (Caon, 2020:99)

Ne consegue che le lingue presenti in classe non rappresentano semplicemente un oggetto da valorizzare, ma devono essere parte di un apprendimento integrato. Pensare ad attività cooperative in ottica interculturale aiuta ad uscire da una visione etnocentrica¹⁷ del mondo, spesso inconsapevole, per assumere invece una prospettiva etnorelativa.

Attività:

Titolo: *BookAdvisor per un giorno*

Consegna operativa

La biblioteca del Comune, in occasione dell'inaugurazione del Parco della Cultura, ha indetto un concorso tra le scuole per la creazione delle "carte d'identità" dei libri rivolti a ragazzi nella fascia 11-19 anni che verranno inserite nel catalogo della biblioteca. Per questa ragione, sono stati scelti in collaborazione con gli insegnanti e forniti alle scuole alcuni testi su cui gli studenti possano lavorare autonomamente. Ai progetti più interessanti verrà dato spazio durante l'inaugurazione per la presentazione orale dei testi analizzati.

¹⁷ "L'espressione richiama etimologicamente la tendenza a porre il proprio popolo al centro del mondo e a giudicare le culture altre secondo le categorie e gli schemi (ritenuti validi in assoluto) della propria." (Caon, Battaglia, Bricchese 2020:24)

In classe dovrete leggere il brano proposto dall'insegnante, di cui vengono fornite le informazioni di base (titolo, autore, anno).

Cercate la trama del romanzo, alcuni suoi elementi fondamentali (personaggi principali e secondari, tema centrale) ed eventuali adattamenti televisivi/cinematografici. Per approfondire potete leggere il libro o guardare l'adattamento del romanzo.

Sulla base delle informazioni raccolte, completate il modello di recensione (vedi materiali) e successivamente create con un programma a piacere (Publisher, Canva, Storyboard that...) la "carta d'identità" digitale del libro (in formato .jpg) da inserire successivamente in una cartella condivisa nel Drive della classe.

Preparate infine una presentazione orale di 5-10 minuti per parlare del libro e del lavoro svolto con il gruppo.

Prodotto: "Carta d'identità" del romanzo e presentazione

Materiali: libro (fornito dalla biblioteca), modello di recensione (tabella con campi specifici da compilare: titolo del romanzo, autore, anno di pubblicazione, personaggi principali e secondari, trama, tema, considerazioni del gruppo), PC con accesso a internet (e lista dei siti) e programmi di grafica, LIM o proiettore.

Materie coinvolte: italiano, letteratura italiana, informatica

Obiettivi linguistici: migliorare la produzione orale e scritta.

Obiettivi sociali: *ascoltare attivamente, condividere la propria opinione con il gruppo, sviluppo di competenze decisionali.*

Gruppi: *3 studenti per ogni gruppo*

Ruoli degli studenti:

Ricercatore/redattore: Lo studente si occuperà di effettuare le ricerche necessarie per reperire tutte le informazioni richieste dal modello di recensione. Trascriverà poi le informazioni in forma discorsiva nel modello di recensione

Grafico: Lo studente si occuperà di realizzare la carta d'identità digitale del romanzo tramite un software grafico a scelta.

Oratore: Lo studente si occuperà di presentare alla classe i risultati del lavoro svolto, sulla base del materiale prodotto insieme (recensione e carta d'identità).

Tempistiche consigliate: *10 h (2h/settimana per 5 settimane consecutive)*

Ruolo del docente:

- *Collaborazione con la biblioteca per la scelta dei testi da proporre (precedente all'attività in classe)*
- *Suddivisione dei gruppi di lavoro e assegnazione dei ruoli (precedente all'attività in classe)*
- *Controllo dei materiali*
- *Supervisione dell'attività (ricerca su internet, discussione, compilazione del modello di recensione)*

- *Stimolazione della discussione all'interno del gruppo (attraverso domande e spunti di riflessione)*
- *Supporto alla comprensione e all'analisi del testo*
- *Valutazione del prodotto ("Carta d'identità" e presentazione orale)*
- *Valutazione del processo e del progetto*

Per incrementare il lavoro con una riflessione interculturale, si consiglia di proporre la stessa attività con libri e testi della cultura d'appartenenza di ogni studente, in modo da riflettere sui diversi punti di vista inerenti ad una stessa tematica e analizzare i canoni letterari propri di ogni cultura. Se, ad esempio, il libro scelto si riferisce alla tematica della famiglia, si possono esaminare le differenze tra ciò che è simbolo di amore familiare nella cultura italiana e in quella nigeriana.

1.5 La didattica ludica

L'apprendimento cooperativo è un metodo che si presta ottimamente alla didattica ludica proprio perché permette agli studenti di collaborare per raggiungere degli obiettivi comuni. La didattica ludica può essere considerata un metodo a mediazione sociale in quanto, uno dei suoi obiettivi, è proprio la socializzazione e l'interazione con gli altri. Membri del gruppo. Come dice il nome stesso, la didattica ludica si basa sulla ludicità e il gioco. Caon distingue i due concetti definendo il primo come un principio per promuovere la creazione di un contesto d'apprendimento che sia motivante e piacevole; mentre definisce il gioco come una tecnica

didattica che mira al *conseguimento degli obiettivi e delle mete educative che caratterizzano l'educazione linguistica*.¹⁸

Il gioco presenta numerosi benefici per l'apprendimento linguistico:

- a) Mette in atto la *rule of forgetting* di Krashen, teoria per la quale, secondo lo studioso, si acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la si sta imparando;
- b) Consente, in modo naturale e piacevole, la reiterazione, utile alla memorizzazione (un esercizio strutturale può diventare una partita a dadi; la fissazione degli atti comunicativi può avvenire tramite una partita a battaglia navale)
- c) Promuove l'elaborazione di strategie (componente cognitiva)
- d) Valorizza l'espressione delle emozioni: il divertimento, la paura, il piacere, la soddisfazione ecc.
- e) Permette di interagire con gli altri membri della squadra e quindi di socializzare con il gruppo classe.

L'ultimo punto sopracitato evidenzia la socializzazione come caratteristica fondamentale della didattica ludica e, di conseguenza, risulta essere efficace nelle CAD: i giochi proposti possono essere di numerose

¹⁸ Lombardo M. A., La didattica ludica nell'insegnamento linguistico, in *EL.LE*, 2006.

tipologie, possono essere diversificati per livello linguistico e tematiche, gli studenti possono essere suddivisi in piccoli gruppi eterogenei in modo da favorire la cooperazione tra compagni. La didattica del gioco, peraltro, consente agli studenti di imparare dai compagni tramite la negoziazione dei significati e la spiegazione delle regole del gioco stesso, facendo della comunicazione una prerogativa per lo svolgimento dell'attività, a partire dalla spiegazione delle regole.

Donatiello (2019) riflette sulle finalità del gioco, accomunandole all'approccio funzionale comunicativo, poiché ha tra gli obiettivi primari l'acquisizione linguistica della lingua seconda o straniera.

Possiamo definire il gioco secondo la definizione di Caon e Rutka:

Il gioco, come l'apprendimento significativo, risulta essere esperienza complessa e coinvolgente, non solo perché attiva il soggetto globalmente, ma soprattutto perché permette al soggetto di partecipare, di essere protagonista, di apprendere attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze. Dunque, c'è una doppia forma di coinvolgimento del soggetto nell'attività ludica: sul piano sincronico (durante il farsi del gioco) egli è motivato e coinvolto multisensorialmente; sul piano diacronico (nel ripetersi – e innovarsi - del gioco) le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del limite. (Carattere dinamico dell'apprendimento) (Caon, Rutka¹⁹)

La didattica ludica può essere fin da subito motivante ed efficace con discenti della scuola primaria e, talvolta, secondaria di primo grado. Tuttavia, con adolescenti e adulti, tale metodologia può non essere

¹⁹Caon F., Rutka S., La glottodidattica ludica, in *FILIM – Formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo*.

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf

efficace se non vengono esplicitati dall'insegnante gli obiettivi didattici e formativi. Il rischio è quello che il gioco venga percepito come infantile e come perdita di tempo, in quanto la tradizione scolastica italiana vede ancora l'apprendimento come un processo che *deve* essere duro e impegnativo e in cui il divertimento e il piacere di apprendere sono altro. Per rendere il gioco utile e gratificante è fondamentale che le attività siano cognitivamente e linguisticamente adeguate, spiegate e negoziate con gli studenti.

(Per approfondimenti ed esempi di attività ludiche si rimanda a <https://www.itals.it/articolo/la-didattica-ludicanell%E2%80%99insegnamento-linguistico>.)

1.6 Il tutorato tra pari

Un'altra metodologia efficace per incrementare la socializzazione e l'aiuto reciproco tra gli studenti è il tutorato tra pari (o *peer tutoring*). Esso prevede che, in alcuni momenti e scelti dal docente, un compagno assume il ruolo di *tutor*, cioè di insegnante di un altro studente, ovvero del *tutee*.

Comoglio (1996) riflette sulle varie dinamiche di interazione che nascono in una classe. Negli ultimi decenni, all'interno del contesto scolastico, è stato considerato come centrale il rapporto tra studente e insegnante e tra studente e curriculum, lasciando da parte e anzi, considerandola quasi come un ostacolo, la relazione tra studente e studente. Tuttavia, lo studioso sottolinea la necessità di recuperare l'importanza delle relazioni interpersonali tra gli studenti, in quanto possono essere una risorsa per lo

sviluppo *cognitivo, sociale e relazionale*. I rapporti tra gli studenti, infatti, presentano molti benefici:

- a) Attraverso l'imitazione e l'identificazione del gruppo dei pari, consentono di imparare atteggiamenti e valori meno evidenti negli adulti;
- b) Promuovono l'autonomia e lo sviluppo di comportamenti sociali;
- c) Offrono occasioni per esprimere sentimenti ed emozioni;
- d) Migliorano il processo d'apprendimento.

In questo modo, la scuola può diventare il luogo per sviluppare le competenze socio-relazionali degli alunni e per prepararli ad affrontare le sfide quotidiane. Tale acquisizione non trova riscontro nell'approccio di tipo tradizionale caratterizzato dalla trasmissione passiva dei saperi; al contrario l'insegnamento deve essere in grado di rendere gli studenti soggetti attivi dell'apprendimento, protagonisti di una didattica esperienziale e diretta.

Il tutorato tra pari, inoltre, prevede un processo di responsabilizzazione e di formazione di uno o più studenti con lo scopo di far progettare loro attività da svolgere con i propri compagni. Sia il *tutor* che il *tutee* migliorano l'apprendimento, in quanto, come dice Briggs (1975) “*insegnare significa imparare due volte*”.

Il tutor non viene scelto solamente in base all'eccellenza, ma si guarda piuttosto alle sue caratteristiche personali e formative, per cui, a turno, ogni studente potrà fare da tutor ad un altro creando una *leadership distribuita* in cui ogni studente può fare da tutor ad un altro.

Come per l'apprendimento cooperativo, anche il *peer tutoring* deve essere affiancato dal docente facilitatore, il quale forma gli studenti tutor, organizza le attività e l'ambiente d'apprendimento.

Il tutorato tra pari è una metodologia che si presta notevolmente per l'apprendimento di abilità scolastiche ma anche e soprattutto per lo sviluppo di competenze sociali, relazionali ed emotive. In una classe ad abilità differenziate, questa metodologia offre un aiuto agli studenti più in difficoltà, un aiuto che viene direttamente dai coetanei, da uno o più membri del gruppo classe, i quali, si sentiranno valorizzati per il ruolo loro affidato. Inoltre, contribuisce a creare un'atmosfera rilassante, stimolante e non competitiva, necessaria per trasformare l'ambiente e il contesto classe in un luogo d'apprendimento inclusivo.

(Per approfondimenti sul *peer tutoring* si rimanda a https://www.itals.it/sites/default/files/pdfbollettino/giugno2018/borgi_cappelli_n.pdf)

L'altra metodologia che verrà presa in considerazione e a cui saranno dedicati i capitoli successivi, è il CLIL (*content and language integrated learning*).

CAPITOLO 2: IL CLIL - *content and language integrated learning*

2.1 Definizioni e fondamenti teorici

Con il termine CLIL, acronimo di *content and language integrated learning*, si intendono una serie di metodologie didattiche per l'insegnamento integrato della lingua e della disciplina non linguistica (DNL). Tale dicitura è stata introdotta da David Marsh nel 1994 e successivamente è stata adottata dai paesi membri della Comunità Europea, anche se alcuni paesi utilizzano acronimi diversi²⁰. Sono state date diverse definizioni di CLIL, Costa (1999:19) riporta quella ufficiale che si trova nei documenti della Commissione Europea:

CLIL involves teaching a curricular subject through the medium of a language other than that normally used. The subject can be entirely unrelated to language learning, such as history lessons being taught in English in a school in Spain. CLIL is taking place and has been found to be effective in all sectors of education from primary through to adult and higher (Costa, 1999:19).²¹

Occorre porre particolare attenzione all'aspetto duale del CLIL, il quale si differenzia da altri metodi glottodidattici. Infatti, al contrario del metodo bilingue che promuove l'insegnamento della disciplina tramite la lingua

²⁰Sclafani M.D. in *Metodologia e Autenticità nel CLIL in Lingua Francese e nell'Esabac* (2019) elenca tali acronimi: EMILE per la Francia (Enseignement d'une Matière intégrée dans la Langue Etrangère), FAUA per la Germania (Fremdsprache als Arbeits und Unterrichtssprache), AICLE per la Spagna (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

²¹Definizione della Commissione Europea in Costa F., *CLIL through English in Italian Higher Education*, LED Edizioni Universitarie, (1999:19).

straniera o seconda, nel CLIL non solo la lingua ha il ruolo di veicolare le informazioni, ma mira ad implementare la conoscenza della lingua stessa. Esso si caratterizza per promuovere l'uso della lingua straniera, dando però la stessa importanza al contenuto disciplinare. Si contraddistingue per il suo aspetto duplice: l'insegnamento della disciplina è veicolato dalla lingua straniera. L'utilizzo veicolare della lingua straniera ha lo scopo, da una parte, di favorire l'acquisizione della disciplina, dall'altra di migliorare la conoscenza della lingua e il suo utilizzo concreto, anche tramite l'interiorizzazione e l'esternazione dei contenuti appresi. L'attenzione non è principalmente focalizzata sulla correttezza formale, ma sull'aspetto pragmatico della lingua, cioè sulla trasmissione dei messaggi.

Secondo la definizione di Marsh, il quale descrive il CLIL come un *ombrello* che copre diversi metodi e approcci bilingui, il CLIL si caratterizza per le novità introdotte rispetto ad altri metodi:

CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (eg immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes). What is new about CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learned from these various approaches. The flexibility of the approach is, above all, evident in the amount of time devoted to teaching or learning through the second language. CLIL allows for low- to high-intensity exposure to teaching/learning through a second language. The approach can also be used for short-term high-intensity exposure (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008:13).²²

²²Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in *Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan, Oxford, 2008.

CLIL non è nemmeno sinonimo di educazione bilingue. Coonan definisce il CLIL come:

un tipo di percorso educativo, più o meno lungo, caratterizzato da scelte strategiche, strutturali-metodologiche, atte ad assicurare l'apprendimento integrato duale – lingua e contenuto non linguistico – da parte di discenti che imparano attraverso una lingua non nativa (Coonan in *Garotti*, 2006:23).²³

Si tratta di uno strumento metodologico fondamentale che mira allo sviluppo dell'apprendimento disciplinare in modo prioritario ma, allo stesso tempo, al potenziamento della lingua straniera (Serragiotto, 2014). C'è bisogno di un forte collegamento tra l'apprendimento della lingua e quello della disciplina non linguistica, in quanto “studiare i contenuti attraverso un'altra lingua fornisce l'opportunità all'apprendente di comprendere il modo in cui i concetti sono espressi e lo aiuta ad assimilare i termini utilizzati.”²⁴ Considerate le caratteristiche descritte, Serragiotto (2014) individua due punti essenziali per lo svolgimento di un insegnamento di tipo CLIL, il quale necessita di:

a. integrare l'input linguistico con quello disciplinare cosicché entrambi gli aspetti diventino complementari per realizzare un'azione didattica

²³ Coonan C. M., Focus sul CLIL in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, 1, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2006.

²⁴ Sclafani M.D., *Metodologia e Autenticità nel CLIL in Lingua Francese e nell'Esabac*, 2019.

incisiva capace di stimolare lo sviluppo di abilità metacognitive e di competenze trasversali;

b. trasmettere un'efficace comunicazione dei contenuti: quello che diventa fondamentale non è la correttezza formale ma il fatto che l'input, vale a dire il contenuto da trasmettere, sia reso ed effettivamente sia il più possibile comprensibile. (Serragiotto, 2014:35,36)

L'aggettivo *integrato* mette in luce la struttura che deve caratterizzare un insegnamento CLIL e soprattutto la programmazione dei suoi moduli, dalla loro creazione fino alla valutazione, anch'essa integrata. Sono molteplici i punti a favore dell'utilizzo di questo metodo didattico. In particolare, il CLIL permette di apprendere la lingua in modo naturale, usandola per fini specifici, ovvero come veicolo per interiorizzare e comunicare contenuti non linguistici. Pensare e concettualizzare termini in più lingue sviluppa una competenza e conoscenza maggiore, in quanto aiuta lo studente ad allargare il livello d'interpretazione di determinati concetti espressi in lingua straniera (Sclafani 2019:14).²⁵

Quando si decide di attuare un insegnamento di tipo CLIL, si fa una scelta educativa, ovvero si propone una metodologia in cui gli studenti hanno la possibilità di sviluppare le proprie competenze ricevendo più messaggi possibili in lingue e linguaggi diversi. Un tale approccio vede il suo apice nel raggiungimento del plurilinguismo, in un'apertura verso, non solo la comprensione di lingue e culture diverse, ma l'“acquisizione di una consapevolezza sociale che tuteli l'ambiente, il patrimonio culturale, la

²⁵ Sclafani M. D. in *Metodologia e Autenticità nel CLIL in Lingua Francese e nell'Esabac*, 2019.

convivenza di comunità diverse per lingua e tradizione” (Garotti, 2006:49).

2.1.1 Clil, microlingue e metodo ad immersione linguistica

I tre termini possono sembrare affini, in realtà si tratta di concetti molto diversi tra loro. Balboni (2002:14) definisce le microlingue come “una varietà di lingua, uno cioè dei sottosistemi che costituiscono, intrecciandosi e non giustapponendosi, il macrosistema linguistico”²⁶. Si tratta, quindi, di una lingua che, secondo Serragiotto (2014) assume un ruolo duplice: da una parte, serve per identificarsi ad un gruppo specifico, settoriale; dall’altra, tale varietà viene usata per ridurre al minimo l’ambiguità terminologica, assumendo una finalità pragmatica. Il CLIL, invece, è una *metodologia innovativa*²⁷ che ha l’obiettivo di far acquisire una competenza disciplinare, cioè contenuti della disciplina non linguistica, attraverso l’insegnamento veicolare della lingua (Garotti, 2006:22). Il CLIL ha tra i suoi obiettivi il raggiungimento del plurilinguismo, non si limita all’apprendimento di vocaboli in lingua straniera o seconda, ma auspica all’apprendimento di contenuti professionali e disciplinari. Insegnare la microlingua significa insegnare la lingua specifica della disciplina (*l’inglese per la chimica*²⁸); mentre insegnare in CLIL significa apprendere *la chimica tramite l’inglese*.

²⁶ Per un approfondimento sul termine “microlingua” si rimanda a Balboni (2002).

²⁷ Serragiotto (2014:63)

²⁸ Garotti (2006:83)

La metodologia CLIL si differenzia anche dall'insegnamento ad immersione linguistica. In Pokrivčáková (et al.) (2015) si sintetizzano gli aspetti chiave di un insegnamento ad immersione linguistica:

- a. E' una forma di educazione bilingue in cui due (o più) lingue sono usate per l'istruzione (L1 e L2);
- b. Gli insegnanti, nei momenti prestabiliti, usano interamente la L2 per l'insegnamento e per le interazioni con gli studenti (o almeno per il 50% del tempo totale);
- c. Gli insegnanti possiedono una competenza nativa (o quasi) nella L2;
- d. Gli studenti imparano ad usare la L2 per la comunicazione accademica/professionale²⁹.

Inoltre, secondo Lauren e Artigal (1996,) l'immersione può essere *totale* o *parziale*. Nel primo caso tutto il curriculum viene affrontato in L2 o LS; nel secondo caso solo una parte del curriculum (almeno il 50%) viene proposto in L2 o LS.

2.2 Normativa CLIL in Europa e in Italia

Nel corso degli ultimi vent'anni è cresciuto notevolmente l'interesse dell'Europa nell'introdurre progetti scolastici volti alla promozione del plurilinguismo e all'integrazione. Il CLIL rappresenta uno dei metodi d'insegnamento linguistico più diffusi ed efficaci a livello comunitario.

²⁹ Pokrivčáková S.(et al.), CLIL in Foreign Language Education, Nitra, UKF, 2015.

Tuttavia, nonostante molti paesi propongono il CLIL come metodo d'insegnamento delle lingue sia nella scuola primaria che secondaria, nella pratica non sempre troviamo una vera e propria attuazione di tale metodologia (Sclafani, 2019). Fanno eccezione paesi come il Belgio, il Lussemburgo e Malta, in cui l'offerta CLIL è presente in tutti gli istituti scolastici. I primi paesi che hanno introdotto il CLIL, infatti, sono stati spinti da scelte politico-amministrative a causa della presenza di più lingue ufficiali³⁰. Altri paesi come il Portogallo, Cipro e la comunità fiamminga del Belgio introducono il CLIL solo in alcuni istituti e a seguito di progetti pilota (vedi figura 4).

³⁰ Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa, Eurydice, 2006, p 14.

