

## CAPITOLO 11

# CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere

*Carmel Mary Coonan*  
Università Ca' Foscari di Venezia

Le politiche europee e nazionali italiane spingono per l'attuazione di programmi CLIL basandosi sul presupposto che tali tipi di programma siano in grado di promuovere un migliore apprendimento delle lingue. Si tratta, quindi, di esaminare questo presupposto anche alla luce dei risultati (non sempre tutti positivi) rivenienti dalle ricerche sui programmi ad immersione in Canada (Swain, Lapkin, 1982) negli anni Ottanta che hanno evidenziato che il mero «immergere» gli allievi nella lingua straniera/seconda non porta automaticamente ad un livello di competenza linguistica (produttiva) nella LS commisurata alla durata dell'esperienza. Serve dedicare dell'attenzione alla lingua straniera durante il percorso stesso. Il termine CLIL richiama, quindi, la nostra attenzione sulla necessità di *assicurare* che la lingua venga appresa attraverso e in contemporanea all'insegnamento e all'apprendimento della materia/contenuto. Denominare un percorso di lingua straniera veicolare con il termine CLIL implica di per sé una promessa. È evidente che l'aspetto metodologico-didattico dei programmi CLIL, sotto questo profilo, occupa un posto di primo piano.

Quali sono gli aspetti propri del CLIL che possano facilitare l'apprendimento delle lingue straniere? Per ricercare una risposta si esplorerà la questione dal punto di vista dell'apprendimento e dell'insegnamento.

## 11.1 | L'ambiente CLIL e l'apprendimento linguistico

Una prima e importante dimensione che si ritiene contribuisca in maniera non indifferente al successo dell'apprendimento linguistico in ambiente CLIL si riferisce all'aspetto psicologico legato all'uso veicolare della lingua straniera. Per esplorare questa dimensione ci riferiamo in primo luogo al concetto di *autenticità*. Secondo Wolff (1997), la *pseudo-autenticità* delle normali lezioni di lingua straniera rappresenta un ostacolo alla profondità o alla qualità dell'apprendimento. L'approccio comunicativo tenta di creare nelle lezioni di LS delle condizioni per una comunicazione reale, autentica ma per lo studente l'autenticità e il legame con la «realtà» vanno trovate fuori dall'ambiente della classe e della lezione. Agli occhi degli studenti, le attività proposte nell'approccio comunicativo non sono altro che un *far finta* o un simulare, per preparare ad un contatto con la realtà fuori della classe, in un tempo futuro. Tale situazione porta ad una identificazione superficiale dello studente con il proprio apprendimento.

Nelle lezioni CLIL, al contrario, la lingua straniera svolge un ruolo del tutto identico a quello della normale lingua della scuola: è un mezzo attraverso il quale si apprendono altre cose – concetti, nozioni, competenze – e in quanto tale, per lo studente, svolge un ruolo «naturale» e, di conseguenza, autentico. L'effetto di questa percezione è una maggiore identificazione con le lezioni con conseguenze sia a livello affettivo che a livello cognitivo.

## 11.2 | Livello affettivo

Le conseguenze dell'adozione del CLIL a livello affettivo incidono sugli atteggiamenti, sull'interesse, sul senso di sé e della propria efficacia. Per illustrare questi aspetti si fa riferimento ad alcuni dati raccolti (da 189 studenti) nell'ambito del monitoraggio di un progetto di

lingua straniera veicolare (progetto LIVE) dell'IRRE Friuli Venezia Giulia<sup>1</sup>.

Il 64% degli studenti reagiscono molto bene all'utilizzo della lingua straniera per apprendere le materie non linguistiche. La dimensione positiva spazia dalla piacevolezza dell'esperienza (*rendersi conto di quanto si è bravi con la LS?*; è *coinvolgente* ecc. esempi di risposte al questionario) alla realizzazione che aumenta l'attenzione e la concentrazione e che viene considerata dagli studenti in modo molto positivo. Indicano una sensazione di soddisfazione (*riuscire a capire, divertirsi*), che piace e che riveste per gli studenti una novità e diversità di apprendimento. Alcuni ritengono che l'esperienza li abbia agevolati nel programma. La sfida di misurarsi con la LS agli studenti piace ed è forte la consapevolezza che la loro competenza in LS può migliorare e che possono acculturarsi. Inoltre ritengono che sia giusto rispetto al tipo di scuola che frequentano, utile per il loro futuro e che quindi un'iniziativa di lingua straniera veicolare serve. Il 61% vorrebbe che l'insegnante usasse di più la lingua straniera in modalità CLIL, indicando anche delle motivazioni: il 40% perché migliora la competenza LS; il 27% perché è stimolante; il 30% perché è utile e necessario.