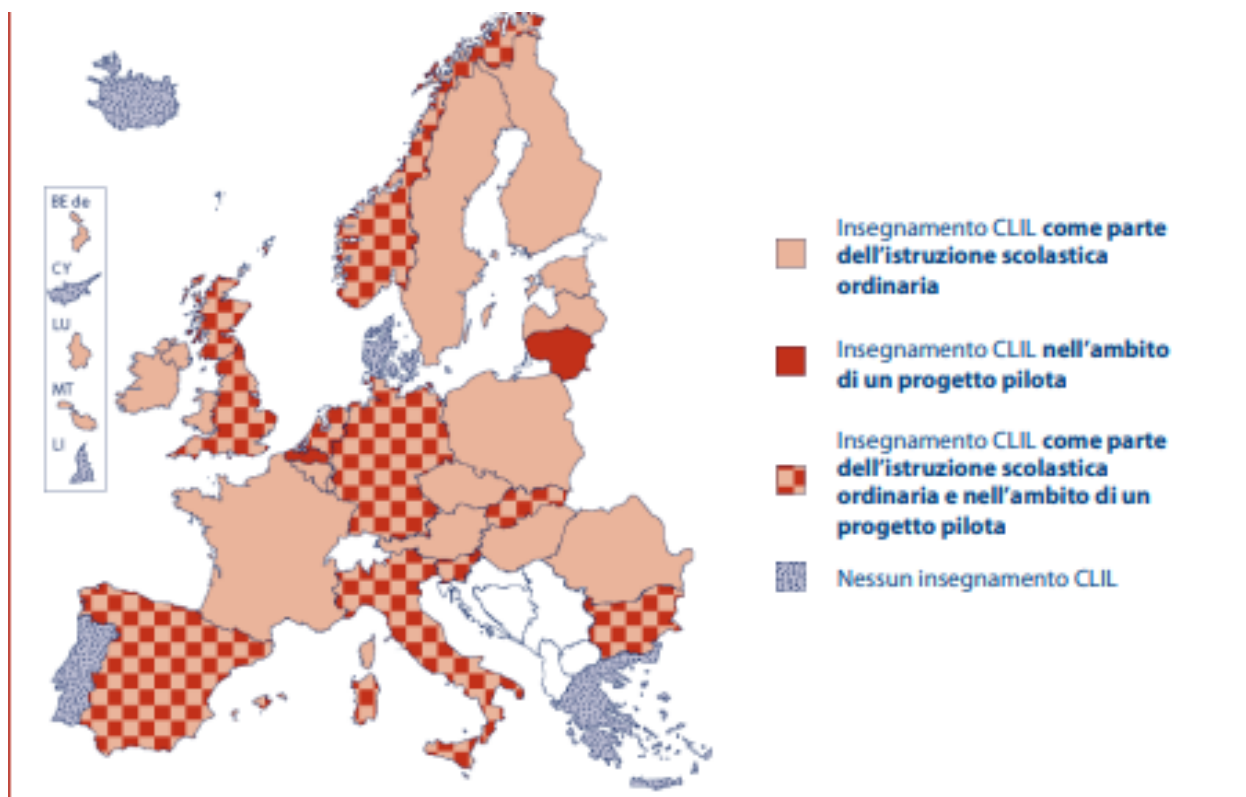


Figura 4: Status dell'insegnamento CLIL in Europa.

Fonte Eurydice 2010/2011.³¹

L'adozione di una politica linguistica europea ha dunque portato all'attuazione e alla promozione di vari progetti in ambito educativo in cui si sono potute dimostrare le potenzialità del CLIL per l'insegnamento delle lingue straniere (o seconde) (Serragiotto, 2014:38). Ci sono stati diversi studi che hanno messo in risalto i risultati positivi del CLIL e

³¹ I dati illustrati in figura fanno riferimento all'anno scolastico 2004/2005.

l'Italia, dove è diventato obbligatorio l'inserimento di moduli CLIL, rappresenta un buon esempio in tale ambito. Afferma Sclafani:

Nello studio della Commissione europea (European Commission, 2014) vengono, inoltre, riportati i risultati che mettono in evidenza l'impatto positivo del CLIL sulle competenze linguistiche degli studenti rispetto ai normali percorsi d'insegnamento delle lingue straniere. Per quanto riguarda invece l'apprendimento dei contenuti delle discipline non linguistiche, i dati raccolti non evidenziano problematiche o effetti negativi sull'apprendimento. I risultati degli studenti sono pari o addirittura migliori rispetto agli studenti inseriti nei percorsi formativi tradizionali (Sclafani, 2019:28)

In Italia esistono realtà e tipologie diverse di CLIL. In Serragiotto (2014) troviamo due tipi di CLIL ad oggi esistenti nel sistema scolastico italiano. Il primo nasce in modo *spontaneo* dalla collaborazione tra il docente della DNL e il docente di lingua, i quali decidono di portare avanti un'esperienza CLIL. L'altro tipo di CLIL è invece *istituzionalizzato* in seguito al DD.PP.RR della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nn. 87/2010, 88/2010, 89/2010.³² Questi decreti introducono l'insegnamento di una DNL in lingua straniera per il triennio del liceo linguistico e per il quinto anno negli altri indirizzi con lo scopo di formare gli studenti a seconda dei profili professionali. Al fine del raggiungimento degli obiettivi linguistici e di contenuto, gli insegnanti dovranno possedere un livello linguistico C1 e possedere una competenza specifica delle metodologie CLIL (confronta 2.4 in questo elaborato). La concretizzazione di percorsi CLIL si è rivelata problematica sotto diversi aspetti. Una delle difficoltà principali riscontrate dal corpo docenti

³² Serragiotto (2014:41)

consiste proprio nella scelta di quali discipline e quali lingue insegnare, in quanto si è notata una profonda lacuna nella formazione degli insegnanti sia dal punto di vista linguistico che metodologico. In Italia, purtroppo, non è ancora diffusa una tale competenza linguistica in una lingua straniera tra gli insegnanti. Come conseguenza di tali problematiche, il MIUR³³ ha cercato di mediare proponendo un inserimento graduale del CLIL, riassunto in alcuni punti chiave da Sclafani:

- a. Una programmazione del docente DNL concordata anche con l'insegnante di lingua straniera o il conversatore di lingua straniera o, ove presente, con l'assistente linguistico.
- b. L'attivazione in classe terza del 50% del monte ore della disciplina veicolata in lingua straniera, in considerazione anche della necessità di dotare gli studenti della padronanza del linguaggio tecnico-specialistico della disciplina nella lingua italiana.
- c. Tenendo conto che i corsi di formazione metodologico-didattica, affidati a strutture universitarie, comprendono un monte ore di tirocinio (2 Crediti Formativi, per un totale di circa 50 ore), si ritiene che detto tirocinio, se svolto a partire dall'a.s. 2012/13 nelle classi terze dei Licei Linguistici, possa essere dalla scuola considerato equivalente ad una offerta di insegnamento di una DNL in lingua straniera.
- d. Nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche all'interno dell'organico dell'Istituzione scolastica, si raccomanda lo sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera, il conversatore di lingua straniera e, ove presente, con l'assistente linguistico. Resta inteso che gli aspetti

³³ Nota n. 240/R.U./U del 16/1/2013, che ha come oggetto l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nei Licei Linguistici - Norme transitorie per l'A.S. 2012/13.

correlati alla valutazione sono di competenza del docente di disciplina non linguistica.

- e. L'attivazione di percorsi CLIL potrà, poi, essere facilitata dalla riflessione condivisa tra i docenti su best practices nazionali o internazionali, dall'utilizzo di tecnologie multimediali e di tecniche comunicative multimodali. Le modalità di realizzazione definite nell'ambito dell'autonomia organizzativa delle Istituzioni scolastiche possono prevedere incontri tra scuole o reti di scuole, sia in presenza, sia a distanza (videoconferenze o webinar con esperti nazionali o internazionali), che permettano di condividere competenze ed esperienze. Ad esempio, la didattica a classi aperte (il coinvolgimento di più classi o gruppi classe) e l'utilizzo di insegnamento a distanza (lezioni condotte da docenti esperti anche di altre scuole italiane o straniere) possono rappresentare utili strategie organizzative, funzionali alla condivisione di percorsi formativi CLIL all'interno dell'Istituzione scolastica (Sclafani (2019:36,37)).

Grazie alle sopracitate norme transitorie che hanno permesso un inserimento più graduale, il CLIL è diventato un aspetto fondamentale ed integrante del sistema scolastico-educativo italiano ed ha reso prioritaria la formazione di tutti i docenti in merito.³⁴

2.3 Profilo e ruolo dell'insegnante CLIL

L'insegnante CLIL deve possedere alcune competenze di base per poter progettare moduli CLIL. Spesso, nelle scuole, succede che l'insegnante di lingua e l'insegnante della disciplina si accordino su come e quando attuare percorsi CLIL in un'ottica di collaborazione alla pari. Tale

³⁴ Cfr. Piano per la formazione dei docenti 2016-2019. al sito: https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

organizzazione si ha quando i due insegnanti decidono di cimentarsi nell'apprendimento integrato in modo spontaneo (Serragiotto, 2014:83). Il livello di collaborazione è invece diverso quando si tratta di una progettazione istituzionalizzata (introdotta in seguito alla riforma Gelmini). In questo caso, l'organizzazione e l'attuazione del percorso CLIL spetta al solo insegnante della disciplina non linguistica³⁵. Essendo per sua definizione un insegnamento *integrato*, il CLIL dovrebbe prevedere anche una progettazione integrata, cioè condivisa, degli insegnanti coinvolti, a partire dalla programmazione, fino ad arrivare al processo valutativo. L'insegnante CLIL deve quindi avere competenze in diversi ambiti, a prescindere da quale sia la materia d'insegnamento. Garotti (2006) sottolinea l'importanza della competenza linguistica dell'insegnante CLIL (almeno B1³⁶), in quanto una delle ricchezze del CLIL è proprio l'utilizzo della lingua straniera come lingua veicolare, di lavoro e di comunicazione. Un utilizzo naturale e fluido della lingua crea l'interazione, nel senso di *comunicazione autentica e non di esercizio*.³⁷

2.3.1 La certificazione per gli insegnanti CLIL

Le competenze dell'insegnante CLIL sono quindi molteplici. Innanzitutto, Serragiotto (2014:87) definisce come uno dei punti fondamentali la necessità di una formazione metodologica, ovvero teorica, del CLIL. A

³⁵ Serragiotto (2014:86)

³⁶ Secondo riferimenti del QCER

³⁷ Garotti (et al.) (2006:48)

questo proposito nasce CeClil, la certificazione delle competenze dell'approccio CLIL. CeClil è dedicata a docenti sia di lingua che di disciplina di scuole di ogni ordine e grado. In Serragiotto (2014) troviamo la descrizione dettagliata della prova, la quale viene divisa in due parti: la prima parte è scritta, ha la durata di 4 ore e viene suddivisa in 4 ulteriori parti (un modulo teorico basato sulla bibliografia di riferimento; la progettazione di un modulo CLIL; la didattizzazione di materiale autentico e attività ad hoc (in lingua straniera) e una parte di riflessione critica). La seconda parte della certificazione mira invece a valutare la competenza linguistica del docente tramite una simulazione di una vera e propria lezione CLIL. La prova viene così suddivisa: presentazione della lezione; organizzazione di un'attività di gruppo e una breve discussione sulle scelte metodologiche adottate. Per concludere, Serragiotto elenca le competenze che dovrebbe avere un insegnante CLIL certificato:

- a) Possiede competenze linguistiche e conosce i contenuti disciplinari;
- b) E' in grado di valutare, adattare, usare i materiali didattici basandosi su conoscenze glottodidattiche e considerando i destinatari dell'azione didattica, la loro età, il livello, gli interessi, la loro cultura e lingua di provenienza;
- c) Sa creare materiale didattico autentico creato ad hoc per i suoi studenti;
- d) Sa giustificare le scelte glottodidattiche e metodologiche;
- e) Propone attività diverse in base alle necessità degli studenti, per esempio favorendo attività cooperative e limitando i momenti di lezione frontale);

- f) Sa valutare apprendimenti e competenze CLIL, progetti e percorsi CLIL.³⁸

Un'altra abilità fondamentale dell'insegnante CLIL è quella di saper lavorare in team ed essere aperto al confronto, soprattutto per quanto riguarda l'aggiornamento dei metodi didattici. All'interno di un percorso CLIL lingua e disciplina assumono la stessa importanza, risulta quindi fondamentale la collaborazione tra docenti per evitare uno sbilanciamento verso una o l'altra disciplina (Garotti 2006:39). La collaborazione è importante anche nello sviluppo delle varie fasi e nell'assegnazione dei ruoli per ogni docente. Il *team teaching* deve avvenire, inoltre, in fase di valutazione (confronta paragrafo 2.8 in questo elaborato). Proprio come nei metodi a mediazione sociale, nel CLIL gli insegnanti sono chiamati a guidare gli studenti nel processo d'apprendimento, non essere loro le uniche fonti di conoscenza, ma costruire quest'ultima insieme. I docenti devono saper ricorrere a metodi e strategie motivanti e inclusive e predisporre materiali adeguati.

2.4 Il ruolo della motivazione nel CLIL

I primi studi sul ruolo della motivazione nell'apprendimento sono stati conseguiti principalmente da psicologici, i quali hanno preso in considerazione la struttura mentale dell'apprendente. Deci e Ryan (1985),

³⁸ Serragiotto (2014:92)

basandosi sugli studi di Gardner e Lambert³⁹, individuano due tipi di motivazione che fanno riferimento al livello di interesse dei discenti:

- a. *intrinseca*: gli studenti sono motivati da fattori interni, come la curiosità, il piacere e l'interesse ad apprendere. Questo tipo di motivazione è favorito da un apprendimento stimolante e autonomo;
- b. *estrinseca*: tale motivazione proviene da stimoli esterni, ad esempio *studio così prendo non prendo un brutto voto*, la pressione dettata dai genitori o dalla scuola stessa. Può essere anch'essa molto forte ma rischia di diminuire o svanire quando lo studente pensa di aver raggiunto tali obiettivi.

Tuttavia, negli anni, sono state considerate altre variabili da tenere in considerazione quando si parla di motivazione. Dornyei (2007⁴⁰), analizza alcuni fattori fondamentali che influenzano il livello di motivazione nelle lezioni di LS/L2. Elenchiamo di seguito alcuni tra i concetti che, secondo lo studioso, rappresentano la chiave per la creazione di ambienti d'apprendimento motivanti:

- a. Coesione del gruppo classe: l'aspetto relazionale all'interno di una classe è caratterizzante per un insegnamento di successo. la qualità dell'insegnamento, infatti, cambierà a seconda che tra gli studenti

³⁹ Vedi concetto di *integrative motivation* e *instrumental motivation* in Gardner, Lambert (1959,1972).

⁴⁰Dornyei Z., Creating a Motivating Classroom Environment. In Cummins J., & Davison Ch. (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, Springer Science-Business Media, New York, 2007, (pp 719-731).

prevalga un clima competitivo piuttosto che relazioni in cui ci si aiuta e supporta a vicenda e si apprende insieme.

- b. Norme condivise: all'interno di qualsiasi gruppo sociale si stabiliscono delle norme che possono essere implicite o esplicite. per fare in modo che l'istituzione di norme sia una facilitazione e non un ostacolo all'apprendimento, occorre che esse siano discusse e accettate da tutti i membri del gruppo (Dörnyei, Malderez (1997)). vanno inoltre stabilite le conseguenze per l'eventuale violazione di tali regole. Una buona pratica potrebbe essere quella di scrivere ed esporre tutte le norme in una bacheca della classe visibile a tutti, in modo che i soggetti siano più motivati a rispettarle.
- c. Ruolo e stile dell'insegnante: uno studio svolto negli anni '30⁴¹ identifica tre diverse tipologie di stile che può assumere un insegnante. L'approccio dell'insegnante, secondo gli studiosi, può essere autocratico, democratico, *laissez-faire*⁴². Mentre il primo, porta alla creazione di un clima ostile e aggressivo, è stato comprovato invece che un approccio democratico da parte del docente nei confronti degli studenti, porta ad una comunicazione più amichevole, ad una maggiore coesione del gruppo classe e migliori relazioni tra i membri alla pari e l'insegnante facilitatore. Uno stile *laissez-faire* porta ad una debolezza strutturale della classe: durante lo studio, infatti, gli studenti hanno dimostrato

⁴¹ Cfr. Lewin, Lippitt, White, 1939.

⁴² Dörnyei (2007:644)

disorganizzazione e frustrazione non riuscendo a trovare un solido punto di riferimento.

Stabilito il ruolo che l'insegnante e il gruppo hanno nella promozione della motivazione e considerando che ogni studente possiede un livello diverso di motivazione e segue interessi personali, quali sono le strategie da mettere in atto per promuovere la motivazione per lo studio di una L2/LS?

Sempre secondo studi svolti da Dornyei, ci sono più fasi motivazionali all'interno del processo d'apprendimento e ad ogni fase corrispondono strategie diverse. In una fase iniziale occorre innanzitutto migliorare *l'attitudine* degli studenti verso la lingua. Tale attitudine può assumere valori diversi:

We can distinguish three types of language-related values: (a) intrinsic value, related to the interest in and anticipated enjoyment of the actual process of learning; (b) integrative value, related to our attitudes toward the L2, its speakers, and the culture it conveys; and (c) instrumental value, related to the perceived practical, pragmatic benefits that the mastery of the L2 might bring about (Dornyei, 2007:647).

Successivamente, bisogna considerare che lo studente si sentirà più motivato a svolgere una determinata attività, se la sua aspettativa di avere *successo* aumenta. Altro fattore fondamentale sono gli *obiettivi* del corso e dei singoli studenti, essi vanno esplicitati dall'insegnante, il quale si deve assicurare che siano stati compresi e condivisi da tutti. Inoltre, non è detto che l'obiettivo prestabilito del corso sia un obiettivo di gruppo (all'interno della stessa classe ci sono studenti con livello di padronanza linguistica diverso, interessi non comuni, obiettivi personali e provenienze culturali

differenti). I *materiali* proposti devono essere adatti al tipo di discenti e soprattutto diversificati per assecondare lo stile cognitivo e d'apprendimento di ogni discente. Quelle appena elencate sono alcune strategie per motivare gli studenti in fase iniziale. Bisogna però considerare che la motivazione è il motore di tutto l'apprendimento, è un processo che va mantenuto vivo durante l'intera durata dell'attività. L'insegnante dovrà allora contribuire a rendere le attività motivanti e divertenti, proporre attività interculturali, incoraggiare gli studenti a porsi e raggiungere obiettivi propri, discutere con loro la scelta dei materiali, mantenere alto il livello di curiosità rendendo il curriculum interessante (Dörnyei, 1994).⁴³

Tali strategie risultano fondamentali in un insegnamento di tipo CLIL. A livello internazionale esistono numerosi studi sul ruolo della motivazione in contesti CLIL. In questo elaborato si prendono in esame due studi condotti su territorio italiano da Coonan (2007, 2011). Le ricerche hanno avuto luogo in Veneto all'interno del progetto *CLIL Apprendo in L2* e in Friuli-Venezia Giulia. In Veneto Coonan ha dimostrato come la motivazione degli studenti non derivasse solamente dalla novità metodologica introdotta dal CLIL, ma dalla disponibilità dell'insegnante, il quale si rende disponibile a rendere i materiali e le attività più accessibile per gli studenti con scarsa padronanza linguistica. Nella seconda ricerca svolta da Coonan i risultati sono stati simili: sebbene poco più della metà

⁴³Dörnyei Z, Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom in *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, 1994 (pp 273-284)

degli studenti ha incontrato difficoltà nella metodologia CLIL, il 64% di essi ha espresso di voler continuare l'apprendimento CLIL. I risultati hanno evidenziato due ragioni alla base delle risposte: "l'importanza della situazione di apprendimento" (Coonan, 2011:64). L'insegnante facilitatore assume un ruolo fondamentale nel motivare gli studenti provando a trovare strategie adatte per ogni esigenza.

Gli esperti si sono chiesti perché il CLIL risulta essere una metodologia maggiormente motivante rispetto ad altre. Secondo Coonan, Balboni (2014) il CLIL può produrre una motivazione di tipo intrinseco e quindi legata al piacere:

- a. I materiali sono autentici e di conseguenza viene percepita l'utilità di attività anch'esse autentiche⁴⁴;
- b. Il CLIL si presta facilmente all'impiego di attività cooperative e di coppia concedendo agli studenti maggiore autonomia e confronto con il gruppo dei pari;
- c. Se presentata come sfida, il CLIL può essere un'opportunità per mettersi alla prova stimolando così la partecipazione attiva degli studenti;
- d. L'insegnante facilitatore aiuta e guida gli studenti nel processo e mette in atto strategie per la comprensione in lingua straniera/seconda;
- e. Il CLIL offre, inoltre, la possibilità di riflettere insieme agli studenti su ciò che si è fatto, sulle strategie adottate per affrontare eventuali

⁴⁴Bier A., La motivazione nell'insegnamento CLIL in *SAIL Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*, Ca' Foscari-Digital Publishing, Venezia, 2018.

difficoltà. Una tale riflessione porta ad un accrescimento dell'autostima e della consapevolezza di sé e del proprio percorso.

- f. Come si è già accennato per i metodi a mediazione sociale, anche nel CLIL si mette in atto la *rule of forgetting* di Krashen, per la quale si impara meglio una lingua se ci si sta dimenticando di farlo.

Esistono dunque diverse tecniche per motivare gli studenti durante un modulo CLIL. Il compito dell'insegnante sarà quello di individuare le strategie più efficaci a seconda delle caratteristiche dei discenti, della loro età, del loro livello e dei loro interessi.

2.5 Lo studente CLIL

Il CLIL è una metodologia che, se adattata al livello dei destinatari, può essere impiegata con studenti di età differenti. Tuttavia, si ribadisce l'importanza di considerare la lingua materna dei discenti. A tal proposito, Coonan⁴⁵ descrive tre diverse possibilità:

- a. Parlanti non italofoeni, la cui LM è una lingua non autoctona (L2);
- b. Parlanti bilingui. Conoscenza di due lingue (L1, L2), di cui solo una rappresenta la LM;
- c. Parlanti nativi della lingua della scuola (LM) che conoscono e studiano almeno una lingua straniera (LS) (Coonan in Garotti, 2006:24).

⁴⁵Coonan C. M., Focus sul CLIL in Ricci Garotti F. (a cura di), Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare, 1, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2006 (p. 24)

Considerando le tre situazioni sopra citate come variabili diverse, che spesso si verificano all'interno della stessa classe, occorre adattare il curriculum, i materiali e le scelte metodologiche a seconda dell'utenza a cui l'insegnante rivolge l'insegnamento. Analizziamo ora le diverse situazioni individuate da Coonan nel seguente schema:

Nella situazione (a) di parlanti non italofoeni, gli studenti non italofoeni possiedono una competenza e conoscenza limitata della lingua della scuola, cioè della L1. La LM è spesso molto diversa dalla lingua dell'istruzione e questi parlanti si trovano ad imparare lingua e contenuto in modo forzato, si ritrovano isolati e tendono a formare piccole comunità con gli altri studenti parlanti della stessa lingua. Questa situazione difficilmente può costituire un'educazione bilingue, in quanto il corpus docenti non conosce la loro lingua e non può usarla come veicolo per l'insegnamento della disciplina. Le problematiche che ne derivano sono di tipo organizzativo e metodologico: sarà compito dell'insegnante differenziare gli obiettivi e la scelta dei materiali.

La situazione (b) prevede una realtà in cui all'interno di una stessa classe saranno presenti diversi gradi di bilinguismo. Si tratta di *penisole linguistiche* dove la L2 viene parlata anche oltre il confine territoriale, ad esempio il tedesco a Bolzano. A differenza della situazione (a), abbiamo una coesione linguistica e culturale del gruppo e un legame con il territorio. Si tratta di una vera e propria educazione bilingue, in cui la L2 può essere la lingua veicolare insieme alla L1. Ci sono, infatti, molte realtà anche italiane, in cui le due lingue vengono usate come lingua

dell'istruzione, promuovendo un sistema educativo interamente bilingue.

Sulle modalità di impiego delle due lingue Coonan afferma:

In alcuni casi l'avvio è caratterizzato da una piena immersione dove tutto il curriculum scolastico del discente viene veicolato interamente, per qualche anno, nella lingua ritenuta più debole. Dopodiché si opera un riequilibrio graduale fra le due lingue fino a raggiungere una distribuzione paritaria al 50% fra le due lingue veicolari (la LM/L1 e la L2) del curriculum (Coonan in Garotti, 2006:25)

La terza e ultima situazione (c) è caratterizzata dalla presenza di studenti nativi. In questo caso, la LM accomuna tutto il gruppo classe. La LS è stata studiata negli anni scolastici precedenti, nonostante gli alunni presentino un livello di competenze differente l'uno dall'altro. Si ricorre alla LM in caso di necessità. Anche in questo caso, a differenza della situazione (a), c'è la possibilità di attuare percorsi ben strutturati di insegnamento CLIL in LS, in modo da rendere più autentico ed efficace l'insegnamento della lingua. Gli studenti saranno più tentati a ricorrere alla LM per risolvere qualsiasi problema di comprensione linguistica. Ne deriva un possibile minor successo linguistico in LS.

Di seguito si illustra uno schema riassuntivo sulle tre situazioni inerenti le tre tipologie di utenza appena descritte:

	<i>Parlanti non italofo- ni (situazione a)</i>	<i>Parlanti bilingui (situazione b)</i>	<i>Parlanti nativi (situazione c)</i>
<i>Conoscenza- competenza linguistica</i>	Conoscenza limitata o nulla della L1.	Presenza di diversi gradi di bilinguismo.	La LM accomuna tutto il gruppo classe. Livelli diversi in LS.
<i>Situazione e contesto d'apprendimento</i>	Apprendimento forzato in L2.	Situazione di educazione bilingue.	Si ricorre alla LM in caso di necessità.
<i>Proposte metodologiche</i>	Differenziazione dei materiali e delle metodologie.	Insegnamento veicolare e moduli CLIL in L1 e L2.	Insegnamento CLIL in LS.

Dalle considerazioni precedenti ne deriva un'azione didattica personalizzata per garantire il raggiungimento degli obiettivi a ogni soggetto apprendente. Tali obiettivi devono essere calibrati a seconda dell'utenza. Lo scopo sarà quello di apprendere contenuti non linguistici tramite la lingua veicolare, potenziando anche la competenza linguistica. Apprendere una disciplina non linguistica tramite una lingua veicolare rappresenta "una esperienza linguistica comunicativa ritenuta più ricca di quella normalmente provata nell'insegnamento tradizionale in cui la lingua, anziché essere un mezzo, è il fine, è l'oggetto di studio."⁴⁶

⁴⁶ Coonan in Garotti (2006:28)

D'alessio, Petolicchio, Tammaro (2018) sostengono che in un insegnamento di tipo CLIL l'attenzione non è sulla correttezza formale della lingua, quest'ultima diventa lo strumento per l'espressione delle conoscenze, cioè per veicolare i contenuti tramite attività autentiche.⁴⁷

2.6 L'autonomia dello studente nel processo di apprendimento

In questo paragrafo si vogliono analizzare i collegamenti che esistono tra la metodologia CLIL e lo sviluppo dell'autonomia dello studente nel processo d'apprendimento. Gli studi sull'autonomia hanno dimostrato come, portare gli studenti al raggiungimento di un livello di autonomia, sia costruttivo e migliora l'apprendimento. Gli approcci che promuovono l'autonomia dello studente sono infatti tantissimi, si pensi, ad esempio, all'approccio comunicativo (anni '70), al curriculum basato sullo studente, il *self-access learning* (anni '80) ecc. L'introduzione del concetto di autonomia nell'apprendimento nasce proprio a partire dagli anni '80 con l'educazione degli adulti e viene successivamente allargato a tutti i contesti d'apprendimento a partire dagli anni '90, anni in cui il concetto di autonomia viene introdotto tra gli obiettivi auspicabili (Little, 2007). Nonostante esistano diverse definizioni del concetto di autonomia, all'inizio fu erroneamente inteso come il *poter fare ciò che si vuole*. Alcune definizioni di autonomia:

⁴⁷ D'alessio A., Petolicchio A., Tammaro R., "Clil, una metodologia vincente nell'ottica del lifelong learning", *Giornale italiano della ricerca educativa* n. 21, 2018.

The ability to take charge of one's own learning; this ability is not inborn but must be acquired either by 'natural' means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way. (Holec, 1981:3)

One of three basic motivational needs that we must satisfy in order to achieve a sense of self fulfillment. We are autonomous when "we are fully willing to do what [we] are doing and [we] embrace the activity with a sense of interest and commitment" (Deci, 1996:2)

A capacity- a construct of attitudes and abilities that allow learners to take more responsibility for their own learning. (Benson, 1997:19)

Sviluppare l'autonomia dello studente, dunque, è un processo lungo che necessita di alcune strategie di coinvolgimento e crescita della consapevolezza, insieme alla partecipazione attiva degli studenti. In particolare, occorre renderli protagonisti del processo e sviluppare la loro autonomia tramite alcune strategie che Menegale riassume in alcuni punti chiave:

- eliminare le barriere che esistono nell'insegnamento di tipo trasmissivo, responsabilizzando il discente nel suo apprendimento (da qui il bisogno di riflettere prima sulle proprie convinzioni di ruolo di docente e, successivamente, di condividere tale riflessione con gli studenti);
- aumentare l'entusiasmo dell'allievo verso l'apprendimento (incrementando la sua motivazione);
- favorire un apprendimento efficace, poiché assumere un ruolo attivo e affrontare con un'attitudine indipendente un compito porta a un coinvolgimento nel processo decisionale (necessità di lavorare sull'autostima e sull'autoefficacia);
- favorire un processo di acquisizione a lungo termine poiché, quando è il discente a determinare le proprie priorità, cresce anche la sua

disposizione ad applicarsi (indirizzandolo verso le giuste attribuzioni da dare agli obiettivi, al proprio impegno ecc.) (Menegale et al., 2014:98).

2.6.1 Sviluppo dell'autonomia di apprendimento in contesti CLIL

Dopo aver analizzato brevemente i punti salienti dell'autonomia di apprendimento, si può constatare come il CLIL sia strettamente legato a tale concetto. Secondo diversi studi svolti nelle scuole secondarie⁴⁸ è stato dimostrato come il CLIL si presti ad incentivare l'autonomia degli studenti nel senso di sviluppare in loro una consapevolezza del processo di apprendimento e dell'utilizzo di strategie appropriate per migliorare il proprio apprendimento. Il CLIL e l'autonomia, infatti, presentano diversi punti di contatto illustrati in Menegale et al., 2014,100):

⁴⁸ Cfr Menegale et al. (2014)

Tabella 1 Punti di contatto tra CLIL e autonomia di apprendimento		
Punti di contatto	CLIL	Autonomia di apprendimento
Contenuto	Si focalizza su due dimensioni (disciplinare + linguistica). Risulta più motivante* (rispetto al contenuto della classe tradizionale di lingua ha il vantaggio di essere basato su contenuti reali; rispetto al contenuto della classe tradizionale di disciplina ha il vantaggio di essere affrontato da una prospettiva linguistica, e culturale, diversa).	Richiede lo sviluppo del pensiero creativo, attraverso la capacità di affrontare un tipo di apprendimento nuovo, di ristrutturare il sapere. La motivazione incrementa il desiderio di essere più attivi e responsabili del proprio apprendimento.
Materiali	Derivano da fonti diverse, la disponibilità è molto più ampia (rispetto a quelli disciplinari in L1). Devono accompagnare il livello cognitivo e linguistico degli studenti.	Richiedono lo sviluppo di strategie di studio, di comprensione dei materiali, di memorizzazione, di organizzazione dei testi, di selezione e riflessione critica.
Attività	Sono basate sul compito (<i>Task-based methodology</i>), che chiede agli studenti maggiore interazione, manipolazione dei contenuti, partecipazione attiva.	Richiedono lo sviluppo di abilità metacognitive più elevate, che permettono al discente di agire in modo più indipendente, di gestire sempre meglio obiettivi, materiali e tempi, di autovalutare gli apprendimenti.
Uso di lingua veicolare	Permette di incrementare esponenzialmente la quantità e la varietà di input linguistico a disposizione dello studente, potenziando tutte le abilità linguistiche.	Richiede lo sviluppo di strategie di riformulazione, compensazione, <i>code switching</i> , autocorrezione.
* Gli studenti CLIL riescono a mantenere un interesse, una motivazione e una percezione di autoefficacia maggiori nel tempo rispetto a studenti non CLIL (Lasagabaster, Sierra, 2009).		

Figura 5: correlazioni tra CLIL e autonomia di apprendimento

Fonte: Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria (p. 100).

Come si evince dalla tabella soprastante, il CLIL e l'autonomia mostrano punti di contatto in: *contenuto, materiali, attività e lingua veicolare*. In

particolare, il CLIL risulta essere più motivante rispetto alla tradizionale lezione di lingua, in quanto si avvicina di più a situazioni reali e la motivazione incrementa il desiderio di responsabilizzazione del proprio apprendimento. La tipologia di materiali a cui si può ricorrere nel CLIL è molto più ampia e gli studenti sono chiamati a sviluppare più strategie per la comprensione e la riflessione. Le attività di tipo *task based* richiedono partecipazione attiva e maggiore interazione. Occorre, di conseguenza, l'utilizzo di abilità metacognitive che promuovono l'indipendenza e l'autonomia dei discenti. Infine, l'utilizzo di una lingua veicolare incrementa la quantità di input linguistici e questo richiede il ricorso a strategie come l'autocorrezione, il *code switching* e la compensazione, le quali hanno una forte influenza sullo sviluppo dell'autonomia.

Analizzate le peculiarità che uniscono il concetto di autonomia nell'apprendimento e la metodologia CLIL, il compito più appropriato per favorire l'utilizzo concreto della LS o L2 e al tempo stesso sviluppare l'autonomia nello studente, risulta essere il *task based approach*⁴⁹ (per approfondimenti cfr. Rod Ellis 2003). Questa tipologia di attività prevede che gli studenti utilizzino la lingua come nelle situazioni reali e quotidiane in modo pragmatico. Proprio come nel CLIL, in cui la lingua viene usata

⁴⁹Ellis R., Task-based language teaching: sorting out the misunderstanding in *International Journal of Applied Linguistics Vol. 19 No. 3* 2009 elenca 4 criteri che dovrebbe soddisfare il compito *task*:

“1. The primary focus should be on ‘meaning’ (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances). 2. There should be some kind of ‘gap’ (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning). 3. Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity. 4. There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right).”

per veicolare i contenuti, anche il *task* prevede il raggiungimento di obiettivi non linguistici tramite l'utilizzo della LS e l'impiego di abilità linguistiche e comunicative. Il compito *task based* favorisce sia lo sviluppo dell'autonomia nel saper risolvere quesiti disciplinari, sia il potenziamento linguistico. In particolare, gli insegnanti possono attuare alcune strategie per aiutare gli studenti a sviluppare l'autonomia di apprendimento. In particolare:

- a. Incrementare la motivazione degli apprendenti creando un ambiente di apprendimento attivo e il più personalizzato possibile;
- b. Promuovere una riflessione metacognitiva sviluppando la loro consapevolezza non solo del perché studiano, ma anche il come lo fanno (stile d'apprendimento, strategie...);
- c. Sviluppare un senso di autoefficacia tramite attività di autovalutazione, peer tutoring, apprezzando i progressi fatti, aiutandoli a trovare da soli le strategie di apprendimento conoscendo il proprio stile d'apprendimento;
- d. Promuovere un senso di responsabilità nei confronti del proprio processo d'apprendimento dando agli studenti la possibilità di scegliere quali argomenti affrontare, calcolare quanto tempo serve ad ognuno per svolgere determinate attività, condividere con gli studenti i criteri di valutazione ecc. (Coonan, 2009; Little 2007)

2.7 La metodologia CLIL

Come si evince da quanto scritto sopra, il CLIL è una metodologia complessa, nel senso che deve seguire determinati fondamenti metodologici per essere applicato efficacemente. Necessita di un metodo specifico che deve rispecchiare le caratteristiche di apprendimento integrato e, di conseguenza, non può essere ridotto al solo insegnamento della disciplina e della lingua come entità separate. Il CLIL, al contrario, prevede proprio l'insegnamento della disciplina attraverso la lingua e della lingua attraverso la disciplina (Coonan, 2009). Nei paragrafi precedenti si sono analizzati alcuni punti di forza del CLIL: sviluppo dell'autonomia e incremento del livello di motivazione. Garotti (2006:42) individua altri aspetti caratterizzanti del CLIL, tra cui:

- a. L'uso della LS/L2 favorisce la creazione di situazioni comunicative autentiche, si predilige la comunicazione all'esercizio, fornendo un apprendimento più intenso e realistico;
- b. Il CLIL è una metodologia che mette lo studente al centro del processo didattico, creando la situazione ideale per permettergli di partecipare attivamente e sviluppare maggiore autonomia;
- c. Nel CLIL lo studente è chiamato a sviluppare i processi cognitivi richiesti dalla disciplina in LS. Si acquisisce non solo la microlingua della DNL, ma si sviluppa una competenza linguistica superiore

(Coonan, 2010)⁵⁰, ovvero una competenza CALP (*cognitive academic language proficiency*⁵¹).

- d. Il CLIL pone le basi per una riflessione interculturale. Studiando gli aspetti di una disciplina in LS, non si può non chiedersi come le stesse tematiche siano affrontate nella cultura della lingua che si sta studiando.

Non basta semplicemente avviare percorsi CLIL, occorre che gli insegnanti e i materiali da loro scelti forniscano agli studenti la possibilità di apprendere secondo un “nuovo paradigma d’insegnamento” (Meyer, 2013:296⁵²).

Input comprensibile

L’insegnamento integrato di lingua e contenuti presuppone che il docente (o i docenti) sappia valutare e distinguere le possibili difficoltà dei discenti derivanti dalla lingua da quelle connesse, invece, al contenuto (Cornaviera et al., 2006:84). E’ quindi di fondamentale importanza il ruolo dell’input, il quale, secondo Krashen, deve essere comprensibile per generare apprendimento:

Positing comprehensibility as a fundamental and necessary (but not sufficient) requirement makes several predictions that appear to be correct. It explains why it is practically impossible for someone to acquire a second

⁵⁰ Coonan C.M., CLIL e facilitazione dell’apprendimento delle lingue straniere in *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, 2010, (p 129)

⁵¹ Vedi capitolo 1 in questo elaborato.

⁵² “To truly realize the added value of CLIL, teachers need to embrace a new paradigm of teaching and learning and they need tools and templates that help them plan their lessons and create/adapt their materials” (Meyer, 2013:296)

or foreign language merely by listening to the radio, unless the acquirer speaks a very closely related language. A monolingual English speaker, for example, hearing Polish on the radio, would acquire nothing because the input would be only "noise" (Krashen 1982, 63).

In situazioni di CLIL, l'input è mediato dalla LS e questo aspetto influenza inevitabilmente l'accessibilità al contenuto disciplinare (Coonan, 2002). Occorre quindi che l'insegnante adotti strategie per rendere l'input il più comprensibile possibile, fornendo anche diverse varietà di input. Coonan (2002), sulla base delle teorie di Krashen suggerisce alcune strategie per rendere l'input comprensibile: in caso di input verbale si possono attuare strategie di ripetizione, esemplificazione, riformulazione, enfasi sul contenuto desiderato o strategie di interazione (chiedere se hanno capito, fornire conferme se necessario). In caso invece di input non verbale, si può ricorrere all'utilizzo di immagini, schemi, griglie riassuntive, espressioni facciali e utilizzo della competenza cinesica (Coonan, 2002:21).

Strategie di scaffolding

Una volta fornito agli studenti un input comprensibile, occorre guidarli nel processo di apprendimento. Non ci si può aspettare che l'acquisizione linguistica e dei contenuti avvenga semplicemente per immersione⁵³. Bisogna supportare gli studenti e il loro apprendimento tramite precise

⁵³ Cfr. 2.1.1 in questo capitolo

strategie didattiche. Una di queste tecniche è lo *scaffolding*⁵⁴, definito da Bruner come:

a process of ‘setting up’ the situation to make the child’s entry as easy and successful and the gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it. (Bruner, 1983:60)

L’utilizzo di strategie di supporto porta gli studenti ad apprendere in maniera naturale e graduale. Quando viene fornita loro una nuova informazione, essa può essere resa accessibile tramite lo *scaffolding* e gli studenti non si sentono scoraggiati, anzi, sono motivati nel raggiungere quegli obiettivi prefissati. Una volta raggiunti i risultati, provano una sensazione di soddisfazione e questo li porta ad essere desiderosi di continuare ad apprendere⁵⁵. Tuttavia, supportare l’apprendimento degli studenti tramite lo *scaffolding* non significa dare loro le risposte, ma, secondo Mehisto et al. (2008), significa aiutare gli studenti a recuperare le conoscenze pregresse e, a partire da quelle, elaborare le informazioni nuove creando collegamenti tra ciò che già sanno e ciò che è nuovo.⁵⁶

Quando si tratta di situazioni CLIL, la strategia dello *scaffolding* riguarda sia la lingua che il contenuto. Tejkalová (2010) suggerisce di aggiungere l’informazione nuova o nel contenuto disciplinare o nella LS e, quando si

⁵⁴ Per approfondimento sui metodi di scaffolding cfr. il sito: <https://www.yumpu.com/en/document/read/9539573/scaffolding-instruction-for-english-language-learners-a->

⁵⁵ Šolcová Bc. E., *Scaffolding Strategies in CLIL History Lesson: a casa study*, Department of English Language and Literature, Masaryk University, Brno, 2019 (p. 43).

⁵⁶ Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., *Uncovering CLIL*, Macmillan Publishers, Oxford, 2008.

tratta di fornire informazioni nuove sulla materia, farlo utilizzando un lessico con cui i discenti hanno già acquisito familiarità. Successivamente, una volta analizzato il contenuto, il docente può proporre il nuovo lessico e le relative strategie di supporto per l'acquisizione. Un altro aspetto da tenere in considerazione, sono i diversi stili di apprendimento: sarebbe auspicabile proporre una varietà di strategie di supporto per poter coprire tutti gli stili e poter quindi ottimizzare l'apprendimento di tutta la classe (Šolcová, 2019:47).

Inoltre, le strategie di supporto andranno a diminuire via via che le competenze linguistiche dello studente aumentano. Per riassumere, possiamo elencare di seguito i maggiori benefici derivanti dallo *scaffolding* (Meyer, 2013: 299):

- Aiuta gli studenti a comprendere il contenuto e le forme linguistiche, in quanto contribuisce a diminuire il carico cognitivo;
- Supporta la produzione linguistica (*output*) in quanto una delle strategie è fornire il vocabolario specifico per permettere agli studenti di svolgere un determinato compito e aiutarli a “verbalizzare i loro pensieri in modo appropriato rispetto alla materia” (Meyer, 2013:299).⁵⁷

Sviluppo di una competenza CALP

In riferimento all'ultimo punto sopra esposto, ricorrere a strategie di supporto significa anche sviluppare un linguaggio accademico

⁵⁷ “It helps students to verbalize their thoughts appropriate to the subject manner.” – (Meyer et al., 2013:299).

cognitivamente superiore (CALP⁵⁸), uno degli obiettivi del CLIL. Alcune ricerche in ambito CLIL (Coonan, 2006, 2007b) hanno dimostrato che durante le lezioni CLIL vengono proposte generalmente attività più varie rispetto alle lezioni disciplinari tradizionali. Tuttavia, si tende a preferire lo sviluppo di attività ricettive come la lettura, rispetto alle abilità produttive come lo sviluppo della competenza comunicativa (Coonan, 2002:22). Serragiotto, a proposito di CALP, afferma:

Molto spesso i problemi scolastici che noi imputiamo essere di origine cognitiva sono invece dovuti alla comprensione linguistica, per una mancanza di competenza di base, anche perché per arrivare al CALP bisogna acquisire competenze più complesse. (Serragiotto, 2014:96,97)

Gli insegnanti CLIL dovrebbero allora prediligere attività che promuovano una competenza linguistica di tipo CALP, ovvero attuare strategie che aiutino gli studenti a svolgere le attività che richiedono una competenza linguistica accademica legata al contesto d'uso.

Alternanza LS e LM

Dopo diversi dibattiti in cui si è discusso sull'uso della L1 in situazione di insegnamento veicolare, gli studiosi sono giunti alla conclusione (anni '90) che si può, ed anzi è utile, ricorrere alla L1 ogni qualvolta ce ne sia bisogno (Garotti, 2006:151). Studiosi come Wildhage, hanno elaborato un metodo per il quale è possibile scegliere la lingua (L1 o L2) in base agli argomenti. Ad esempio, se gli obiettivi di un determinato contenuto disciplinare vengono meglio definiti da testi in L1, allora risulta

⁵⁸ *Cognitive academic language proficiency.*

ininfluente tradurre dati testi in L2. Ciò che si può fare è predisporre successivamente attività in L2 (Wildhage, 2002). Garotti (2006) riassume gli scenari possibili individuati da Wildhage per l'alternanza di L1 e L2 in situazioni CLIL:

- Per comparare fonti e testi;
- Per ridurre al minimo ambiguità terminologiche e linguistiche;
- Nelle fasi di produzione per potersi spiegare meglio.
- Per un confronto interculturale

Ne consegue una scelta metodologica che non usa le due lingue in modo confusionario, ma le unisce e le integra in modo che una faccia da supporto all'altra. Inoltre, occorre che “qualsiasi alternanza linguistica debba essere motivata dal punto di vista metodologico e seriamente riflettuta” (Butzkamm, 2002:106). Secondo ricerche svolte sul campo da Garotti et al. (2006), gli insegnanti CLIL sono reticenti nel proporre un'elevata quantità di input in L2 per paura di creare loro uno “shock linguistico”⁵⁹ che potrebbe portare ad un rifiuto nei confronti di tale lingua. Il rischio, secondo Garotti, è quello di diminuire, insieme alla L2, anche una buona parte del contenuto. Sempre le stesse ricerche sopra citate hanno attribuito un ruolo positivo alla proposta di materiali in L2, in quanto “una maggiore esposizione alla L2 non solo non traumatizza gli studenti, ma li rende anche più sicuri di quanto non faccia una continua alternanza linguistica non sistematica” (Garotti, 2006:153).