Gli aggettivi utilizzati dagli studenti denotano atteggiamenti positivi, un forte interesse, una maggiore attenzione, un senso di soddisfazione ed una consapevolezza della propria efficacia e abilità derivante dal senso di successo e di conquista vissuto. Si può dedurre da questa rilevazione a campione che l'esperienza abbia suscitato una forte motivazione negli studenti.

Per alcuni studiosi (ad es., Stern, 1983, p. 386) la motivazione rappresenta il motore principale per l'apprendimento, superiore perfino alle capacità cognitive. Krashen stesso (1987) ha evidenziato l'importan-

<sup>1</sup> Il progetto LIVE (LIngua VEicolare) del Friuli Venezia Giulia: i dati sono stati raccolti attraverso un questionario rivolto a studenti della scuola superiore (licei e istituti tecnici). 189 studenti hanno risposto al questionario. Le materie comprendevano: elettrotecnica, fisica, chimica, storia, geografia, tecnologia-progettazione, matematica, educazione fisica, biologia, diritto, economia.

Il suddetto progetto non è da confondere con il progetto LIVE coordinato dall'IPRA-SE Trento e composto da otto istituzioni compreso l'Università di Venezia: Ricci Garrati F., (2006) [http://www.irre.veneto.it/\\_data/contenuti/allegati/ita/LIVE.pdf](http://www.irre.veneto.it/_data/contenuti/allegati/ita/LIVE.pdf)

za della motivazione attraverso il concetto di «filtro affettivo» che postula le necessità che emozioni negative, come ad esempio l'ansia, siano assenti perché ci possa essere acquisizione della L2.

Le percentuali riportate sopra possono essere considerate un risultato più che soddisfacente anche se, in considerazione dell'importanza della motivazione, non devono essere sottovalutate le risposte negative. Il 16% degli studenti coinvolti nella rilevazione ha avuto una reazione negativa di fronte all'utilizzo della lingua straniera nella modalità CLIL. Gli aggettivi utilizzati nelle risposte fornite denotano un'emozione molto negativa: *confusione, stupore, stranezza, paura, sconcerto, sgomento, traumatizzante, scioccante, rabbia, smarrimento, rifiuto, deprimente*.

Un altro 9% ha avuto una reazione negativa a causa della loro insicurezza e della difficoltà di comprensione ma non reagisce negativamente alla proposta CLIL<sup>2</sup>.

### 11.3 | Aspetto cognitivo

La maggiore identificazione dello studente con l'apprendimento in CLIL, come postulato da Wolff, ha un riscontro positivo al livello emozionale il quale porta ad un'elaborazione in profondità maggiore (proprio perché lo studente è più attento, è più interessato, è più consapevole) della lingua (e del contenuto), risultando un apprendimento più duraturo. Di conseguenza possiamo dedurre che, in condizioni emozionali favorevoli, l'ambiente CLIL facilita il processo di apprendimento della L2.

Oltre a favorire il *processo* di apprendimento, è utile considerare *il tipo* di competenza linguistica-comunicativa che il CLIL facilita.

Come si evince da quanto sopra detto, la politica europea, e di riflesso quella italiana, intravede nel CLIL uno «strumento» per la migliore promozione della competenza in LS attraverso:

<sup>2</sup> Alla domanda «La mia reazione all'uso della lingua straniera è stata», 3% hanno risposto in maniera superlativa (*ottimo, fantastico*), 61% hanno risposto in maniera positiva (*piacevole, interessante, bella sorpresa, ...*), 8% hanno fornito risposte neutre, 9% negativo, 16% molto negativo (cfr. aggettivi sopra), 3% delle risposte erano nulle.