⁵⁹ Garotti (2006:153)

In conclusione, per garantire una giusta alternanza della L1 e L2 in situazioni CLIL, gli studiosi consigliano di stabilire gli obiettivi sia linguistici che disciplinari in fase di programmazione, in modo da condividere con gli studenti le scelte metodologiche fatte, comprese quelle inerenti all'utilizzo della lingua (quando usarla, quanta usarne e perché).

Promuovere l'educazione interculturale

Uno degli obiettivi dell'insegnamento CLIL è lo sviluppo delle competenze interculturali. Nel CLIL, infatti, “i domini del sapere” (Wolff, 2002:151) sono trasmessi in LS/L2 e dunque la loro presentazione “non può esimere da una riflessione accurata sugli stessi” (Garotti, 2006:44).

Per fare in modo che la lezione CLIL non si limiti ad un'esposizione dei contenuti in L2, ma che ci sia una riflessione, comprensione ed elaborazione interculturale, occorre avvalersi di una scelta metodologica precisa (Garotti, 2006).

A questo punto è bene ricordare il significato di *interculturale*, il quale si differenzia da quello di *multiculturale*. Caon definisce la multiculturalità come “una situazione di fatto, indica una realtà in cui sono presenti individui e gruppi di etnie e culture diverse”; mentre interculturale assume “un carattere dinamico ed evidenzia le relazioni e i processi che si stabiliscono tra soggetti o gruppi appartenenti a etnie o culture diverse.” (Caon, 2020:13). L'educazione interculturale, quindi, ha lo scopo di aiutare le persone ad assumere strategie e competenze per riflettere sul

valore delle culture altrui, riconoscerle e saper cambiare i propri riferimenti culturali se lo si desidera, oppure accettarle come esistenti e valide ma distanti dal proprio modo di essere. Sviluppare una competenza comunicativa interculturale significa saper integrare le abilità linguistiche con quelle relazionali (Caon, 2020) per poter comunicare in modo efficace in situazioni multiculturali. Balboni, Caon (2015) hanno elaborato un modello di competenza comunicativa interculturale⁶⁰ che prevede lo sviluppo delle abilità relazionali, oltre che linguistiche. Le abilità relazionali individuate dai due studiosi sono⁶¹:

- *Saper osservare (decentrarsi e straniarsi)*: nell'incontro con l'altro spesso ci facciamo sopraffare dal nostro pregiudizio o dalle nostre visioni stereotipate: questo complica la comunicazione e ci impedisce di essere totalmente noi stessi. "L'osservazione, nella nostra accezione, è un'attività intenzionale che prevede lo sviluppo della capacità di decentramento e la capacità di straniamento" (Caon, Spaliviero 2015:53);
- *Saper relativizzare*: bisogna essere consapevoli che il nostro sguardo della realtà è parziale e quindi è necessario chiarire la nostra interpretazione e cercare di capire quella dell'altra persona, sempre alla ricerca di un dialogo. Il rischio è di rimanere fermi e

⁶⁰ Cfr. il modello di comunicazione interculturale in Caon et al., (2020:48)

⁶¹ in Baldi G., *Insegnare l'italiano in carcere: una sfida didattica, umana ed educativa*, 2018.

impenetrabili dal punto di vista cognitivo ed emotivo; tuttavia, è proprio nel confronto con l'altro che si ha la possibilità di mettere in dubbio quelli che si ritengono essere i propri valori per interrogarsi costantemente.

- *Saper gestire il giudizio*⁶²: questa capacità ci permette di andare oltre al pregiudizio e allo stereotipo, che sono due categorie rassicuranti. In comunicazione interculturale, però si incontrano persone, esseri unici e irripetibili, ancora prima che culture.
- *Saper ascoltare attivamente*: bisogna mettersi nella prospettiva che l'interlocutore sia intelligente e che, quindi, azioni e atteggiamenti che a noi sembrano irrazionali, per lui sono del tutto ragionevoli (Sclavi, 2005:143,144).
- *Saper comunicare emotivamente (empatizzare ed exotopizzare)*: nel momento della relazione con l'altro, le emozioni giocano un ruolo fondamentale: empatia ed exotopia sono due concetti che si differenziano l'uno dall'altro in quanto, come affermano Caon e Spalivieri (2015:56,57) il primo è “la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la

⁶² In Caon et al., (2020) gli autori hanno preferito il verbo al posto di *sospendere* in quanto si racchiudono al suo interno tre fasi: sospensione del giudizio, gestione del giudizio, trasformazione del giudizio.

qualità del suo vissuto emotivo” mentre “l’exotopia è la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità”. Nel momento del contatto con un altro “Io”, le emozioni giocano un ruolo fondamentale e bisogna cercare di capire perché e come agiscono in determinate situazioni.

- *Saper negoziare i significati*: la negoziazione dei significati può essere considerata lo scopo ultimo della comunicazione interculturale. Questa abilità è possibile nel momento in cui dimostriamo un’apertura verso l’altro e le sue opinioni.

In un insegnamento CLIL i saperi interculturali passano attraverso quelli linguistici. L’insegnante ha il compito di stimolare la riflessione interculturale negli studenti tramite attività che siano in grado di attuare un confronto tra culture. Le abilità relazionali diventano di fondamentale importanza, esse vanno allenate e “ il profilo bilingue del CLIL comprende dunque la capacità dei discenti di analizzare criticamente i temi presentati, appartenenti alla propria cultura o alla cultura della lingua target” (Garotti, 2006:44).

Valorizzazione dell’errore e impiego di strategie metacognitive

Siamo stati abituati a considerare l’errore come qualcosa da punire e da eliminare. In realtà, ci si dimentica spesso che errare è umano e che si può imparare dai propri errori, anziché vederli come un fattore esclusivamente

negativo. L'errore, in glottodidattica e non solo, può essere infatti visto come uno spunto di riflessione linguistica da cui partire e può stimolare la ricerca di strategie metacognitive (Cornaviera, 2006:92⁶³). L'insegnante può discutere gli errori in fase di correzione chiedendo al discente di ricostruire il "percorso mentale che ha portato all'errore" (Balboni, 2006: 85). Considerare l'errore positivamente aiuta lo studente a vivere l'apprendimento più serenamente e a diminuire le occasioni in cui viene inserito il *filtro affettivo*⁶⁴. In situazioni CLIL è opportuno compiere una tale riflessione sull'errore concentrandosi più sull'aspetto pragmatico della lingua e quindi considerare la trasmissione del messaggio, più che la correttezza formale della lingua (Cornaviera, 2006:93⁶⁵).

2.8 La valutazione del CLIL

La valutazione rappresenta una delle fasi fondamentali del processo didattico. Spesso, gli insegnanti non attribuiscono il giusto peso alla valutazione e non viene dedicato ad essa abbastanza tempo. Serragiotto (2016) considera la valutazione come un processo che tocca diversi aspetti

⁶³ In Garotti et al., (2006).

⁶⁴ "The Affective Filter hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter--even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter" (Krashen, 1982:30)

⁶⁵ In Garotti et al., (2006).

della sfera personale dello studente e del docente e definisce il processo valutativo:

- a. come momento di un processo trasparente, unitario e globale che si sviluppa entro un contesto didattico e coinvolge numerosi attori (Serragiotto 2016, 12);
- b. come esito di un processo di costruzione sociale delle competenze del discente (Serragiotto, 2016:12);
- c. come azione regolata in modo intenzionalmente scientifico da parte dell'insegnante allo scopo di testare le abilità linguistiche dello studente e comparare i progressi che egli ha compiuto sia al livello di performance comunicativa sia della singola abilità. (Serragiotto, 2016:12)

Come si evince da quanto esposto sopra, la valutazione è un processo complesso che prende in considerazione diversi aspetti e diversi attori. Il centro della valutazione, tuttavia, deve essere lo studente, il quale partecipa attivamente al processo valutativo.⁶⁶

La valutazione nel CLIL presenta alcune peculiarità caratterizzate dalla natura dell'apprendimento integrato di lingua e contenuto. Di conseguenza, anche la valutazione CLIL dovrà essere integrata. Si parla, infatti, di CLIE - *content and language integrated evaluation*. Questo acronimo fa intuire l'importanza di integrare la lingua e il contenuto nel processo di valutazione, le quali, a seconda degli obiettivi, possono essere considerate separatamente o unitamente. A questo proposito diventa fondamentale chiarire con gli studenti quali siano gli obiettivi, sia linguistici, sia disciplinari. La valutazione deve essere duplice:

⁶⁶ In questo elaborato non si analizza la valutazione in tutti i suoi aspetti e si rimanda a Serragiotto (2016) per approfondimenti.

l'insegnante deve saper valutare sia il prodotto - *sono stati raggiunti i risultati prestabiliti?* sia il processo- *come sono stati raggiunti i risultati, tramite quali strategie?* (Serragiotto, 2014). Per rendere la valutazione possibile, l'insegnante deve fornire gli strumenti adeguati agli studenti e, come accennato precedentemente per lo sviluppo dell'autonomia, uno degli strumenti più appropriati è il compito basato sui *task*. Ne consegue una tipologia (*format*⁶⁷) di verifica diversa da quella tradizionale. In Italia, ad oggi, non esistono linee guida per la valutazione del CLIL, si fa infatti affidamento alla collaborazione tra docenti. Il docente della DNL dovrà collaborare con quello della disciplina linguistica, stabilendo prima gli obiettivi generali e quelli specifici della materia. Inoltre, i docenti dovranno decidere il peso da assegnare ad una e all'altra disciplina (Serragiotto, 2009)⁶⁸ e, se necessario, separare le griglie valutative, in modo da poter comprendere se, per esempio, la lingua sta interferendo con il contenuto disciplinare (Short,1993:633). Risulta quindi fondamentale che l'insegnante CLIL definisca in anticipo gli obiettivi (a) generali, (b) linguistici, (c) di contenuto. Short (1993) propone una serie di abilità da considerare in fase di valutazione per permettere agli insegnanti di mantenere separati gli obiettivi e aiutare gli studenti ad individuare meglio carenze, punti forti e stile d'apprendimento. Proporre una varietà di abilità aiuta anche lo sviluppo dell'autonomia nel cercare diverse strategie per diverse abilità e risulta essere più motivante e sfidante. Serragiotto in

⁶⁷ Serragiotto (2014:56)

⁶⁸ <https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/179-50-1-PB.pdf>

Garotti (2006) propone una griglia di valutazione sulla base dei criteri proposti da Short:

		0 carente	1 sufficiente	2 buona	3 ottima
a	<i>Problem-solving</i>				
b	Conoscenza dei contenuti				
c	Elaborazione di concetti				
d	Lingua				
e	Capacità di comunicazione				
f	Comportamento individuale				
g	Comportamento in gruppo				
h	Atteggiamento				

Figura 6: griglia di valutazione

Fonte: Serrajotto in Garotti (2006:188).

In (a), (b), (c) si riferisce ad elementi della DNL; (d), (e) fanno riferimento all'aspetto linguistico-comunicativo, mentre (f), (g), (h) vogliono valutare l'aspetto comportamentale dello studente in situazioni sia individuali che di gruppo⁶⁹. Le tecniche di verifica che più aiutano a tenere separate le competenze disciplinari da quelle linguistiche troviamo i test di abbinamento⁷⁰ e i cloze test⁷¹. Nel primo caso, sarà più facile individuare gli errori legati al contenuto e quelli invece correlati a problematiche

⁶⁹ Cfr. Serrajotto in Garotti (2006, 183-195).

⁷⁰ Test per il quale lo studente deve abbinare i termini di sinistra con la rispettiva definizione a destra.

⁷¹ La procedura cloze è una tecnica che consiste nell'inserire le parole mancanti in un testo. Di solito si lasciano invariate le prime righe, poi si elimina una parola ogni sette e lo studente deve inserire la parola mancante. Può essere una *cloze a crescere*, cioè si inizia eliminando una parola ogni sette, poi una ogni se, ogni cinque e così via; oppure *cloze facilitato* in cui lo studente deve scegliere una parola tra alcune proposte.

linguistiche; nel caso dei cloze test, Serragiotto (2009) propone un metodo per distinguere il contenuto linguistico da quello disciplinare:

Si può pensare di avere due tipi di vocaboli da inserire: un tipo riguarda la terminologia della materia, in questo caso gli studenti devono dimostrare di avere una padronanza adeguata di concetti e di termini tecnici relativi alla disciplina; l'altro tipo di parole riguarda aspetti propriamente linguistici basati su delle regole sintattiche, morfologiche, ecc. Questi esempi di esercizi proposti danno la possibilità di distinguere e separare le carenze linguistiche da quelle relative all'acquisizione di contenuti (Serragiotto, 2009:183).

2.8.1 La valutazione autentica e l'autovalutazione nel CLIL

Viste le caratteristiche che contraddistinguono tale metodo, si considera la *valutazione autentica*⁷² una buona pratica per la valutazione di moduli CLIL. Con valutazione autentica si intende ciò che Wiggins descrive come:

un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni (Wiggins, 1998:21)

Questa tipologia di valutazione, infatti, si presta notevolmente alle situazioni CLIL in quanto simula quanto più possibile situazioni appartenenti al mondo reale (Wiggins 1998) in cui lo studente mette in gioco le abilità di *problem solving* (Serragiotto, 2017:41). Inoltre, a differenza della valutazione tradizionale, la valutazione autentica permette

⁷² Per approfondimenti vedi Wiggins (1998) e Comoglio (2002).

di fornire continui feedback e di perfezionare continuamente il prodotto (e il processo) (Comoglio, 2002⁷³), oltre che prestarsi per l'autovalutazione, dando la possibilità agli studenti di avere più controllo e consapevolezza del proprio apprendimento.

L'autovalutazione risulta essere una tecnica valutativa adeguata in un'ottica didattica che pone lo studente al centro del processo formativo, come soggetto attivo protagonista del proprio apprendimento. Proprio per questo motivo l'autovalutazione è una buona tecnica anche per il CLIL. Occorre anche in questo caso fornire una griglia di riferimento agli studenti che, per essere efficace, dovrà separare le competenze e conoscenze linguistiche da quelle disciplinari e dovranno essere illustrati gli obiettivi disciplinari e il livello di lingua (A1, A2, B1, B2), la quale ha il compito di veicolare il contenuto (Serragiotto et al., 2006:189).

Una tecnica utile per una valutazione autentica che mette al centro il discente è il portfolio. Esistono diverse tipologie di Portfolio⁷⁴ e il docente può scegliere quella più adeguata a seconda degli obiettivi e alle modalità di insegnamento. Per il CLIL, Serragiotto in Garotti (2006) propone di seguire un modello di portfolio che non considera solo la lingua o solo il contenuto, ma che riesca ad integrare le conoscenze e competenza sia linguistiche che di materia. Fornita una griglia di riferimento sulle competenze attese, gli studenti possono autovalutare il proprio apprendimento, sia da un punto di vista del processo che del prodotto. Il

⁷³ Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, p. 93-112, 2002.

⁷⁴ Per approfondimenti sulle tipologie di Portfolio si rimanda a *Comoglio, Il portfolio: strumento di valutazione autentica, Orientamenti Pedagogici, (p. 49), 2002.*

portfolio aiuta anche i docenti ad avere un quadro generale sul livello dell'intera classe, non per valutare in termini di "mancanze" ma per mettere in pratica strategie adeguate a garantire a tutto il gruppo classe il raggiungimento degli obiettivi linguistici e disciplinari.

CAPITOLO 3: La metodologia CLIL in contesti di italiano L2

3.1 Situazione di apprendimento dell'italiano L2 nelle scuole

Ad oggi sono numerosi gli studenti stranieri presenti nelle classi delle scuole di ogni ordine e grado. Oltre che studenti stranieri arrivati in Italia da soli o con le loro famiglie, troviamo anche quelli di seconda generazione, ovvero coloro nati in Italia da genitori immigrati. Il totale di studenti con cittadinanza non italiana presenti nella scuola italiana nell'anno scolastico 2018/2019 è pari a 857.729 (10% del totale)⁷⁵. Occorre chiedersi cosa e come imparano questi studenti e soprattutto quale livello di italiano viene loro richiesto. Si è parlato (cfr. capitolo 2 in questo elaborato) di competenze BICS (*basic interpersonal communication skills*) e CALP (*cognitive academic language proficiency*). Per quanto concerne l'italiano come lingua seconda si parla di Italbase e Italstudio. Questi termini apparvero per la prima volta nella circolare del Miur dell'ottobre 2007⁷⁶. Italbase si riferisce all'italiano necessario per la comunicazione, mentre Italstudio fa riferimento all'italiano per studiare. Come per BICS e CALP, anche in questo caso si tratta di due livelli di competenza ben diversi che richiedono tempistiche differenti per essere raggiunte. Tuttavia, ancora oggi, gli studenti stranieri vengono immersi

⁷⁵ Dati presi dal sito ufficiale del Miur: <https://www.miur.gov.it/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019>

⁷⁶ “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri”, a cura dell'osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (MIUR, 2007).

nel programma scolastico senza che abbiano raggiunto prima una competenza in italiano di base (Italbase), necessaria ad affrontare, in una fase successiva, l'italiano per lo studio (Italstudio). I due apprendimenti sono infatti propedeutici, ma nella realtà agli studenti viene richiesto lo studio della disciplina sin dai primi mesi (D'annunzio et al., 2014). Questa situazione crea un disagio molto elevato tra gli studenti con cittadinanza non italiana, i quali spesso subiscono un forte insuccesso scolastico (Cfr. figura 7)

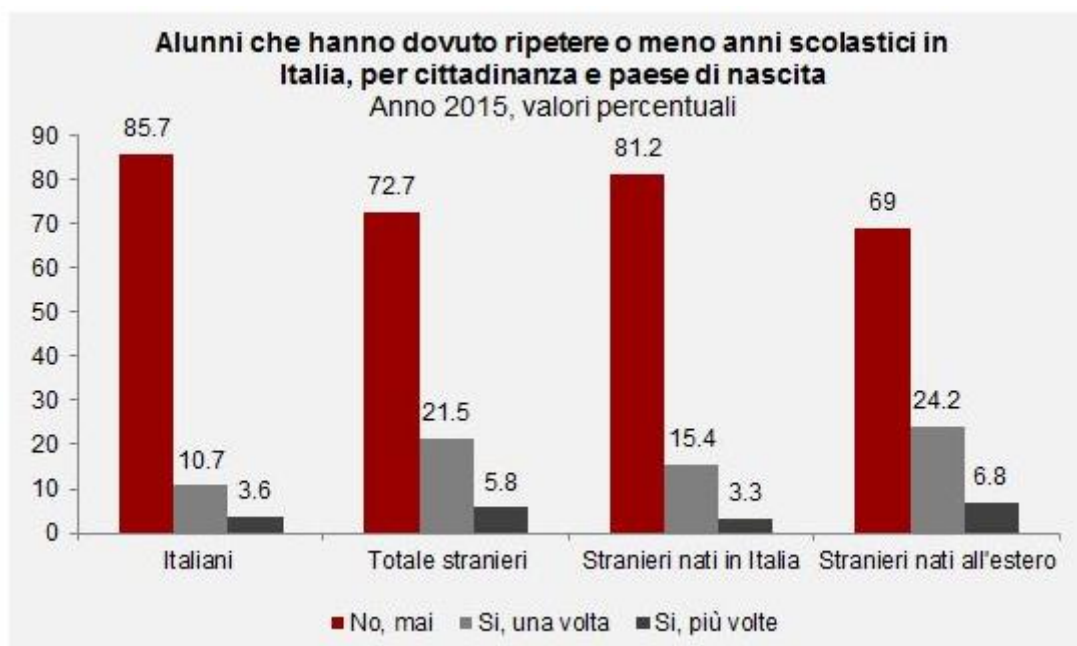


Figura 7: Studenti ripetenti per cittadinanza

Fonte: Istat, indagine sull'integrazione delle seconde generazioni⁷⁷.

⁷⁷ <https://www4.istat.it/it/archivio/182866>

Tale insuccesso è spesso dovuto alla non conoscenza dell'italiano per lo studio e può portare ad una forte emarginazione sociale di questi studenti, oltre che compromettere la loro autostima. Tuttavia, è ancora diffusa l'idea che siano la mancanza di studio e problematiche di tipo cognitivo a provocare il ritardo scolastico degli alunni non italofoni.

E' necessario considerare che il linguaggio utilizzato nell'ambiente di apprendimento scolastico spesso non corrisponde a quello della quotidianità che appartiene alla vita sociale e personale degli studenti. Infatti, per utilizzare efficacemente la lingua dello studio delle discipline e il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici, occorre compiere processi cognitivi di ordine superiore (Serragiotto, 2014:96). Riprendendo gli studi di Cummins su BICS e CALP, Serragiotto afferma:

Un compito comunicativo non è facile o difficile in sé, ma lo è in funzione del livello di competenza linguistica e comunicativa che possiede il parlante. In tal senso avremo attività ed esperienze linguistiche e comunicative poco esigenti dal punto di vista cognitivo e strettamente legate al contesto quotidiano (concetto di BICS) e attività più impegnative cognitivamente e slegate dal contesto quotidiano (concetto di CALP) (Serragiotto, 2014:96)

Gli studenti non italofoni devono essere messi nelle condizioni di poter accedere ai contenuti disciplinari senza trovare nella lingua un forte ostacolo che spesso porta ad abbandonare il percorso scolastico. Lo scopo di questo capitolo è quello di analizzare i benefici che un insegnamento di tipo CLIL per l'Italstudio può portare a discenti non italofoni.

Gli studenti non italofofoni si trovano, infatti, a dover affrontare una grandissima quantità di contenuti disciplinari, spesso senza la possibilità di adattamento del programma. Se riprendiamo la definizione del CLIL, ovvero una metodologia didattica per la quale “apprendimento della lingua e apprendimento della materia, [sono raggiungibili] attraverso un unico processo di apprendimento integrato” (Coonan, 2002:75), ci si rende conto che ogni forma di insegnamento della lingua dello studio assomiglia a una sorta di CLIL *trascurato* (Luise et al., 2014:20). Gli studenti che imparano una disciplina attraverso una varietà linguistica specialistica devono apprendere contemporaneamente “la competenza comunicativa e linguistica in microlingua, il pensiero e le abilità cognitive e le conoscenze specifiche delle materie scolastiche” (Luise et al., 2014:20). Gli insegnanti dovrebbero allora ricorrere alla metodologia CLIL anche in questi contesti di italiano L2, in quanto si possono progettare percorsi formativi pensati per far raggiungere ai discenti una competenza linguistica cognitivamente superiore (Italstudio; CALP).

3.1.1. Certificare le competenze in Italstudio per studenti alloglotti

L’Università degli studi di Parma, sotto la guida di Mezzadri, ha sviluppato una certificazione linguistica per valutare le competenze in Italstudio per studenti non italofofoni. La certificazione si rivolge agli studenti iscritti all’ultimo anno della scuola secondaria di primo grado o secondo grado e viene suddivisa nei livelli A2, B1, B2⁷⁸ e ha come

⁷⁸ Cfr. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

obiettivo principale la valutazione del *saper apprendere* degli studenti, considerato come competenza generale stipulata dal quadro comune europeo insieme al sapere, saper fare e saper essere (Mezzadri et al., 2014:142). La prova viene suddivisa in quattro parti: comprensione orale, comprensione scritta, uso della lingua e produzione scritta⁷⁹. I testi scritti e orali che vengono proposti rispecchiano le caratteristiche di quelli scolastici e, a seconda dei livelli, si differenziano gli uni dagli altri. Di seguito si propone una tabella esemplificativa:

Tabella 1 Le tipologie testuali		
Comprensione orale	Sono presentati testi di vario ambito disciplinare (storico, geografico, letterario, scientifico, tecnologico, dell'educazione civica e ambientale) con carattere non specialistico, affrontabili anche da parte di chi non possiede una conoscenza specifica dell'argomento trattato.	Simulazioni di lezioni frontali.
Comprensione scritta	Sono presentati testi di vario ambito disciplinare (storico, geografico, letterario, scientifico, tecnologico, dell'educazione civica e ambientale) con carattere non specialistico, affrontabili anche da parte di chi non possiede una conoscenza specifica dell'argomento trattato. Tali testi possono essere descrittivi, espositivi, regolativi, narrativi o argomentativi.	Testi all'occorrenza manipolati e facilitati tratti da: <ul style="list-style-type: none"> • manuali per la scuola secondaria; • riviste a carattere divulgativo di diversi ambiti scientifici; • testi scritti <i>ad hoc</i>.
Produzione scritta	Viene richiesta la produzione delle seguenti tipologie testuali: <ul style="list-style-type: none"> • Testo narrativo (per i livelli A2, B1, B2). • Testo descrittivo o espositivo (per i livelli A2, B1, B2). • Testo espositivo/argomentativo (solo per il livello B2). 	Racconto immaginario o reale
		Descrizione di grafici, diagrammi, elenchi di informazioni ecc.
Uso della lingua	Basato sul sillabo morfosintattico sviluppato a partire dal sillabo della certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena con una revisione funzionale alle caratteristiche della lingua per fini di studio.	Completamento "attivo" non V/F.

Figura 8: Certificazione delle abilità linguistiche in Italstudio.

⁷⁹ Per approfondimenti cfr. Balboni, Mezzadri (a cura di) 2014.

Fonte: Balboni, Mezzadri (a cura di), (2014:145).

Per quanto riguarda la valutazione, invece, le prove sono valutate direttamente dall'equipe dell'Università di Parma secondo parametri diversi a seconda della sezione. Ad esempio, nella parte dedicata all'ascolto e alla lettura si valuta il contenuto e non la forma linguistica. Al contrario, nella sezione sull'uso della lingua si tiene conto sia delle scelte morfosintattiche che lessicali (Mezzadri et al., 2014).

Da questa breve descrizione della certificazione Italstudio ne consegue che essa può rivelarsi un ottimo strumento per gli studenti non italofoni, i quali, saranno più consapevoli delle loro competenze in italiano L2, e per gli insegnanti nella scelta delle metodologie e strategie didattiche più appropriate.

3.2 Il CLIL per l'italiano L2

In questo paragrafo si analizza l'utilizzo del CLIL nei contesti di italiano L2. Questa metodologia ha lo scopo di garantire agli studenti non italofoni l'apprendimento di lingua e contenuto come richiesto dalle competenze CALP per l'italiano per lo studio. Dal punto di vista didattico, infatti, l'utilizzo veicolare della lingua per lo studio disciplinare rappresenta una metodologia molto efficace, in quanto i discenti godono di una maggiore esposizione alla lingua autentica che veicola i contenuti. Bosc, a tal proposito, afferma:

Lo spostamento dell'interesse dell'allievo dalla forma al contenuto agisce sulla motivazione, abbassa notevolmente il filtro affettivo e accelera i

processi di acquisizione, Si tratta di elaborare attività per la comprensione e memorizzazione dei contenuti: il lavoro consiste nella costruzione di percorsi che sviluppino le abilità di lettura, del parlato e le abilità integrate e che continuino a porre attenzione alla lingua e di puntare, come le definisce Marchese (2002) verso competenza alte (Bosc, 2012:195).

Ovviamente, ci sono alcune differenze strutturali da tenere in considerazione tra il CLIL con una lingua straniera e il CLIL per l'italiano L2. Innanzitutto, quest'ultimo si caratterizza per la presenza di studenti italofoeni e alloglotti che apprendono in italiano (in questo caso si potrebbero portare avanti attività di *peer tutoring*⁸⁰ in cui gli studenti italiani affiancano quelli stranieri). Al contrario di ciò che avviene nelle lezioni in lingua straniera veicolare, nel caso della L2, non esiste tra gli studenti stranieri una lingua comune (se non in alcuni casi) che possa fungere da ponte per chiarire i significati (Serragiotto, 2014). Anche il ruolo dei docenti prevede alcuni cambiamenti ovvero, entrambi i docenti parlano e conoscono la lingua italiana. In questo caso, l'insegnante di lingua italiana può svolgere il ruolo di facilitatore linguistico utilizzando le strategie adeguate ad aiutare gli studenti alloglotti a comprendere i testi e rielaborare i contenuti, mentre l'insegnante della disciplina si occupa dei contenuti non linguistici (Serragiotto, 2014). Un insegnamento di tipo integrato di lingua e contenuto presenta diversi vantaggi, tra cui:

- Si sviluppa la microlingua della disciplina;

⁸⁰ Cfr. capitolo 1 in questo elaborato.

- Si sviluppa la lingua utile a svolgere processi cognitivi superiori (fare ipotesi, rielaborare, dedurre ecc.);
- Si implementano le abilità di studio e le strategie.

Una delle difficoltà più grandi per gli studenti alloglotti è la rielaborazione di un *output comprensibile* (Seragiotto, 2014). Quando si parla di CLIL, si fa riferimento ad una metodologia che ha il forte potenziale di esporre gli studenti a numerosi input in LS; tuttavia, gli studenti stranieri in Italia, sono costantemente esposti all'italiano, anche fuori dal contesto scolastico. Di conseguenza, non basta proporre loro ulteriori input, ma occorre portarli ad elaborare un *output*, sia linguistico, sia di contenuto. Coonan (2010) riprende gli studi di Swain (1985) sulla *comprehensible output hypothesis* per la quale, “a differenza della comprensione non è possibile produrre lingua senza far leva sulle conoscenze morfosintattiche per cui l'atto stesso di produrre un messaggio crea le condizioni di *noticing*” (Coonan, 2010:137).

Non basta, dunque, aumentare gli input, ma occorre promuovere l'uso della lingua. In questo modo, afferma Coonan, si ha non solo “un'elaborazione morfosintattica ma consente anche di formulare e testare delle ipotesi sul sistema linguistico in apprendimento (...) e di automatizzare la LS. In sintesi: si impara a parlare parlando.” (Coonan, 2010:138). Come affermano diversi studiosi, notare le forme linguistiche non è facile. Bisogna agire tramite strategie di facilitazione per aiutare gli studenti a sviluppare l'interlingua (Serragiotto, 2014).

3.2.1 Lingua dello studio e CLIL: correlazioni

Lingua dello studio e CLIL presentano alcune correlazioni didattico-metodologiche che vale la pena elencare per comprendere i benefici che la metodologia CLIL può apportare allo sviluppo dell'Italstudio.

Luise et al., (2014: 21) fornisce una serie di somiglianze che elenchiamo qui sotto:

- a) L'insegnamento formale della lingua per lo studio ha l'obiettivo strategico di insegnare lingua e contenuto. Allo stesso tempo, seppur in modo e in quantità diverse, il CLIL ha lo scopo di trasmettere i contenuti attraverso la lingua straniera o seconda. insegnare, quindi, il lessico, le strutture della lingua e le sue funzioni aiuta a raggiungere una competenza linguistica CALP richiesta per lo studio delle discipline;

- b) Il rapporto tra lingua e contenuto è cruciale nella metodologia CLIL. Sebbene l'insegnante (o gli insegnanti) si pone obiettivi principalmente disciplinare, essi non possono esimere dagli obiettivi linguistici, in quanto i contenuti sono essi stessi veicolati dalla lingua. Occorre quindi fare ricorso a strategie per facilitare l'input linguistico e l'output elaborato dallo studente, con lo scopo di integrare obiettivi linguistici e disciplinari;

- c) L'importanza di comprendere i testi e i materiali in generale. Non basta l'ascolto passivo da parte degli studenti, ma occorre un ascolto o una lettura attiva: attivare tecniche e strategie per comprendere⁸¹;

- d) Come accennato al punto precedente, lo studente deve essere coinvolto in modo attivo per aumentare la sua partecipazione, motivazione e in generale migliorare l'apprendimento tramite un ambiente collaborativo e interattivo, in cui si promuove lo sviluppo dell'autonomia⁸²;

- e) I ruoli degli insegnanti devono essere chiari (anche agli studenti): il coinvolgimento del docente di italiano e di quello disciplinare è fondamentale per non rischiare di sbilanciare troppo verso il contenuto o verso la lingua, ci vuole equilibrio e collaborazione.

3.2.2 Team teaching: italiano per lo studio e CLIL

Il termine *team teaching* si riferisce a quelle situazioni in cui gli insegnanti di discipline diverse cooperano per garantire agli studenti un apprendimento trasversale e interdisciplinare. Gli studiosi in merito sono

⁸¹ Balboni, Mezzadri, 2014

⁸² Per approfondimenti sullo sviluppo dell'autonomia nel CLIL confronta 2.6.1 in questo elaborato.

d'accordo nel porre alla base del *team teaching* il concetto di regolarità (Buckley,1999), in quanto non basta lavorare insieme *una tantum* ma ci vuole costanza e continuità per raggiungere uno scopo comune (Halfhide, Frei, Zingg, 2001). Quando gli insegnanti scelgono di fare *team teaching*, ciò che è importante è definire i ruoli, sia per loro stessi, sia per gli studenti. Entrambi devono poter emergere e dare il proprio contributo a livello di contenuti e non solo. Menegale in Balboni, Mezzadri (2014) (a cura di) riflette sui benefici che il *team teaching* può portare all'apprendimento dell'italiano per lo studio. La collaborazione tra insegnante di disciplina e insegnante della lingua è la chiave di volta per la programmazione dei percorsi per gli studenti non italofoni per garantire loro il pieno sviluppo delle competenze. Entrambi gli insegnanti, allora, possono aiutare gli studenti:

- l'insegnante di disciplina potrà facilitare i contenuti della sua disciplina, per far sì che essi vengano veicolati in modo chiaro ed efficace in una lingua che per gli studenti immigrati è una L2: ciò prevede la scelta di testi appropriati e di attività specifiche per l'apprendimento della microlingua necessaria alla comprensione di concetti;
- il docente esperto nella facilitazione linguistica potrà intervenire sul piano metodologico per la semplificazione della comunicazione e dei testi oggetti di studio, lavorando anche sullo sviluppo delle strategie cognitive e metacognitive utili a valorizzare i diversi stili di apprendimento;
- può eventualmente essere utile, soprattutto nel primo periodo di inserimento dello studente straniero, quando la sua competenza linguistica è ancora molto limitata, la partecipazione nel team di un esperto in mediazione culturale, generalmente avente la stessa provenienza geografica dell'alunno o comunque esperto nella sua lingua e cultura d'origine, al fine di supportare l'allievo nello sviluppo della sua interlingua e nel rafforzamento di alcuni processi cognitivi e affettivi che possano abbattere delle barriere, creando nello stesso tempo dei ponti con conoscenze e competenze apprese precedentemente, se l'alunno è già

stato scolarizzato in un'altra lingua, o comunque legate ad altri campi esperienziali (Menegale et al., 135:2014).

Per quanto riguarda il *team teaching* in contesti CLIL, bisogna ricordare che ogni docente è responsabile dell'apprendimento linguistico degli studenti, in quanto qualsiasi disciplina viene mediata tramite una lingua. Si deduce che una buona collaborazione tra docenti e una condivisione degli obiettivi possa portare ad un apprendimento di successo. Lo stesso Marsh (2000) ribadisce il valore aggiunto della collaborazione tra insegnanti per progettare e attuare percorsi CLIL, sia che essa sia spontanea o istituzionalizzata⁸³. Il *team teaching* per il CLIL va dalla fase di programmazione in cui si decidono le tempistiche, gli obiettivi e le modalità, fino alla fase valutativa, anch'essa frutto di una cooperazione tra i docenti coinvolti. Infine, se l'insegnante della DNL possiede un livello linguistico intermedio, può essere da supporto a quello di lingua, sempre definendo in anticipo i ruoli in modo da non compromettere la qualità dell'insegnamento (Santuari, Senorer, 2006:74⁸⁴)

Per concludere, tra i maggiori benefici che può apportare il CLIL per l'italiano dello studio ci sono lo sviluppo di strategie didattiche e metodologiche per aiutare gli studenti ad apprendere in una lingua non nativa. Tra queste strategie si trova la facilitazione tramite supporti grafici, ridondanza, riformulazioni e comunicazione non verbale (Serragiotto, 2014:100). Un'altra strategia che può essere usata, invece, è la

⁸³ Serragiotto, 2014.

⁸⁴ In Garotti 2006 (a cura di)

semplificazione dei testi. Nel paragrafo successivo si analizzano i punti chiave di tali strategie.

3.3 Strategie didattiche per l'insegnamento CLIL in contesti di italiano L2: La facilitazione linguistica e la semplificazione dei testi

Quando il docente si trova a scegliere i materiali da proporre agli studenti, deve considerare alcuni punti fondamentali, tra cui (Serragiotto, 2007):

- a) Il contesto (tipologia di scuola, caratteristiche della classe ecc.);
- b) I pre-requisiti degli studenti;
- c) Gli obiettivi della disciplina;
- d) Gli strumenti anche multimediali che si vogliono utilizzare (internet, LIM ecc.)

Considerati gli aspetti sopra citati e scelto il materiale, il docente deve considerare che gli studenti alloglotti si trovano a dover affrontare testi e compiti complessi⁸⁵ fin dai primi ingressi nella comunità scolastica italiana, inevitabilmente si scontrano con testi piuttosto difficili. Quando si affronta un testo disciplinare “non ci si può (...) limitare ad una pura attribuzione di significato, ma è necessario fornire un’interpretazione consapevole del testo, che successivamente darà luogo ad una produzione personale e critica” (Bosc, 2012:192). Gli insegnanti, di fronte a questa

⁸⁵ Per testi complessi si intendono quei testi in cui è presente una lingua caratterizzata da termini specialistici (microlingua) e linguaggi specialistici (nominalizzazione, spersonalizzazione, uso di connettivi ecc) (cfr. Lombardi, 2018).

situazione, hanno il compito di fornire loro testi facilitati e/o semplificati. I due termini possono sembrare simili, in realtà si tratta di due strategie diverse. Lombardi (2018:2) fornisce una definizione esaustiva sulla base delle teorie di Bosc (2006):

La *semplificazione* (linguistica, stilistica e testuale) implica un intervento sui testi scritti in lingua speciale, che mira alla rielaborazione del lessico, de contenuto e della struttura delle informazioni nel tentativo di renderli più accessibili al lettore. La *facilitazione*, invece, consiste nell'elaborazione di strategie di lettura che consentano al lettore di comprendere facilmente il testo autentico (Lombardi, 2018:2)

L'insegnante dovrà quindi ricorrere alla *semplificazione* quando in un testo viene compromessa la leggibilità⁸⁶, ovvero quando sono presenti termini specialistici e le frasi lunghe di difficile comprensione. (Lombardi 2018). Occorre quindi intervenire sugli aspetti:

- *lessicali* (sostituzione di termini complessi con parole più comuni; evitare la nominalizzazione; evitare modi di dire ed espressioni figurate);
- *morfo-sintattici* (preferire frasi brevi formate da soggetto, predicato, complemento; favorire l'uso della forma attiva dei verbi

⁸⁶ La leggibilità di un testo viene verificata mediante l'indice di Gulpease, ovvero un indice di leggibilità che indica il livello di comprensibilità di un testo.

e usare il modo finito; ricorrere alla forma personale ed evitare frasi con doppia negazione);

- *pragmatico-testuali* (fare ricorso all'utilizzo di immagini, evitare ellissi e semplificare la tipografia – carattere leggibile, divisione in paragrafi ecc.)

Il testo semplificato, continua Lombardi, può essere molto utile nelle prime fasi in cui lo studente si avvicina ad una disciplina. Tuttavia, semplificare un testo spesso affronta il rischio di compromettere il significato dei termini e dei contenuti allontanando talvolta lo studente dalla lingua che prima o poi dovrà affrontare.

La *facilitazione*, invece, è un insieme di strategie per facilitare la comprensibilità dei materiali. In questo caso gli studenti hanno a che fare con il testo originale e sarà il docente ad analizzare preventivamente il testo per individuare le possibili difficoltà linguistiche e disciplinari. Nel processo di facilitazione linguistica i materiali vengono resi accessibili tramite alcuni accorgimenti testuali (per esempio tramite l'utilizzo di glosse esplicative e perifrasi) o didattici (griglie, schemi, cloze...) e di contenuto. Le strategie più indicate nella fase di lettura del testo sono: evidenziare o sottolineare i concetti e/o parole chiave; proporre titoli per i diversi paragrafi; predisporre mappe concettuali ecc. Successivamente alla lettura del testo si passa alla fase di verifica nella quale si vuole testare la comprensione del testo da parte del discente. Tra le attività più efficaci in fase di verifica troviamo: il cloze, domande V/F, domande a risposta

aperta e chiusa, individuazione degli errori (Lombardi, 2018; Serragiotto, 2007).

Uno dei vantaggi della facilitazione è che lo studente lavora direttamente sul testo originale con la conseguente possibilità di elaborare strategie (sia personali, sia su consiglio dell'insegnante) per raggiungere sempre più autonomia nel processo di comprensione.

Dopo aver individuato i bisogni degli studenti, il docente dovrà scegliere a quale delle due strategie ricorrere, in quale modo e per quanto tempo. Nel caso della facilitazione si trova un forte riscontro positivo nell'utilizzo di una lingua seconda per veicolare i significati.

3.4 Progettare percorsi CLIL per l'italiano L2

Come già accennato nel capitolo precedente, la progettazione di percorsi CLIL, per avere valore raggiunto, dovrebbe nascere dalla collaborazione tra docente di lingua e docente della DNL. A prescindere dal tipo di collaborazione, spontanea o istituzionalizzata, i docenti devono costruire percorsi CLIL specifici per ogni classe, in quanto l'azione didattica dipende sempre dalle caratteristiche dei discenti (Serragiotto, 2014).

Ci sono diverse variabili da considerare quando si vogliono creare percorsi CLIL, in particolare per l'insegnamento della L2. Innanzitutto, bisogna considerare il ruolo della lingua. Quando il CLIL viene proposto in LS, quest'ultima e la L1 possono essere integrate, insegnanti e studenti hanno dunque la possibilità di usare il *code switching* ma stando attenti a non mischiare le due varietà, piuttosto usare la L1 come lingua di supporto. La

situazione è diversa quando si tratta di CLIL in L2 perché gli studenti non condividono la lingua madre e spesso non esiste una lingua comune tra studenti e tra studenti e insegnanti. Questa situazione da una parte può sembrare complessa, dall'altra ha dei punti a favore:

- a) Agli studenti viene richiesto di usare l'italiano anche quando si presentano difficoltà di comprensione. Questo li porta a sviluppare strategie di apprendimento migliorando anche i loro processi cognitivi;
- b) Le lezioni si prestano più facilmente a tecniche didattiche a mediazione sociale come il cooperative learning (quando si apprende insieme, si mettono in comune conoscenze e competenze e si impara di più) e il peer tutoring (gli studenti con un livello linguistico più alto possono aiutare quelli con un livello più basso).

Per quanto riguarda i materiali, l'insegnante deve proporre materiali autentici e di diverse tipologie per stimolare tutti gli stili di apprendimento presenti in classe. L'autenticità dei materiali è fondamentale se l'obiettivo è lo sviluppo di una competenza comunicativa in ambito sia disciplinare che interpersonale. Infatti,

If language learning depends on language use, we shall want to embed the language learning process from the very beginning in a framework of communicative language use, and one indispensable part of this

framework will be an appropriate corpus of authentic texts (Little, 1997:228)⁸⁷.

In particolare, per l'insegnamento dell'italiano L2, l'utilizzo di materiale autentico, oltre che essere più motivante, rappresenta una scelta che si avvicina quanto più possibile alla realtà quotidiana, in cui poi gli studenti si troveranno ad agire. Per quanto riguarda l'approccio CLIL, la scelta di utilizzare materiale autentico è inoltre motivata dall'assenza di materiale didattico adeguato all'insegnamento CLIL (Sclafani, 2019: 151). Occorre anche ricordare che difficilmente un percorso CLIL è adattabile a tutte le classi e livelli di lingua, ma piuttosto l'insegnante deve costruire materiali pensati ad hoc per il tipo di utenza (Serragiotto, 2014). L'insegnamento veicolare, quindi racchiude ciò che Sclafani (2019: 152) definisce come il *prismatico concetto* che racchiude nel CLIL tre componenti fondamentali: "l'autenticità dei materiali, l'autenticità della lingua e l'autenticità delle attività" (Sclafani, 2019:152). Questo concetto è stato analizzato anche da Coonan, la quale afferma:

Una delle questioni di maggior rilievo è certamente quella collegata con i materiali autentici. Trattandosi di un percorso incentrato su contenuti e, in particolare, su contenuti LS e in considerazione delle difficoltà di reperire libri di testo idonei nella LS, diventa necessario il ricorso a materiali autentici (riviste, giornali, materiali multimediali e, in particolare, Internet) (Coonan, 2012:134).