- a. livelli di apprendimento: si è dell'avviso che il CLIL sarà in grado di assicurare il raggiungimento di livelli di apprendimento che solo con difficoltà si riescono a far raggiungere attraverso gli approcci «normali» di insegnamento delle lingue straniere. La maggiore esposizione alla lingua che il CLIL offre, in aggiunta e/o in parallelo al normale insegnamento della LS, è alla base di questo convincimento;
- b. qualità della competenza: lo studente è esposto a input e ad attività su contenuti disciplinari che presentano una sfida cognitiva. L'utilizzo della LS per apprendere il contenuto ha una ricaduta sulla competenza stessa della LS. Lo studente non solo impara la micro-lingua della disciplina, impara anche a svolgere processi cognitivi in lingua sia che siano legati strettamente alla disciplina in questione sia che siano trasversali a diverse materie (*thinking skills*). Il fatto che lo svolgimento dei processi cognitivi passi attraverso la LS porta all'acquisizione di una qualità di competenza che potremo denominare, utilizzando l'acronimo di Cummins (Baker, 1996), CALP (*cognitive academic language proficiency*). Lo studente acquisisce la lingua per apprendere e ciò è possibile solo se apprende attraverso la lingua. Se l'obiettivo è, quindi, una competenza di tipo CALP, il CLIL rappresenta un percorso privilegiato.

## 11.4 | La metodologia CLIL e l'apprendimento linguistico

Finora sono stati evidenziati gli effetti del CLIL sull'apprendimento della LS derivanti soprattutto dalla posizione veicolare di quest'ultima nel programma. Tuttavia, come già accennato, gli effetti benefici del CLIL sugli esiti positivi dell'apprendimento della LS passano soprattutto attraverso la dimensione metodologico-didattica.

Le ricerche svolte da Swain, Lapkin (1982) hanno ben evidenziato i limiti del solo *bagno linguistico* (immersione). I risultati hanno evidenziato la necessità che i programmi incorporino una speciale attenzione alla lingua e al suo apprendimento senza per questo trasformare la lezione in una lezione di lingua. L'acronimo CLIL cattura proprio questa

esigenza. I programmi CLIL – per essere qualificati tali – *devono* considerare l'apprendimento della lingua e predisporre l'ambiente affinché sia facilitata. L'ambiente è creato non solo dalla presenza della LS veicolare ma soprattutto dagli interventi e dalle strategie metodologico-didattiche.

L'uso della lingua straniera come veicolo – come abbiamo visto – ha degli effetti a livello affettivo e promette a livello dello sviluppo della competenza nella LS. Sono gli interventi metodologici che, invece, garantiranno quanto sperato. Consideriamo ora alcuni di questi aspetti metodologici.

#### 11.4.1 La motivazione

I più recenti lavori condotti nel campo della motivazione evidenziano il ruolo dell'emozione nell'apprendimento delle lingue straniere/secondo (McIntyre, 2002), la quale lascia traccia perfino a livello neurologico (Schumann, 1997). Il « grido » di protesta riportato sopra (§1.1), benché espresso da una minoranza, va quindi ascoltato, soprattutto in quelle situazioni di frequenza « obbligatoria » al percorso CLIL.

Nei dati riportati nel progetto di monitoraggio, alcuni studenti segnalano che lo smarrimento iniziale cede quando cresce la loro sicurezza e l'interesse. Questo commento serve a focalizzare la nostra attenzione sulla necessità che la motivazione vada non solo attivata ma anche *sostenuta* durante tutto il percorso (cfr. Dornyei, 2001; 2002 per una visione « situata » degli studi sulla motivazione nel campo delle lingue). In altre parole, la natura intrinsecamente motivante dell'ambiente CLIL che, seguendo Wolff, noi abbiamo ravvisato si trovi nella sua *autenticità*, può costituire una iniziale curiosità ed interesse (anche se non per tutti) ancorché questa possa non essere di per sé sufficiente.

Le difficoltà insite nell'ambiente stesso sono numerose e tali da frapporre una serie di ostacoli all'apprendimento, sia del contenuto che della lingua. Pensiamo alle difficoltà di comprensione di testi complessi su argomenti concettualmente difficili nonché alle difficoltà di espressione in LS sempre su argomenti complessi e, per un certo periodo, nuovi. Le difficoltà di apprendimento incontrate dallo studente, se avverte che la sfida è alta, possono avere un impatto negativo sulla fiducia in sé, con

tutto quello che ne consegue in termini, ad esempio, di autostima, senso di autoefficacia ecc. Da qui discende l'esigenza che le scelte degli argomenti, dei contenuti, dei materiali, delle attività ecc, vengano svolte in relazione alle caratteristiche esistenti degli studenti. Non va perso di vista che uno degli obiettivi formativi dei programmi CLIL è quello di formare studenti con una forte consapevolezza metacognitiva. *Learning to learn*, imparare ad apprendere, è un valore formativo che tutti gli insegnamenti scolastici devono promuovere mirando a creare il profilo di uno studente *self-regulated* che sappia orientarsi di fronte alle difficoltà e alle sfide di apprendimento. È un tipo di studente nuovo, motivato, di cui ha necessità il CLIL e che, allo stesso tempo, il CLIL contribuisce a creare. L'apprendimento della lingua in CLIL si innesta su questo terreno formativo.