Essendo il CLIL per sua definizione un insegnamento *veicolare*, anche il materiale deve essere uno strumento che *veicola* la lingua d'uso. La

⁸⁷ In: Benson P., Voller P., *Autonomy and Independence in Language Learning*, London Longman, 1997: 225-136.

lingua, infatti, non rappresenta il fulcro dell'insegnamento CLIL, ma uno strumento per apprendere i contenuti e, attraverso questi, la lingua stessa. L'accostamento di questi due apprendimenti, fa in modo che gli apprendenti, partendo dal materiale autentico, si concentrino sul contenuto della DNL e, allo stesso tempo, dovranno usare la lingua per uno scopo anch'esso autentico: "usare la lingua per risolvere, analizzare, esporre un contenuto" (Sclafani, 2019:154). Come già spiegato al paragrafo precedente, i materiali autentici possono essere facilitati, almeno in fase iniziale, per poi portare gli studenti ad un livello di autonomia che gli permetta di trovare le proprie strategie di comprensione. In questo modo si mantiene l'autenticità dei materiali, delle attività e della lingua, tre aspetti fondamentali per un insegnamento e apprendimento linguistico di successo (Coyle, Hood, Marsh, 2010:251)⁸⁸.

Geography or history provide rich learning content for the classroom content which is real and not fictitious and thus is more motivating than that usually dealt with in language classrooms. The learning contents of most content subjects are, what could be called "realia", i.e. facts and processes of the real world, and thus appear much more relevant than the often pseudo-real contents of the language classroom (Wolff, 2003:10).

L'utilizzo di materiale autentico rappresenta, dunque, uno strumento di fondamentale importanza per l'insegnamento dell'italiano L2 tramite l'approccio CLIL. Non solo l'autenticità della lingua può essere ricondotta all'uso concreto e quotidiano dell'italiano fuori dal contesto scolastico; ma grazie all'insegnamento veicolare, i discenti alloglotti avranno la

⁸⁸ Coyle D., Hood P., Marsh D., *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, 2010:251.

possibilità di sviluppare una competenza di Italstudio adeguata all'apprendimento delle materie scolastiche.

CAPITOLO 4: La ricerca

4.1 Lo scopo della ricerca

Dopo aver analizzato, nel capitolo precedente, l'applicazione della metodologia CLIL per la didattica dell'italiano L2 e aver affrontato le correlazioni che esistono tra tale metodologia e lo sviluppo di una competenza adeguata nell'italiano per lo studio, si è passati alla parte di ricerca di questo elaborato. Lo scopo dell'indagine è stato quello di voler individuare, tramite la somministrazione di un questionario online, i bisogni comunicativi e le difficoltà linguistiche degli studenti non italofoni. In particolare, tra gli obiettivi principali, c'è quello di voler migliorare il rendimento scolastico dell'utenza individuando le loro difficoltà e le strategie adottate dagli insegnanti, con lo scopo di adattare le strategie utilizzate e di crearne di nuove e più efficaci. In base ai dati raccolti, si propone come scopo ultimo di tale ricerca la metodologia CLIL per la didattica dell'italiano L2, intesa come strumento in grado di integrare lo studio dell'italiano di base (Italbase) con l'italiano per studio (Italstudio).

4.2 Il questionario

Come precedentemente accennato, il lavoro di ricerca si è concentrato sulla somministrazione di un questionario in modalità digitale dedicato a

docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. L'intento è stato quello di individuare il livello di applicazione del CLIL nelle scuole e la possibilità di estendere l'utilizzo di tale metodologia alla didattica dell'italiano L2.

Il questionario è composto da 21 domande. I quesiti da 1 a 5 vogliono individuare il contesto scolastico in cui si insegna (la disciplina, il ciclo di istruzione, la presenza straniera in classe e il livello linguistico). Le domande dalla 6 alla 11 si riferiscono, invece, all'azione didattica dei partecipanti nei confronti dell'utenza non italofona: eventuale frequenza del laboratorio di italiano L2, materiale extra creato *ad hoc*, bisogni comunicativi degli studenti e difficoltà linguistiche degli studenti (Italbase o Italstudio?). Infine, le domande dalla 12 alla 21, sono dedicate interamente alla metodologia CLIL: il suo utilizzo, in quali contesti e tramite quale lingua straniera. Il questionario si conclude chiedendo ai partecipanti la propria disponibilità ad intraprendere percorsi CLIL per la didattica dell'italiano a stranieri e quali sono, secondo loro, gli eventuali vantaggi o svantaggi.

Di seguito si illustra il questionario in modalità cartacea:

1. Quale disciplina insegni?

2. In quale ciclo di istruzione insegni?

a) Scuola Secondaria di primo grado

b) Scuola Secondaria di secondo grado

c) Altro:

3. Quanti alunni con cittadinanza non italiana ci sono, indicativamente, in ciascuna classe in cui insegni?

4. Di quale provenienza?

a) Europa dell'Est

- b) Continente africano
 - c) America del sud
 - d) Altro:
5. Qual è il livello linguistico in italiano degli studenti non italofoni?
- a) Pre A1 (principiante assoluto)
 - b) A1 (principiante)
 - c) A2 (elementare)
 - d) B1 (intermedio)
6. La scuola in cui insegni prevede il laboratorio linguistico di italiano per studenti stranieri?
- a) sì
 - b) no
7. Se sì, quante ore di italiano sono previste per ogni studente?
-
8. Hai mai predisposto materiale extra per gli studenti stranieri con difficoltà linguistica?

a) sì

b) no

9. Se hai risposto sì alla domanda precedente, che tipo di materiali hai somministrato?

10. Secondo te, quali sono le difficoltà linguistiche degli studenti stranieri?

a) Difficoltà a comprendere e produrre testi disciplinari, sia scritti che orali (italiano per lo studio)

b) Difficoltà a comprendere e produrre frasi anche brevi della comunicazione quotidiana (italiano per la comunicazione di base)

c) Altro:

11. Sulla base della tua esperienza, quali bisogni hanno dal punto di vista linguistico-comunicativo gli alunni non italofoeni presenti nelle tue classi? (indicare almeno uno)

12. Hai mai organizzato da solo/a o in collaborazione con altri docenti percorsi CLIL?

a) si

b) no

13. Se hai risposto no alla domanda precedente, perché?

a) Non ritengo possa essere una metodologia utile

b) Non so come si fa

c) Non voglio collaborare con altri docenti

d) Altro:

14. Se hai organizzato o organizzi percorsi CLIL, quale è stata la lingua veicolare utilizzata?

a) Inglese

b) Francese

c) Spagnolo

d) Italiano

e) Altro:

15. Pensi che la presenza di alunni stranieri nelle classi possa essere una ricchezza per l'apprendimento in generale e per lo sviluppo di un pensiero interculturale?

a) si

b) no

c) Altro:

16. Pensi che il CLIL per l'insegnamento dell'italiano per stranieri (L2) possa essere una metodologia adeguata?

a) Si, durante le lezioni disciplinari per facilitare la comprensione dei contenuti a studenti non italofoni

b) Si, solo per i laboratori di italiano come lingua seconda

c) Sì, sia per i laboratori di italiano, sia per le lezioni di disciplina

d) no

17. Se hai risposto no, perché?

18. All'interno del sistema scolastico attuale, ritieni che possa essere utile l'inserimento di strumenti (ad esempio materiale già predisposto) a disposizione degli insegnanti per facilitare l'apprendimento linguistico e disciplinare degli studenti non italofoni in classe?

a) sì

b) no

19. Se hai risposto no, perché?

20. Se ci fossero a disposizione strumenti per la progettazione di percorsi CLIL in italiano (L1, L2), li useresti?

a) si

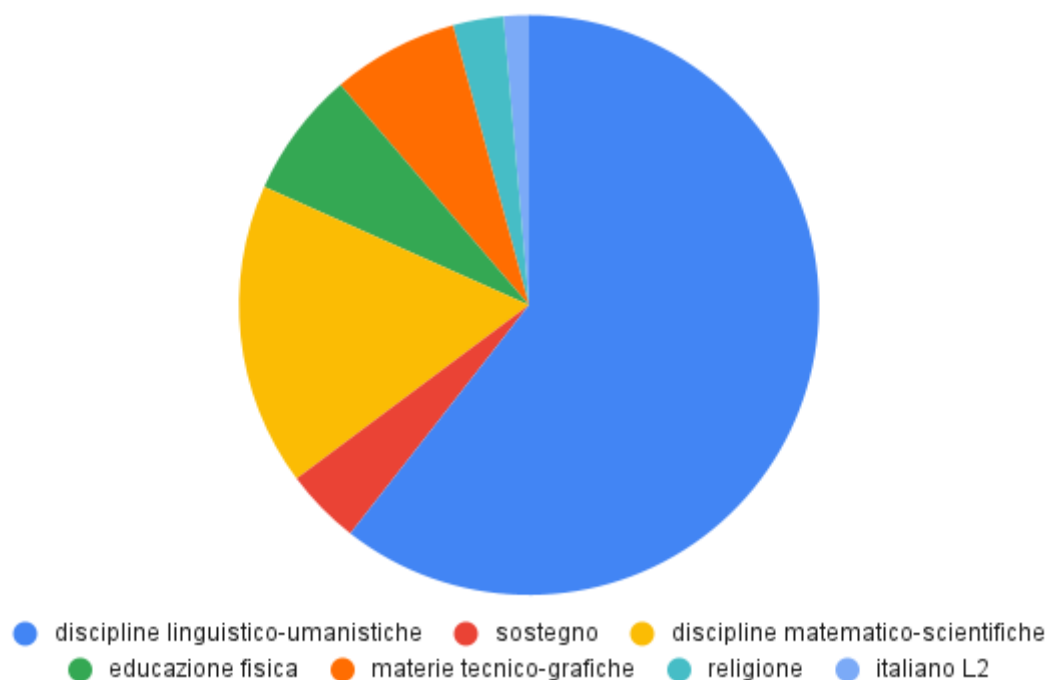
b) no

21. Se hai risposto no, perché?

4.3 Analisi dei risultati

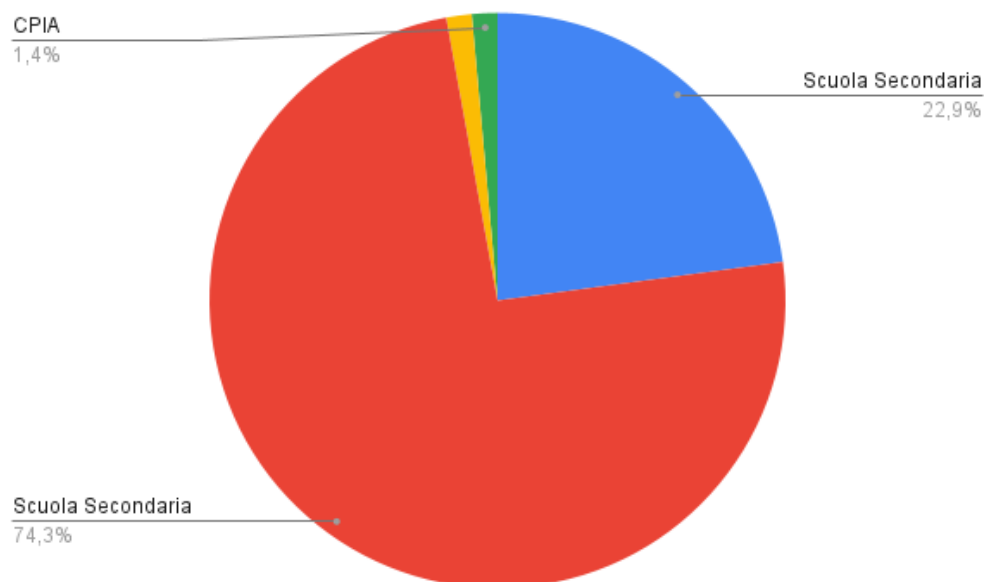
Domanda 1: *Quale disciplina insegni?*

I partecipanti che hanno aderito al questionario insegnano in scuole con indirizzi molto diversi tra loro. Come si evince dalle risposte, infatti, le discipline insegnate sono varie. La maggior parte dei partecipanti, il 56,4% insegna una o più discipline linguistico-umanistiche (italiano, latino, lingue straniere, storia, filosofia, geografia); il 14,1% insegna discipline matematico-scientifiche; il 9,9% insegna materie tecnico-grafiche; il 7,1% è insegnante di educazione fisica; il 4,3% insegna religione cattolica e solo l'1,4% dei partecipanti è un insegnante di italiano L2.



Domanda 2: *In quale ciclo di istruzione insegni?*

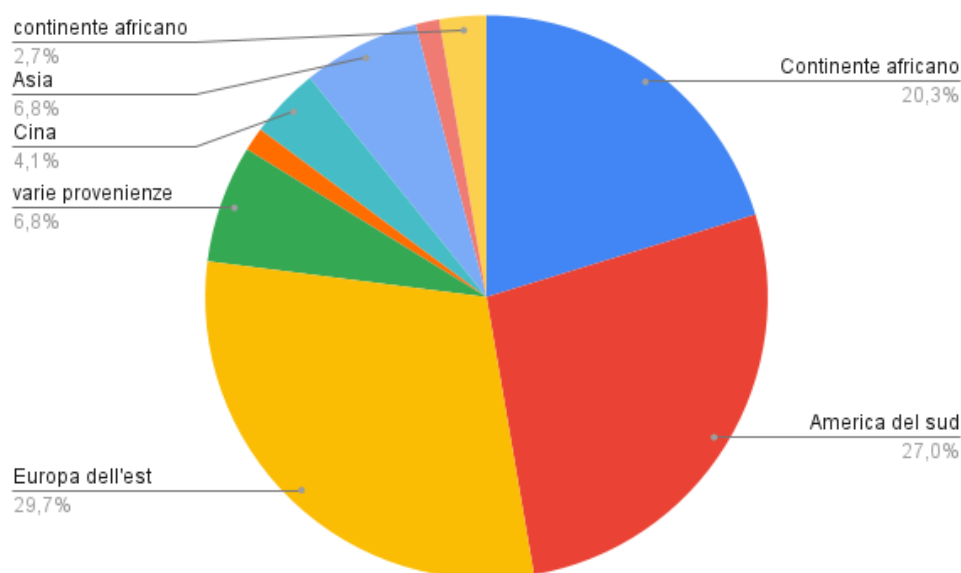
La maggior parte degli insegnanti partecipanti al questionario insegna nella scuola secondaria di secondo grado (74,3%). Il 22,9% insegna alla secondaria di primo grado e solo l'1,4% al CPIA. Il restante 1,4% delle risposte appartiene alla categoria scuola primaria.



Domande 3 e 4: *Quanti alunni con cittadinanza non italiana ci sono, indicativamente, in ciascuna classe in cui insegni? Di quale provenienza?*

Considerando il totale delle risposte ci sono, in media, circa 3 studenti con cittadinanza non italiana per classe. Di questi, il 29,7% proviene dai paesi dell'est Europa, il 27% ha origini dall'America del sud e il 20,3% dal continente africano. La percentuale rimanente si riferisce a diverse

provenienze (principalmente Asia ed Europa occidentale). Ad eccezione degli studenti originari del sud America e quindi parlanti di una lingua neolatina, gli alunni provenienti dall'Est Europa e dall'Africa parlano lingue molto diverse, non solo dall'italiano, ma anche tra loro stesse. Questa diversità può rappresentare un grosso ostacolo non solo per l'apprendimento della lingua, ma anche per la socialità e l'interazione con i coetanei, non trovando, spesso, almeno un altro parlante della stessa lingua all'interno della classe o scuola. Inoltre, se non affrontate nel modo opportuno dagli insegnanti, le differenze culturali possono essere una vera e propria fonte di astio e incomprensione, creando una forte situazione di disagio sociale negli studenti.



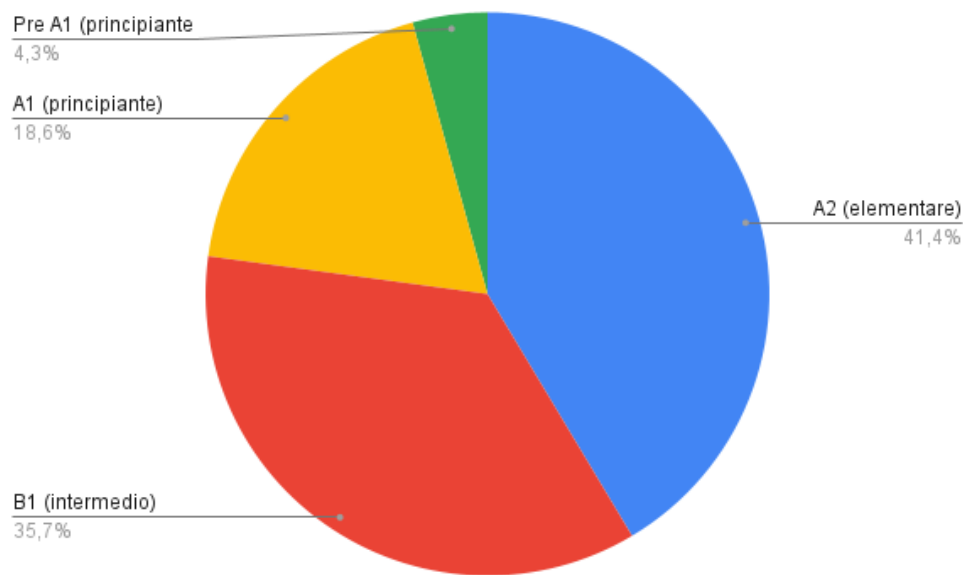
Vista, dunque, la diversità linguistica e culturale degli studenti all'interno della stessa classe, nasce la necessità di affiancare al lavoro del laboratorio di italiano, una metodologia univoca che sia in grado di supportare lo studio disciplinare degli studenti in classe nonostante le difficoltà linguistiche e di fornire quindi strumenti per affrontare le diversità culturali attraverso uno spazio di confronto libero e accogliente. A tal proposito, la metodologia CLIL, insieme ad altri metodi sociali come il *cooperative learning* e il *peer tutoring*, rappresentano una buona pratica per il raggiungimento degli obiettivi sopracitati.

Domanda 5: *Qual è il livello linguistico in italiano degli alunni non italofoni?*

In riferimento al livello linguistico degli studenti si nota una prevalenza (41,4%) del livello A2⁸⁹ (elementare). Tale livello può essere sufficiente per garantire una minima interazione con i compagni. Tuttavia, non garantisce una competenza linguistica sufficiente per lo studio della disciplina. Infatti, l'Italstudio richiede almeno la conoscenza dell'italiano a livello B1 (intermedio), al quale appartengono il 35,7% del totale. Seppur in numero minore ma comunque elevato, il 18,6% degli alunni stranieri possiede un livello A1 in italiano corrispondente al livello

⁸⁹ Cfr. QCER (quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue)

principiante. Solo il 4,3% di loro è ad un livello preA1, ovvero ancora in fase di alfabetizzazione.



Domande 6 e 7: *La scuola in cui insegni prevede il laboratorio linguistico di italiano per studenti stranieri? Se sì, quante ore di italiano sono previste per ogni studente?*

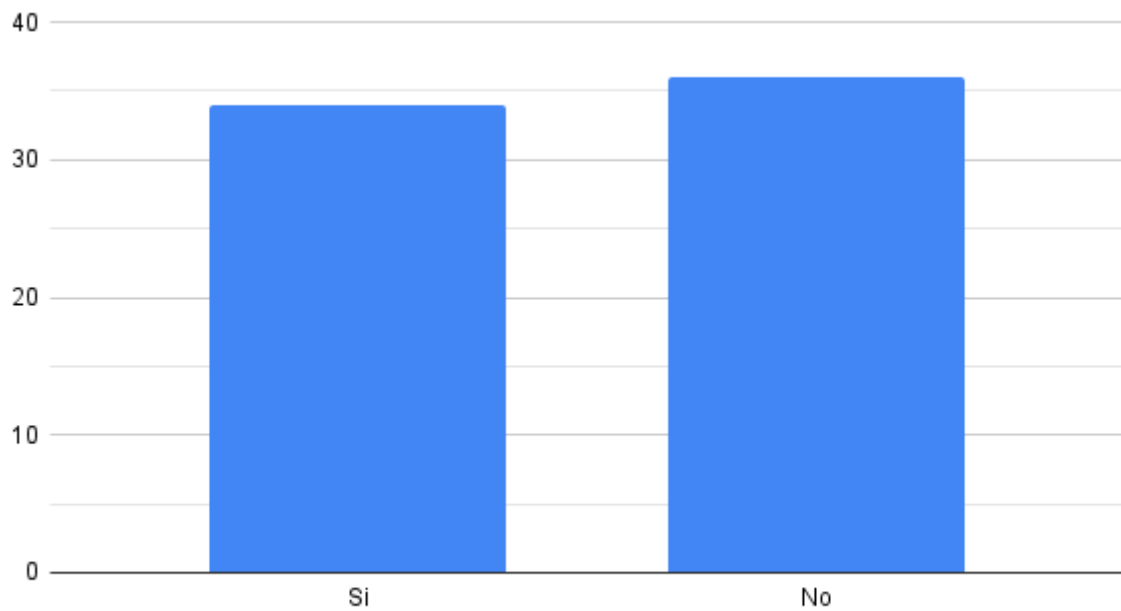
Sul totale analizzato circa la metà degli istituti scolastici (il 48,6%) predispone il laboratorio di italiano L2 per studenti non italofoni. Tuttavia, le ore sono spesso insufficienti a coprire i bisogni linguistici degli studenti. Infatti, alla domanda numero 7, solo il 13% degli istituti garantisce un

numero adeguato di ore (circa 15h settimanali), il 20% delle scuole offre in media 4,5h settimanali per ogni studente, mentre il restante 54% non riesce a garantire più di 1,5h settimanali. Sul totale delle risposte, il 13% dei docenti non è a conoscenza del numero di ore di laboratorio di italiano previste. Secondo le linee guida del Miur⁹⁰, le ore settimanali per poter garantire un apprendimento di qualità, almeno in fase iniziale, dovrebbero essere 8-10 (2h al giorno). Nonostante negli ultimi anni sia stata implementata l'offerta formativa per i corsi di italiano L2, ormai tutti gli istituti scolastici dovrebbero permettere agli studenti con difficoltà linguistica di frequentare il laboratorio di italiano con personale specializzato⁹¹. Inoltre, il laboratorio di italiano dovrebbe essere basato sui bisogni linguistici degli studenti, differenziando lo studio dell'italiano di base per coloro che possiedono un livello meno avanzato di italiano, dall'apprendimento dell'italiano per lo studio in quei casi in cui le ore curricolari non sono sufficienti a garantire il raggiungimento di tali competenze.