#### 11.4.2 L'esposizione, input, output e apprendimento

Il legame fra l'esposizione alla LS e l'apprendimento della stessa in CLIL può essere considerato da diversi punti di vista.

##### a. Pianificare l'esposizione

Il contributo che può dare CLIL al raggiungimento di livelli più alti di competenza linguistica, rispetto al metodo tradizionale di insegnamento, è legato alla quantità di esposizione e di contatto nel tempo con la LS da parte dello studente. Un'esperienza CLIL della durata di 15 ore non può incidere in maniera significativa sui livelli. Ne consegue che i percorsi CLIL debbano essere programmati a lungo/medio termine, per un ciclo intero (un triennio) o per un percorso intero (5 anni della scuola primaria) per permettere, alla luce delle ore assegnate complessivamente al programma, di prevedere, e attendersi, degli esiti in uscita. Il riquadro sotto (Fig.1) fornisce un'ipotesi di pianificazione di percorsi veicolari-CLIL per la scuola superiore con l'aumento graduale delle ore CLIL, da un anno all'altro, nonché il numero complessivo aggiuntivo delle ore a contatto con la LS. Alla luce del percorso tracciato è possibile prevedere e programmare) degli esiti linguistici finali.

Tuttavia, il quadro orario può essere inficiato dall'opzione di adottare nelle lezioni CLIL il principio di alternanza fra le due lingue (L1 e LS).

anno	lingua	materia	durata	insegnamento LS	
→	→	→	→	→	
→	→	→	→	→	
→	→	→	→	→	
→	→	→	→	→	
→	→	→	→	→	
→	→	→	→	→	
↓	1	LS 1	Materia A	15 h	Yes
↓	2	LS 1	Materia A	30 h	Yes
↓	3	LS 1	<b>MATERIA A</b>	30 h	Yes
		LS 2	Materia B	15 h	Yes
↓	4	LS 1	Materia A	30 h	Yes
		LS 2	Materia B	30 h	Yes
↓	5	LS 1	Materia A (disciplina intera)	90 h	Yes
		LS 2	Materia B	30 h	Yes
			Tot. ore LS 1 = 195		
			Tot. ore LS 2 = 75		

Fig. 11.1 – Uno scenario CLIL ipotetico (ore aggiunte alla LS) per la scuola superiore<sup>3</sup>

Le 195 ore della LS1 (nel riquadro) assegnate al CLIL possono essere di fatto ridotte se l'alternanza fra L1 e LS nella lezione CLIL riduce, anche sensibilmente, il contatto con la LS. Donde la necessità di considerare bene i criteri da adottare per l'alternanza, qualora si decida di accettare la presenza della L1 nella lezione CLIL, per salvaguardare la quantità di ore di contatto (orale o scritto) con la lingua.

#### b. La competenza linguistica-comunicativa

Quando ci riferiamo all'esposizione alla LS, ci riferiamo sia a *input* che a *output* dal momento che tutti e due incidono nello sviluppo della competenza linguistica.

<sup>3</sup> Per una discussione più ampia cfr. Coonan in Mezzadri (2006d).



Negli ultimi decenni la teoria di Krashen – secondo la quale la presenza di una quantità rilevante di *input* comprensibile costituirebbe la chiave (assieme al filtro affettivo) per l'acquisizione linguistica – ha segnato fortemente gli orientamenti della didattica delle lingue. Il CLIL potrebbe, a prima vista, rientrare a pieno titolo in questa linea: è sufficiente gestire didatticamente la questione *dell'input* per renderlo comprensibile e l'acquisizione della LS è assicurata. Tuttavia, recenti sviluppi indicano che la mera esposizione alla lingua non è sufficiente per la sua acquisizione. Tre ipotesi teoriche sono rilevanti a questo riguardo: la *noticing hypothesis*, la *comprehensible output hypothesis*, la *negoziiazione del significato*:

- la *noticing hypothesis* di Schmidt (1990) ipotizza la necessità che l'individuo debba notare aspetti di lingua prima ancora che questi possano essere interiorizzati. La teoria dell'*input* comprensibile di Krashen al contrario lascia spazio alla possibilità che si possa comprendere l'*input* facendo leva sugli aspetti lessicali e sulle conoscenze pregresse dell'argomento bypassando il sistema linguistico, ossia la sua componente morfo-sintattica. Alla luce di questa ipotesi le implicazioni per il CLIL sono che servono strategie didattiche per focalizzare l'attenzione dello studente su forme grammaticali nell'*input* (Doughty, Williams, 1998; Swain, Lapkin, 2001). Dato che il CLIL non è un ambiente di insegnamento linguistico, non è possibile ricorrere alle strategie utilizzate nella didattica delle lingue;
- la *comprehensible output hypothesis* di Swain (1985), elaborata sulla scia dei risultati linguistici (negativi) raccolti nell'ambito dei programmi di immersione in Canada, segnala l'importanza, ai fini dello sviluppo della competenza linguistica, della produzione linguistica, soprattutto orale. 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*. Le implicazioni per i programmi CLIL sono ovvie: la chiave di volta non sta *solo* nella maggiore quantità di contatto con l'*input* nella LS. Benché questo sia un dato rilevante, è altrettanto rilevante che il contatto con la lingua passi attraverso il suo *uso*. L'uso della lingua non solo costringe ad una sua elaborazione morfosintattica ma con-

sente anche di formulare e testare delle ipotesi sul sistema linguistico in apprendimento (anche sulla base del *feedback* ricevuto) e di automatizzare la LS. In sintesi: si impara a parlare parlando;

- la *negoiazione del significato* è una procedura attuata nell'ambito dell'interazione, considerata importante nel processo di acquisizione della lingua per via dell'*input* comprensibile che ne risulta e dell'uso reiterato di forme nell'interazione stessa che consente di notare il *gap* che esiste fra quello che si vuole dire e quello che non si sa per dirlo.

Il problema per CLIL è, dal punto di vista metodologico, introdurre cambiamenti nella didattica disciplinare che è caratterizzata, in generale nella scuola secondaria, da uno stile frontale dove per la maggior parte del tempo gli studenti ascoltano/leggono (Coonan, 2006a; 2007a; 2008a). Il permanere di una tale impostazione didattica privilegia le abilità ricettive piuttosto che promuovere lo sviluppo della competenza linguistica (cfr. sopra). Il CLIL, quindi, introduce nuove strategie e forme di apprendimento che aiutano lo studente a notare forme linguistiche e che consente l'uso produttivo della lingua straniera anche in interazione (Gajo, 2001).

### c. L'attenzione e la resistenza del testo

Ci sono due aspetti connaturati al CLIL che possono contribuire all'apprendimento della LS, aspetti che nel progetto di monitoraggio del Friuli Venezia Giulia (di cui sopra) sono stati segnalati non solo dagli insegnanti CLIL ma anche dagli studenti. Alla domanda «*piacerebbe se l'insegnante usasse di più la lingua straniera*», si sono avute 61% risposte positive, 29% negative e 10% nulle. Delle risposte positive, il 40% indica che l'esperienza CLIL migliora la competenza della LS (questa percezione degli studenti rappresenta un dato molto interessante) e il 27% indica quanto l'esperienza CLIL sia *stimolante*<sup>4</sup>. Le parole usate nelle risposte nella categoria *stimolante* si riferiscono alla maggiore attenzione e concentrazione che il CLIL suscita oltre al fatto che attira e incuriosisce. Questi stessi aspetti sono stati anche ribaditi dagli inse-

<sup>4</sup> Il restante 30% ha indicato l'utilità del CLIL e il 3% era costituito da risposte nulle.

gnanti (Coonan, 2006b). Uno dei motivi della maggior attenzione prestata dagli studenti in CLIL può risiedere nella «resistenza del testo». Il fatto che il testo scritto sia elaborato in lingua straniera pone una certa resistenza ad una sua facile e veloce elaborazione. Lo studente deve essere vigile, come lo deve essere quando ascolta *input* orale: è obbligato a stare sul testo ponendo la sua attenzione alla lingua per «tirare» fuori il significato del messaggio. È una situazione di naturale *focussing on form* favorevole al fenomeno di *noticing* e, quindi, allo sviluppo della competenza linguistica.

### 11.4.3 La dimensione cognitiva

Oltre agli aspetti legati alla motivazione e all'esposizione alla LS e i loro legami con l'apprendimento della lingua, accenniamo ora ad un altro aspetto che riguarda la qualità dell'apprendimento della LS.