Domande 8 e 9: Hai mai predisposto materiale extra per gli studenti stranieri con difficoltà linguistica? Se hai risposto sì alla domanda precedente, che tipo di materiali hai somministrato?

⁹⁰https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

⁹¹ Docenti abilitati all'insegnamento dell'italiano a studenti allocti (classe di concorso A23).



Conteggio di Hai mai predisposto materiale extra per gli studenti stranieri con difficoltà

Come si evince dal grafico in figura, il no (51,4%) supera di poco il sì (48,6%).

Alla domanda, “che tipo di materiali hai somministrato?” le risposte sono state molto diverse tra loro.

Schemi riassuntivi e glossari	Materiale CLIL	Schede lessicali	Schede ed esercizi grammaticali
16,1%	3,2%	6,4%	19,3%
Semplificazione dei testi	Semplificazione degli argomenti	Traduttore	Fonti iconografiche e filmati
16,1%	6,4%	3,2%	12,9%

La maggior parte dei docenti, dopo aver individuato le difficoltà linguistiche degli studenti non italofoeni, supportano il loro apprendimento tramite la somministrazione di schede ed esercizi grammaticali. Sebbene la grammatica veicoli il funzionamento della lingua, le sole regole grammaticali non sono sufficienti a garantire un raggiungimento della competenza linguistica adeguato. In particolare, se si tratta di affiancare lo studio della disciplina, gli studenti, spesso, non necessitano di un potenziamento grammaticale (il quale può avvenire, per esempio, durante le ore di laboratorio), ma piuttosto di apprendere il lessico specifico, la comunicazione specifica e migliorare le tecniche di comprensione per tale materia.

Una buona parte dei partecipanti, infatti, utilizza tecniche volte ad implementare l'autonomia dello studente somministrando glossari

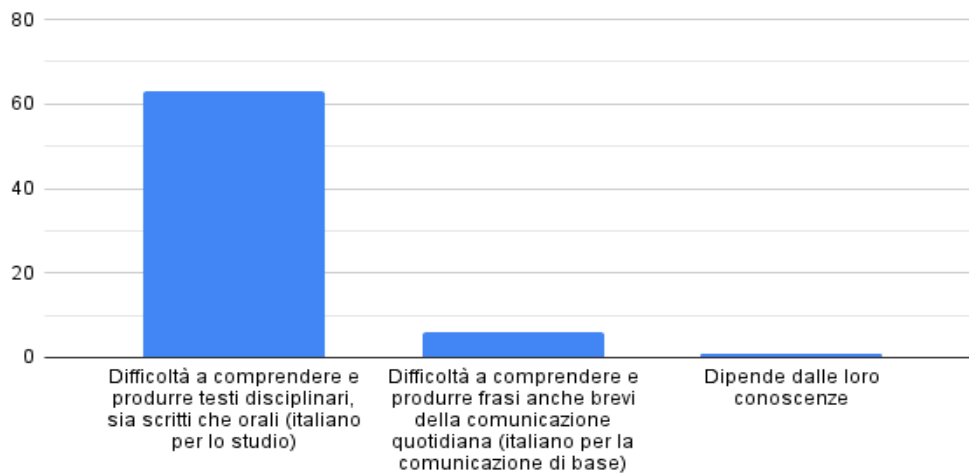
esplicativi o fornendo schemi riassuntivi. Altri optano per la semplificazione dei testi che, come si è visto al 3.3, risulta essere una tecnica molto efficace nei primi approcci al testo e, a mano a mano che lo studente migliora, deve essere gradualmente eliminata.

Un'altra strategia utilizzata dai docenti è quella della semplificazione degli argomenti. Questa tecnica può essere messa in pratica per i discenti con un livello linguistico piuttosto basso e solamente durante i primi approcci. Se utilizzata a lungo termine, tale strategia può compromettere la competenza disciplinare dello studente non garantendo il raggiungimento delle stesse competenze dei compagni previste dal curriculum. Inoltre, rischia di creare una situazione di disagio nello studente, il quale si sentirà diverso rispetto ai coetanei, e un conseguente calo dell'autostima.

L'utilizzo del traduttore è una buona strategia nei casi in cui lo studente parli una lingua non conosciuta da nessuno all'interno dell'ambiente classe; mentre il riferimento a fonti iconografiche e filmati rappresenta un ottimo supporto alla comprensione, sia per studenti italofoni che non italofoni.

Solo il 3,2% del totale ha dichiarato di aver intrapreso la metodologia CLIL come tecnica per facilitare l'apprendimento.

Domanda 10: Secondo te, quali sono le difficoltà linguistiche degli studenti stranieri?



Conteggio di Secondo te, quali sono le difficoltà linguistiche degli studenti stranieri?

La maggior parte delle risposte alla domanda 10 hanno evidenziato che le difficoltà più riscontrate riguardano l'italiano per lo studio delle discipline. Se si considera il livello linguistico degli studenti (vedi domanda 5), secondo l'esperienza dei partecipanti al questionario, più del 40% del totale possiede una conoscenza dell'italiano a livello A2. Possiamo quindi affermare che si trovano ancora nella fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano, quella che il Miur ha nominato “*La fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare*”. In questa fase la partecipazione al laboratorio di italiano L2 dovrebbe essere più intensiva rispetto alle successive e con orario a scalare man mano che gli studenti raggiungono un maggior livello di autonomia linguistica. A questo punto, lo studente passa alla fase *ponte* in cui si dovrà, da una parte, continuare lo studio dell'italiano come lingua di contatto, dall'altra

fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma impara l'italiano anche studiando, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare (...) (Miur: linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri, 2014:18).

La fase di approccio all'italiano per lo studio è dunque una fase fondamentale che funge da tramite per la fase finale. In quest'ultima fase lo studente straniero e quello italiano studiano le discipline allo stesso livello e anzi, la diversa cultura d'appartenenza degli studenti può rappresentare una ricchezza di sguardi e interpretazioni (cfr. domanda 15).

La correlazione tra la fase ponte dell'apprendimento dell'italiano per lo studio e la metodologia CLIL si fa evidente. L'insegnamento veicolare, infatti, così come l'italiano per lo studio, hanno un duplice obiettivo: da una parte il consolidamento della competenza linguistica in italiano L2, dall'altra l'apprendimento dei contenuti disciplinari. Il CLIL risulta quindi essere una metodologia molto efficace per l'insegnamento-apprendimento delle competenze linguistiche CALP in italiano (Italstudio).

Domanda 11: Sulla base della tua esperienza, quali bisogni hanno dal punto di vista linguistico-comunicativo gli alunni non italofoeni presenti nelle tue classi? (indicare almeno uno)

I docenti partecipanti hanno risposto a questo quesito in maniera approfondita ed esaustiva, fornendo dettagliatamente i bisogni individuati nei loro studenti non italofoni. Per motivi di spazio e per rendere più fruibile l'analisi di tali dati, si è cercato di raccogliere le risposte simili tra loro. I risultati, in ordine decrescente, sono i seguenti:

- a. *Migliorare l'italiano per lo studio*: 22 persone, ovvero il 31% del totale, ha evidenziato il bisogno degli studenti di migliorare l'italiano necessario alla comprensione della disciplina. Non solo comprendere determinati concetti per il quale è necessaria la conoscenza del lessico specifico, ma anche produrre e argomentare in italiano ciò che si studia;
- b. *Organizzare attività di peer tutoring per promuovere la socialità e come forma di incoraggiamento e motivazione*: il 21,1% del totale (15 risposte) ha sottolineato l'importanza di proporre tali attività per migliorare l'italiano tramite la comunicazione autentica con i compagni italofoni. Inoltre, tale metodologia per lo studio disciplinare ha il vantaggio di promuovere la socialità e l'integrazione degli studenti stranieri;
- c. *Migliorare la conoscenza dell'italiano di base e delle regole grammaticali*: una percentuale abbastanza elevata, il 19,7% del

totale (14 risposte), ha riscontrato difficoltà nell'italiano di base, proponendo una maggiore esposizione alle regole grammaticali della lingua. Tuttavia, tali difficoltà solitamente sono riscontrate nei livelli linguistici più bassi (A1, A2) e dovrebbero essere raggiunte prima di addentrarsi nell'italiano per lo studio;

- d. *Migliorare la conoscenza del lessico specifico*: 10 risposte, ovvero il 14% del totale, ha affermato quanto sia indispensabile conoscere il lessico specifico disciplinare. Tuttavia, la maggior parte dei partecipanti che hanno riscontrato tale problema, non hanno fornito agli studenti in difficoltà i giusti strumenti per permettergli di integrare il lessico mancante;
- e. *Frequentare il laboratorio di italiano L2 come supporto all'apprendimento dell'italiano*: l'8,4% (6 risposte) del totale vorrebbe implementare lo studio dell'italiano con la frequenza ai laboratori di italiano L2. Come si è visto alla domanda numero 6 sono ancora molte le scuole che, purtroppo, non dispongono di tale servizio;
- f. *Adottare strategie di semplificazione dei testi o degli argomenti*: sono state solo 3 (il 4,2% del totale), le persone che hanno individuato il bisogno di semplificare i testi come strategia didattica per aiutare la comprensione agli studenti non italofoni. Come si è

visto nel capitolo precedente⁹², tale strategia può essere molto utile in una fase iniziale di approccio al testo, ma va eliminata gradualmente;

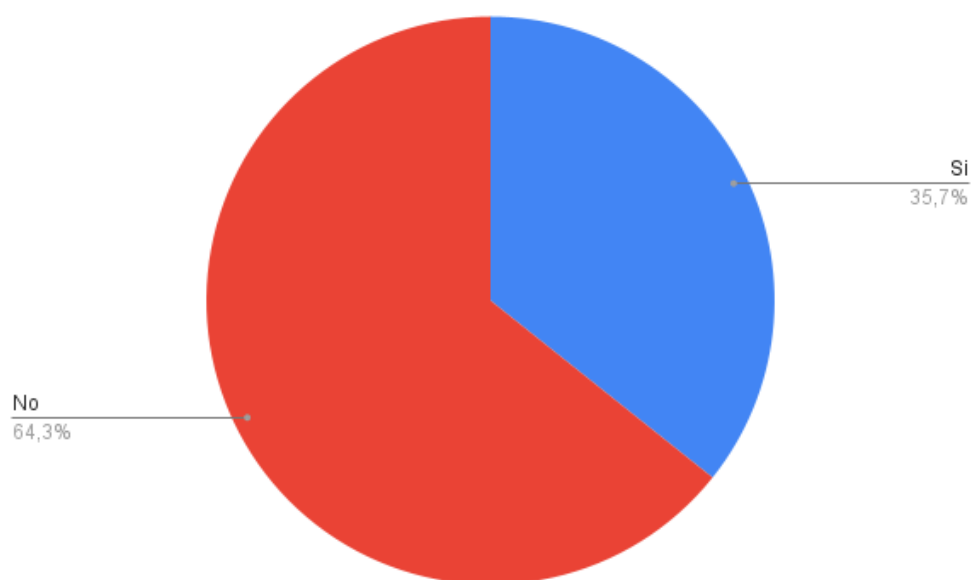
g. *Non lo sa*: 1 risposta (1,4% del totale).

Come si è visto al punto a), una delle difficoltà più presenti tra gli studenti è la conoscenza dell'italiano per lo studio. Nonostante il loro livello linguistica sia sufficiente a permettere l'interazione con i coetanei e la scuola, esso non basta a garantire loro l'accesso allo studio delle discipline. Per evitare di creare disagio sociale e dispersione scolastica, occorre, dunque, implementare le attività volte all'apprendimento di tale varietà linguistica. Se si pensa alla metodologia CLIL, essa permette una maggiore esposizione alla lingua autentica, usata cioè per veicolare contenuti. Sebbene gli studenti saranno maggiormente focalizzati sul contenuto e meno sulla forma, il contenuto non può esimere dalla lingua. L'apprendimento sarà duplice: i contenuti disciplinari da una parte, l'italiano per veicarli dall'altra.

Domanda 12: *Hai mai organizzato da solo/a o in collaborazione con altri docenti percorsi CLIL?*

⁹² Cfr 3.3 in questo elaborato.

Il 64,3% dei docenti che hanno compilato il questionario non ha mai intrapreso percorsi CLIL con i suoi studenti (vedi domanda 14); il 35,7% almeno una volta ha insegnato la propria disciplina tramite la metodologia CLIL.



Domanda 13: *Se hai risposto no alla domanda precedente, perché?*

Coloro che non hanno mai sperimentato l'insegnamento veicolare hanno fornito diverse motivazioni a riguardo. La maggior parte (il 42,1%), però, ha dichiarato di non averlo mai fatto per mancanza di conoscenze e competenze (*non so come si fa*); il 31,5% ha affermato di non aver mai

avuto l'occasione/non averci mai pensato. Il restante 26,4% ha fornito risposte differenti, tra le più comuni: incompetenza dei docenti e mancanza di tempo a disposizione.

Dalle risposte sopra esposte si nota come la metodologia CLIL sia conosciuta a livello teorico, ma nella pratica risulta essere ancora poco applicata a causa della non preparazione e formazione a riguardo dei docenti. Alcuni partecipanti hanno affermato di non aver mai pensato di mettere in pratica il CLIL in quanto sono altri docenti ad occuparsi di questo. A tal proposito, ciò che preme sottolineare è l'aspetto collaborativo del CLIL, per cui non si tratta mai di un singolo docente che organizza il CLIL, ma si parla di *team teaching*⁹³. Un altro aspetto a favore del CLIL è che esso si adatta all'insegnamento di tutte le discipline, essendo per sua natura insegnamento disciplinare e allo stesso tempo (e per mezzo di) della lingua straniera/seconda.

Domanda 14: *Se hai organizzato o organizzi percorsi CLIL, quale è stata la lingua veicolare utilizzata?*

⁹³ Cfr. paragrafo 3.2.2.

Il CLIL viene oggi praticato in molte scuole, dopo la legge 53/2003⁹⁴ e i regolamenti attuativi del 2010 è stata introdotta l'obbligatorietà dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera per l'ultimo anno di tutti i Licei e Istituti Tecnici e per il triennio dei Licei Linguistici. Inoltre, secondo l'articolo 7 della Legge 107/2015 si definiscono come obiettivi formativi:

la valorizzazione e il 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 learning⁹⁵.

Ancora:

Il Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019, nel punto 4.4 Competenze di lingua straniera, evidenzia che i percorsi di metodologia CLIL sono fondamentali:

- per attuare pienamente quanto prescritto dai Regolamenti del 2010
- per ampliare l'offerta formativa attraverso contenuti veicolati in lingua straniera in tutte le classi delle scuole primarie e delle scuole secondarie di primo e secondo grado⁹⁶,

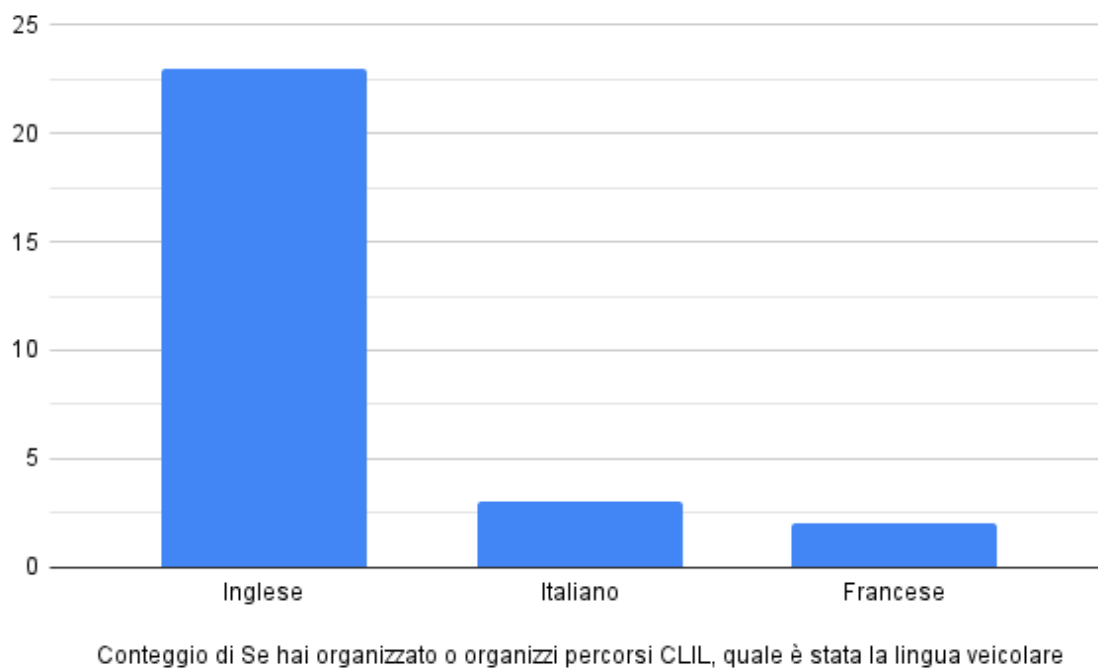
Tuttavia, come si evince dal grafico in figura, la lingua veicolare maggiormente utilizzata è quasi sempre e solo l'inglese, con qualche

⁹⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>

⁹⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

⁹⁶ https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

eccezione per il francese (nei licei linguistici) e l'italiano (cfr. grafico in figura).

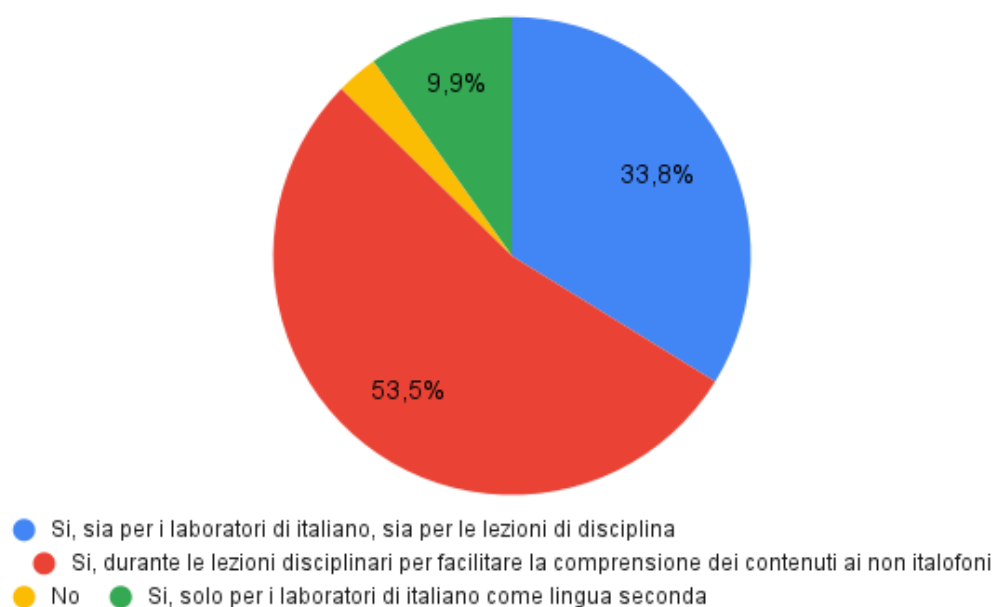


Domanda 15: *Pensi che la presenza di alunni stranieri nelle classi possa essere una ricchezza per l'apprendimento in generale e per lo sviluppo di un pensiero interculturale?*

Il 94,3% dei partecipanti ha risposto sì, il 2,9% non è d'accordo e il restante 2,9% ha risposto "altro".

Domanda 16 e 17: *Pensi che il CLIL per l'insegnamento dell'italiano per stranieri (L2) possa essere una metodologia adeguata? Se hai risposto no, perché?*

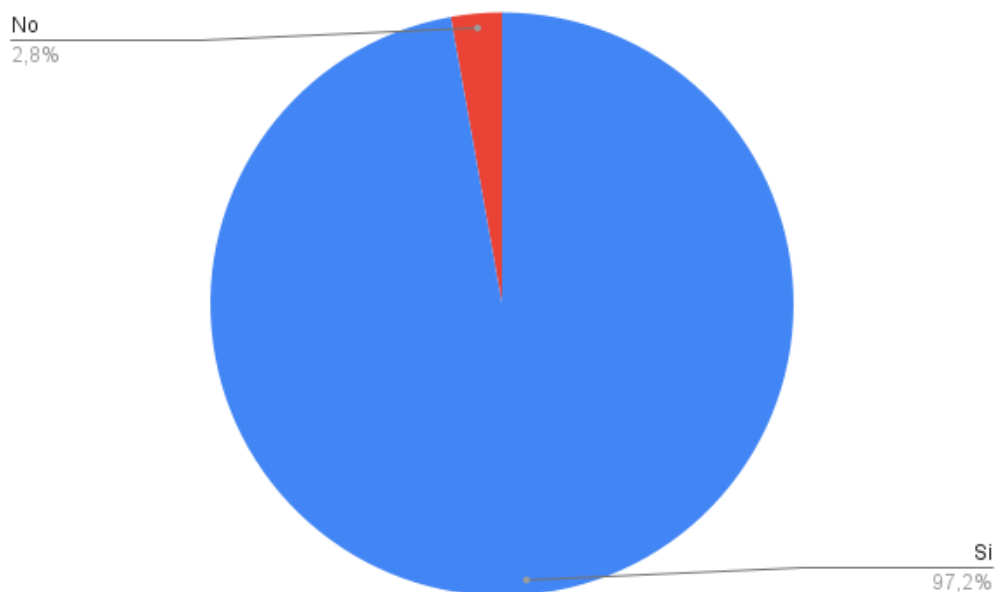
Il 53,3% dei docenti che hanno partecipato al questionario hanno risposto “sì, durante le lezioni disciplinari per facilitare la comprensione agli studenti non italofofi”; il 33,8% ha risposto “sì, sia per i laboratori di italiano, sia per le lezioni di disciplina”; il 9,9% ha risposto “sì, solo per i laboratori di italiano come L2”. Solo 2 persone hanno risposto “no”. Tuttavia, dalla domanda successiva (numero 17), coloro che hanno risposto “no” dichiarano di essere insegnanti di altre lingue straniere e associano l’utilità della metodologia CLIL solamente per l’insegnamento di lingue straniere diverse dall’italiano.



Domanda 18 e 19: *All'interno del sistema scolastico attuale, ritieni che possa essere utile l'inserimento di strumenti (ad esempio materiale già predisposto) a disposizione degli insegnanti per facilitare l'apprendimento linguistico e disciplinare degli studenti non italofoeni in classe? Se hai risposto no, perché?*

Il 97,2% ha risposto positivamente alla domanda; il restante 2,8% ha risposto negativamente. Analizzando le risposte alla domanda numero 19 “Se hai risposto no, perché?”, i risultati sono stati i seguenti:

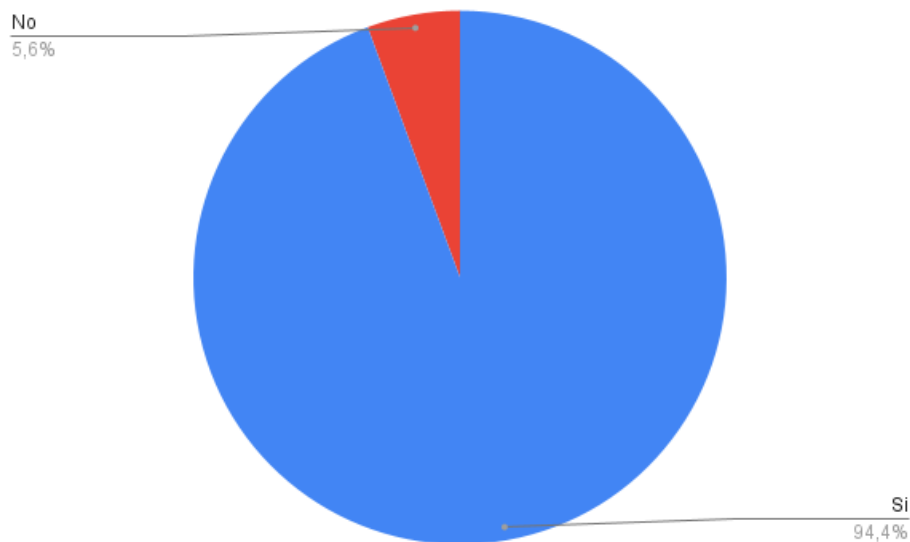
- *“Perché spesso l'insegnante non ha tempo di crearlo o cercarlo su internet o libri di testo”;*
- *“Ogni insegnante ha un metodo diverso, sta all'insegnante incontrare le necessità del singolo studente, che può chiedere aiuto nella forma a lui più congeniale”.*



Vista la netta maggioranza delle risposte positive, si deduce che progettare materiali per l'insegnamento CLIL per l'italiano L2 possa essere una buona pratica per il suo utilizzo. Tuttavia, come ampiamente discusso nei capitoli precedenti, un modulo CLIL va costruito sulla base delle caratteristiche di chi si ha davanti, non esisteranno, dunque, moduli CLIL uguali per tutti da applicare in ogni contesto. Ciò di cui ci sarebbe bisogno, secondo la ricerca svolta, è una guida per costruire percorsi CLIL per l'italiano L2 che possa fungere da supporto per gli insegnanti sia di lingua italiana, sia di altre discipline. Un esempio è stato fornito in 3.4 in questo elaborato.

Domanda 20: *Se ci fossero a disposizione strumenti per la progettazione di percorsi CLIL in italiano (L1, L2), li useresti?*

Infatti, il 94,4% ha affermato di voler utilizzare strumenti a disposizione dei docenti per progettare percorsi CLIL in italiano, sia come L1, sia come L2. Il restante 5,6% ha risposto di non volerli utilizzare.



Domanda 21: *Se hai risposto no, perché?*

Le risposte sono state solamente 4, di cui il 75% del totale ha dichiarato di aver risposto “no” in quanto insegnante di altra lingua straniera. Il restante 25% ha risposto negativamente a causa della paura di non saperli

usare, nello specifico la risposta è stata: “*Non penso sarei in grado di usarli*”.

4.4 Osservazioni finali

Il questionario analizzato nel paragrafo precedente ha reso evidenti i bisogni linguistici e sociali degli studenti non italofoni. Si desidera porre l’attenzione, nello specifico, alle difficoltà emerse da parte degli studenti stranieri in merito allo studio delle discipline scolastiche. Come si evince, infatti, dai risultati sopra analizzati, la maggior parte degli studenti possiede un livello linguistico in italiano elementare (pari al livello A2). Si nota che, tali studenti, nonostante siano in possesso delle competenze comunicative di base necessarie ad affrontare le sfide quotidiane e a gestire le relazionali interpersonali (Italbase), tale livello non consente loro di raggiungere gli obiettivi disciplinari raggiunti dai coetanei durante l’anno scolastico. Si evince quindi che gli studenti non possiedono un livello linguistico adeguato allo studio (Italstudio). Tale situazione conduce spesso ad un disagio sociale, causa frequente di abbandono scolastico e conseguente abbassamento del livello di autostima e del senso di autoefficacia. Si ritiene indispensabile un’azione mirata a far acquisire agli studenti stranieri quelle abilità utili e fondamentali a fare acquisire le competenze *CALP*⁹⁷, definite da Cummins come una competenza linguistica cognitivo-accademica.

⁹⁷ *Cognitive Academic Language Proficiency.*

Spesso, infatti, gli studenti non italofoeni non hanno accesso agli stessi contenuti disciplinari dei compagni, tuttavia, non è raro che si chieda agli stessi di raggiungere gli obiettivi curricolari della classe non considerando affatto la difficoltà linguistica.

Ci si è ulteriormente chiesti se, in una situazione del genere, l'integrazione degli studenti alloglotti possa comunque essere raggiunta pienamente. Se non viene proposto loro un percorso d'apprendimento con lo scopo di sviluppare una competenza linguistica in italiano per lo studio, essi non sono messi in condizione di apprendere allo stesso modo dei coetanei.

Esiste, allora, un modo per poter offrire agli studenti alloglotti il raggiungimento degli stessi obiettivi didattici dei compagni italofoeni per garantire loro un apprendimento altrettanto qualitativo?

Se si riprende la domanda iniziale della tesi *Può la metodologia CLIL essere utilizzata per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e per lo studio? In che modo?* la risposta, secondo i dati analizzati e i risultati del questionario, è affermativa. Il CLIL, infatti, presenta diversi benefici per l'apprendimento-insegnamento dell'Italstudio, tra cui:

- Sviluppo della microlingua disciplinare;
- Implemento delle abilità di studio e dell'utilizzo di strategie anche di gruppo;
- Sviluppo di processi cognitivi quali fare ipotesi e rielaborazione di quanto appreso.

I docenti partecipanti al questionario hanno dimostrato una forte disponibilità ad implementare il proprio metodo didattico con l'inserimento del CLIL per facilitare l'apprendimento dei contenuti agli studenti stranieri (e italiani). Tuttavia, gli stessi hanno affermato di non avere a disposizione strumenti di supporto per lo sviluppo di moduli CLIL per classi multilinguistiche e multiculturali.

Alla luce di quanto sopra esposto, analizzati i dati raccolti nei questionari e consultate diverse fonti bibliografiche, si conclude tale elaborato proponendo un supporto dedicato ai docenti delle scuole secondarie per la progettazione di moduli CLIL destinati alle classi multilinguistiche e multiculturali e adattabili ad ogni disciplina.

4.5 Guida per la creazione di moduli CLIL per l'italiano L2

Lo schema proposto viene ripreso da Serragiotto (2014)⁹⁸ e in questa sede viene adattato per l'insegnamento veicolare dell'italiano L2 e L1. In Serragiotto (2014) troviamo la guida alla programmazione divisa per sezioni:

- a) La scelta di un percorso CLIL;
- b) Il contesto;
- c) Decisioni organizzative strutturali;
- d) Aspetti organizzativi metodologici.

Facendo riferimento agli ambiti sopra citati, in questa sede si divide la programmazione in tre fasi didattiche:

- 1) Fase di analisi del contesto classe e individuazione degli obiettivi;
- 2) Fase progettuale;
- 3) Fase della valutazione

Nella prima fase si stabiliscono il contesto d'apprendimento e gli obiettivi che si vogliono raggiungere con il CLIL.

⁹⁸ Cfr. Serragiotto, (2014:112)

1. Quale tipologia di studenti c'è in classe? Quali sono le loro carenze linguistiche? E quali quelle disciplinari?

2. Quali sono gli obiettivi linguistici? Quali quelli disciplinari?

3. Quali sono gli strumenti utili al raggiungimento degli obiettivi?

4. Quali argomenti e tematiche possono essere affrontati tramite il CLIL? (contenuto curricolare, trasversale o extracurricolare⁹⁹) In che modo può essere promossa la riflessione interculturale?

5. Qual è la scansione temporale dell'intero modulo?

⁹⁹ Serragiotto, (2014:113).

Nella fase progettuale, invece, ci si focalizza sulla proposta degli argomenti: in quale lingua, quale ruolo hanno gli studenti italofoeni e quale quelli non italofoeni, quali metodi e tecniche si vogliono usare e perché.

6. Quale peso dare alla lingua (competenza comunicativa) e quale alla disciplina (contenuti)?

7. Quali sono le lingue parlate dagli studenti in classe? Se ci sono studenti con una lingua comune, in quale quantità e in quali occasioni la possono usare per facilitare la comprensione?

8. Gli insegnanti o gli studenti possono ricorrere ad una lingua comune (come l'inglese) per facilitare la comprensione dei contenuti?

9. Quali sono le tecniche didattiche utilizzabili per il raggiungimento degli obiettivi prefissati?

10. Quale tipologia di insegnamento si vuole intraprendere (cooperative learning, a coppie, da soli...)?

Infine, si arriva alla fase dedicata alla valutazione del processo didattico e degli apprendimenti. In questa fase, gli insegnanti sono chiamati a valutare gli studenti, ma anche loro stessi e la loro azione didattica tramite il CLIL.

11. In che modo il CLIL ha aiutato la comprensione dei contenuti disciplinari per studenti non italofoni?

12. Gli studenti italiani hanno ugualmente appreso i contenuti senza che la qualità dell'apprendimento ne abbia risentito?

*13. Come valutare la competenza linguistica e quella disciplinare¹⁰⁰?
(valutazione congiunta, valutazione separata...)*

¹⁰⁰ I criteri di valutazione vanno sempre prima chiariti agli studenti, i quali devono sapere in che modo verranno valutati.

Conclusioni

Il presente studio si è posto l'obiettivo principale di proporre la metodologia CLIL per l'insegnamento dell'italiano per lo studio e le discipline scolastiche a studenti non italofoni presenti nelle scuole. Si è quindi cercato di analizzare i bisogni linguistico-sociali degli studenti stranieri ed è sorta la necessità, innanzitutto, di implementare le ore di laboratorio di italiano L2. Spesso, infatti, secondo quanto affermato dai docenti partecipanti al questionario, le ore offerte agli studenti non sono necessarie a coprire l'effettivo bisogno linguistico. Inoltre, è stata rilevata un'ulteriore difficoltà negli studenti alloglotti inerente al raggiungimento degli stessi obiettivi didattici dei compagni italofoni. Anche nelle situazioni in cui gli studenti possiedono un livello di italiano tale da permettere loro un'adeguata socializzazione, ciò non basta a garantire l'accesso ai contenuti disciplinari. L'italiano delle discipline, infatti, si differenzia dall'italiano di base per una maggiore difficoltà relativa al lessico specifico e alle strutture della frase (...). Emerge, dunque, una forte difficoltà per gli studenti non italofoni durante l'approccio allo studio disciplinare, in quanto viene chiesto loro il possesso delle stesse competenze dei coetanei italofoni, senza che vengano considerate le loro naturali difficoltà linguistiche. Le loro competenze linguistiche di base vengono erroneamente equiparate alle competenze linguistiche cognitivamente superiori che permettono l'accesso a testi considerati accademici.

Grazie all'aiuto delle risposte raccolte tramite i questionari, si è concluso l'elaborato affermando le numerose potenzialità che la metodologia CLIL può apportare quando utilizzata in classi multilinguistiche e multiculturali come supporto allo studio della disciplina: l'insegnamento veicolare, infatti, ha come obiettivo l'insegnamento-apprendimento delle discipline non linguistiche (i contenuti) e della lingua allo stesso modo. Tramite la guida di supporto proposta in conclusione della tesi, si possono programmare percorsi CLIL per l'apprendimento dei contenuti e dell'italiano, senza che venga compromessa la qualità degli obiettivi didattico-disciplinari di studenti italofoeni e non italofoeni. L'uso di tale metodologia può favorire il processo di integrazione degli studenti stranieri in classe, riducendo al minimo le situazioni di disagio causate da scarsa accessibilità ai contenuti e, nel contempo, può rappresentare una ricchezza per gli studenti italofoeni, i quali con la guida dell'insegnante saranno condotti a conoscere e a valorizzare sguardi diversi dai loro, passando da un pensiero etnocentrico ad uno etnorelativo. Secondo la visione etnorelativa, non esiste giusto o sbagliato, bello o brutto, ma esiste "solo il diverso e il possibile" (Caon et al., 2020:26). Soltanto tramite l'ascolto attivo e l'accoglienza dell'Altro in tutta la sua interezza, della sua storia, del suo sguardo, delle sue idee ed emozioni, si può creare un ambiente interculturale in cui la diversità rappresenta una ricchezza e non un ostacolo all'apprendimento.

Bibliografia

Artigal J., Laure C., *Immersione linguistica per una futura Europa: i modelli catalano e finlandese*, Merano, Alpha Beta, 1996.

Balboni P. E. Caon F., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, 2015.

Balboni P. E., Coonan C. M. (a cura di), *Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca 14*, Torino, Loescher Editore, 2014.

Balboni P. E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, 2008.

Balboni P. E., *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni, 2006.

Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio in I quaderni della ricerca 15*, Torino, Loescher Editore, 2014.

Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università, 2002.

Benson P., Voller P., *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow, Longman, 1997.

Bier A., La motivazione nell'insegnamento CLIL in *SAIL Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*, Ca' Foscari-Digital Publishing, Venezia, 2018.

Bosc F., Andare a spasso per il testo, in Bosc F., Marengo C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Torino, Loescher Editori, pp. 228-243, 2006.

Bosc F., Due progetti nella scuola plurilingue e interculturale, in *Italiano Linguadue*, 2012.

Bosc F., *Semplificare i testi disciplinari: lingua e contenuto vanno d'accordo?* Altre Modernità, pp. 190-200, 2012.

Buckley F. J., *Team teaching: What, Why and How?*, SAGE Publications, Inc, 1999.

Butzkamm W., Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht, in G. Bach e S. Niemeier, Frankfurt, *Bilingualer Unterricht*, 2002.

Caon F., Battaglia S., Bricchese A., *Educazione interculturale in classe*, Pearson Academy, Milano – Torino, 2020.

Caon F., *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, Torino, UTET Università, 2008.

Caon F., Rutka S., La glottodidattica ludica, in *FILIM – Formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo*.

Caon F., Spaliviero C., *Educazione letteraria, educazione linguistica, educazione interculturale: intersezioni*, Bonacci Editore, 2015.

Caon F., Tonioli V., La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa, in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, pp 137-154, 2016.

Cominetti E. A., Il cooperative learning nella classe di lingua seconda come strumento di incremento della motivazione, in *EL.LE, Bollettino Itals* Anno 19, n. 87, 2021.

Comoglio M., Cardoso M., *Insegnare e apprendere in gruppo, Il Cooperative Learning*, Roma, LAS. 1996.

Comoglio M., La valutazione autentica in *Orientamenti Pedagogici*, n. 49, pp. 93-112, 2002.

Coonan C. M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento in Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Cafoscarina, 2006.

Coonan C. M., CLIL in (language) teacher training in *Studi di Glottodidattica*, vol. 2, pp. 1-14, 2011.

Coonan C. M., Content and language integrated learning: some key principles, in *Perspectives: A special issue on CLIL*, Rome, TESOL Italy, vol. 37, pp. 9-27, 2010.

Coonan C. M., Developments in CLIL Teacher Training: the role played by the University, in *SISTI F., CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Perugia, Guerra Edizioni, vol. 1, pp. 125-132, 2009.

Coonan C. M., *Effetti che CLIL produce sull'apprendimento delle discipline non linguistiche*, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, vol. 2, pp. 49-57, 2007.

Coonan C. M., How are students engaged in subject learning through the LS? The case of secondary schools in Italy, in W. Dieter, D. Marsh (a cura di), *Diverse Contexts – Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe*, Frankfurt, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2007.

Coonan C. M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.

Coonan C. M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet Università, 2012.

Coyle D., Hood P., Marsh D., *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Pres, 2010.

Coonan C. M., Serragiotto G., CLIL in *Voci della Scuola*, vol. 6, pp. 74-86, 2007.

Coonan C.M., CLIL e facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere in *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, 2010.

Costa F., *CLIL through English in Italian Higher Education*, LED Edizioni Universitarie, 1999.

Cummins J., Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, in *Working Papers on Bilingualism*, n. 19, 1979.

D'alessio A., Petolicchio A., Tammaro R., "Clil, una metodologia vincente nell'ottica del lifelong learning", *Giornale italiano della ricerca educativa n. 21*, 2018.

Deci E., Ryan R., *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum Press, New York, 1985.

Donatiello G, L'uso della didattica ludica in una classe di NAI iscritti al primo anno di scuola secondaria di secondo grado, in *EL.LE, Bollettino Itals*, anno 17, n. 80, 2019.

Dörnyei D., Creating a Motivating Classroom Environment, In Cummins J., Davison C., *International Handbook of English Language Teaching*, New York, Springer Science-Business Media, pp. 719-731, 2007.

Dörnyei Z., Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom in *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, 1994.

Ellis R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, 2003.

Ellis R., Task-based language teaching: sorting out the misunderstanding in *International Journal of Applied Linguistics Vol. 19 No. 3*, 2009.

Eurydice, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, p 14, 2006.

Gardner R. C., Lambert W. E., *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

Gardner R. C., Lambert W. E., *Motivational variables in second language acquisition*, *Canad. J. Psychol*, 1959.

Halfhide T, Frei M., Zingg C. in Mächler S. (a cura di), *Teamteaching: Wege zum guten Unterricht*, Zürich, Lehrmittelverl, 2001.

Holec H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon, 1981.

Kagan S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, 2000.

Krashen S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Elsevier, 1982.

Lewin K., Lippit R., White R. K., *Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates. Journal of Social Psychology*, 10, 271-301, 1939.

Little D., Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited, in *Innovation in Language Learning and Teaching*, pp. 14-29, 2007.

Little D., Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access learning? In P. Benson and P. Voller, *Autonomy and Independence in Language Learning*, London Longman, pp. 225-236, 1997.

Lombardi G., *Strategie di semplificazione e facilitazione nella classe di Italiano L2*, 2018.

Lombardo M. A., La didattica ludica nell'insegnamento linguistico, in *EL.LE, Bollettino ITALS*, 2006.

M. D. Sclafani, *Metodologia e Autenticità nel CLIL in Lingua Francese e nell'Esabac*, 2019.

Marsh D., Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning in *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union*, University of Sorbonne, Paris, 1994.

Marsh D., Langé G. (a cura di), Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuti: Proposte di Realizzazione in *Corso di base per la*

sperimentazione TIE-CLIL, Milano, Direzione Regionale Lombardia, 2000.

Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J., *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford, Macmillan, 2008.

Menegale M., L'autonomia dello studente nei moduli CLIL, in Balboni P. E., Coonan C. M. (a cura di) *Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca*, 2014.

Meyer O., *Introducing the CLIL-Pyramid: key strategies and principles for CLIL planning and teaching*, Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg, 2013.

Pokrivčáková S. (et al.), *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*, Constantine the Philosopher University, 2015.

Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2006.

Ryan R. M., Kuhl J., Deci E. L., *Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior*

and development in *Development and Psychopathology*, n. 9, pp. 701–728, 1997.

Şalli-Çopur D., Coping with the problems of mixed ability classes, in *The Internet TESL Journal*, Vol. 11, N. 8, 2005.

Sclafani M., L'apprendimento della lingua francese. Un'analisi delle proposte educative CLIL ed EsaBac, Roma, Carocci Editore, 2019.

Sclavi M., Ascolto attivo e seconda modernità, in *Rivista di Psicologia Analitica*, n.71, 2005.

Serragiotto G., *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Utet Università, 2014.

Serragiotto G., *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Loescher Editore, 2016.

Serragiotto G., *La valutazione della produzione orale in CLIL*, Venezia, Università Ca' Foscari, Vol. 2, pp. 181-189, 2009.

Serragiotto G., Testi disciplinati ad alta comprensibilità destinati ad alunni stranieri: le tecniche di semplificazione in *Cdrom "Capire per studiare 1,2,3"* organizzato e promosso da Tante Tinte in collaborazione con il CSA di Verona e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, 2007.

Short D. J., *Assessing Integrated Language and Content Instruction*, TESOL Quarterly, vol. 27, n. 4, p. 627–56, 1993.

Šolcová B. E., *Scaffolding Strategies in CLIL History Lesson: a case study*, Department of English Language and Literature, Masaryk University, Brno, 2019.

Swain M., Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development in Gass S., Madden C., *Input in second language acquisition*, Rowley, Newbury House, 1985.

Tejkalová L., Postavme žákům lešení aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam in *Metodický portal*, RVP, 2010.

Ushioda E., Motivation and autonomy in language learning, in Kötter M., Traxel O., Gabel S., *Investigating and facilitating language learning. Papers in honour of Lienhard Legenhausen*, Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2006.

Wiggins G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

Wildhage M., Von Verstehen und Verständigung, in *Praxis Geschichte*, n. 1, 2002.

Wolff D., *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt, Lang, 2002.

Wolff D., *Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?* ASp la revue du GERAS, 2003.

Sitografia

<http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=37104#>

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_internacultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_internaculturale.pdf)

<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

https://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf

<https://www.italy.it/articolo/la-didattica-ludica-nell%E2%80%99insegnamento-linguistico>

https://www.italy.it/sites/default/files/pdfbollettino/giugno2018/borgi_cappellin.pdf.

<https://www.miur.gov.it/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019>

https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

<https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/179-50-1-PB.pdf>

[https://www.yumpu.com/en/document/read/9539573/scaffoldinginstruction-for-english-language-learners-a-](https://www.yumpu.com/en/document/read/9539573/scaffoldinginstruction-for-english-language-learners-a)

<https://www4.istat.it/it/archivio/182866>

<https://www4.istat.it/it/immigrati/prodotti-editoriali/istruzione>