Si può dire che la dimensione cognitiva sia un aspetto altamente qualificante delle esperienze di lingua straniera veicolare. Come abbiamo visto sopra (cfr. par. 11.2) il tipo di competenza linguistica che si riesce a sviluppare in queste situazioni si chiama CALP. Tuttavia il suo sviluppo è legato alla consapevolezza dell'insegnante rispetto ai processi cognitivi da promuovere e delle attività da proporre di conseguenza, essendo le attività le *building blocks* dell'apprendimento: lo studente impara quello che l'attività gli richiede di fare: memorizzare, valutare, sintetizzare ecc.

Un'indagine su materiali CLIL<sup>5</sup> (Coonan, 2007b) rivela una forte preoccupazione, nelle situazioni di lingua straniera veicolare, per la comprensione dei contenuti: gli esercizi e le attività proposte tendono a concentrarsi sul reperimento di informazioni e sulla conferma della comprensione delle stesse a scapito di altri processi cognitivi<sup>6</sup> importanti in un percorso di apprendimento.

Inoltre, un esame dei libri di testo (in italiano) delle diverse materie

<sup>5</sup> L'indagine è consistita nell'analisi delle tesine elaborate dai corsisti (la maggior parte dei quali sono insegnanti di lingue o di disciplina non linguistica) iscritti al Corso di Perfezionamento CLIL dell'Università Ca' Foscari Venezia.

<sup>6</sup> Riferendoci alla gerarchia di Bloom: Reperimento di informazioni e Conferma della comprensione di materiale informativo sono, assieme a Applicazione, processi

scolastiche, scuola media e superiore (Coonan, 2006c), rivela la presenza di un numero ridotto di esercizi ed attività per la promozione dell'apprendimento<sup>7</sup>. Alla luce della mancanza di strumenti per condurre il processo di apprendimento, l'insegnante può ricorrere alla modalità della « lezione partecipata » per coinvolgere gli studenti, la quale tuttavia limita la complessiva partecipazione degli studenti. È lecito pensare che questo stesso stile possa connotare l'insegnamento in lingua straniera veicolare con conseguenze sull'utilizzo della LS da parte degli studenti: poche opportunità reali di parlare e anche difficoltà nel farlo in LS.

Abbiamo in definitiva uno scenario che non depone del tutto a favore dell'apprendimento della lingua straniera (Coonan, 2008a; 2008b; 2008c). La metodologia CLIL, invece, presuppone l'utilizzo di un corredo articolato di esercizi ed attività che:

- promuovano i più diversi processi cognitivi e meta-cognitivi dato che in queste condizioni si può assicurare, non solo l'apprendimento del contenuto disciplinare ma, soprattutto, la competenza linguistica CALP;
- consentano non solo l'interazione di cui sopra ma anche il monologare. Il monologare è caratterizzato dalla presenza di turni lunghi prodotti per veicolare informazioni (Brown, Yule, 1983). I turni lunghi richiedono un'elaborazione grammaticale ricca degli enunciati affinché le informazioni siano comprensibili con una conseguente ricaduta positiva sullo sviluppo della competenza linguistica dello studente.

cognitivi di ordine inferiore perché di natura pratica. Analisi, Sintesi e Valutazione, chiamate *critical thinking skills*, sono di ordine superiore perché di natura più astratte.

<http://www.schoolnet.ca/alasource/e/project.centre/shared/taxonomy.asp>

<http://www.cdli.ca/grassroots/blooms.html>

<sup>7</sup> Va fatta tuttavia una distinzione fra materie: nei libri di testo di materie come la matematica e la fisica gli esercizi / attività figurano in numero maggiore rispetto ad altre materie quali filosofia, storia.

## 11.5 | Conclusione

I temi affrontati in questo intervento, alla luce dei più recenti sviluppi della letteratura sulla tema della lingua straniera veicolare che da anni coinvolge studiosi e istituzioni comunitarie e nazionali ai vari livelli di ruolo e responsabilità, hanno voluto evidenziare e mettere in luce le diverse sfaccettature a proposito del CLIL e dell'apprendimento delle lingue straniere.

Si è in particolare voluto evitare di trattare il CLIL come una *buzz word* ossia di considerarlo come una panacea per tutti i problemi dell'apprendimento delle lingue straniere. Le riflessioni fornite hanno voluto evidenziare che il plus valore del CLIL nella promozione dell'apprendimento della LS non risiede unicamente nella funzione veicolare della lingua straniera, come si può rischiare di credere, quanto *anche* nelle procedure metodologico-didattiche da adottare per potenziarne gli effetti e per rimuovere gli ostacoli che sono propri dell'ambiente veicolare.