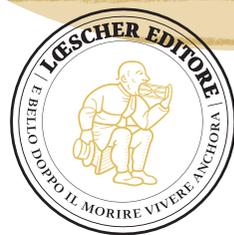


18

I Quaderni della Ricerca

E-CLIL per una didattica innovativa

a cura di Gisella Langé e Letizia Cinganotto



18

I Quaderni della Ricerca

E-CLIL per una didattica innovativa

a cura di Gisella Langé e Letizia Cinganotto





**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2014
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:

CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali,
Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano

e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2019	2018	2017	2016	2015	2014	

ISBN 9788820137175

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011.5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore opera con sistema qualità certificato CERMET n. 1679-A secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Coordinamento editoriale: Mario Sacco
Realizzazione editoriale e tecnica: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico: Fregi e Majuscole; Leftloft - Milano/New York
Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika, Torino
Stampa: Tipografia Gravinese
Corso Vigevano 46
10155 Torino

Indice

Introduzione	9
di <i>Carmela Palumbo</i>	
Parte prima. Lo scenario e le linee innovative didattico-metodologiche	
1. CLIL: le scelte italiane	13
di <i>Gisella Langé</i>	
1.1. Prime esperienze di insegnamento con la metodologia CLIL	13
1.2. Un progetto di eccellenza nella scuola primaria	15
1.3. Il quadro normativo per l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera nei licei e negli istituti tecnici	16
1.3.1. Formazione iniziale	17
1.3.2. Formazione dei docenti in servizio	17
1.4. I nuovi corsi di formazione del 2014	19
1.5. Le <i>Norme transitorie per i licei linguistici</i>	20
1.6. Nuove <i>Norme transitorie per tutti i licei e gli istituti tecnici</i>	21
1.7. Prospettive future	22
Bibliografia	23
2. Le caratteristiche del progetto “E-CLIL per una didattica innovativa”	25
di <i>Letizia Cinganotto</i>	
3. Questioni linguistiche nel CLIL	29
di <i>Carmel Mary Coonan</i>	
3.1. Gli obiettivi duali del programma CLIL	29

3.1.1. La questione della comprensione	30
3.1.2. La questione della produzione linguistica	31
3.2. La lingua straniera nell'ambiente CLIL	32
3.2.1. Gli obiettivi di apprendimento	32
3.2.2. Aspetti problematici	33
3.3. La didattica della disciplina	34
3.3.1. Strategie di facilitazione della comprensione	34
3.3.2. Strategie per consentire la produzione linguistica (orale e scritta)	35
3.3.3. Strategie di gradualità	36
3.3.4. Il modello operativo di unità didattica	36
Bibliografia	37
4. Il framework del progetto E-CLIL	39
di <i>Linda Rossi Holden</i>	
4.1. Direttive chiave sul CLIL	39
4.2. Documenti chiave sul CLIL	40
4.3. Rapporti chiave sul CLIL	41
4.4. Risorse e progetti chiave sul CLIL	44
Bibliografia	47
5. Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie	49
di <i>Teresina Barbero, Alba Graziano</i>	
5.1. Premessa	49
5.2. Integrazione delle 4C	50
5.3. Input ricco e comprensibile	52
5.4. Supporto all'apprendimento (<i>scaffolding</i>)	54
5.5. Le attività (<i>tasks</i>)	56
5.6. I prodotti finali (<i>outcomes</i>)	58
5.7. La "piramide" CLIL	60
Bibliografia	61

6. Pratiche formative e riconquista della complessità: contenuti, piattaforme, codici comunicativi	63
di <i>Gino Roncaglia</i>	
Bibliografia	69
7. Medi@mente CLIL: la <i>e</i> di E-CLIL	71
di <i>Daniela Cuccurullo</i>	
7.1. La competenza digitale	71
7.2. La sperimentazione: il primo anno del progetto E-CLIL	75
7.3. Disciplina, lingua e tecnologia	77
7.3.1. Competenza digitale e competenza linguistica	77
7.3.2. <i>The Conversation Prism</i>	78
7.3.3. Tool, attività e ambienti in un'ottica 2.0 per lo sviluppo integrato di lingua e contenuto	80
7.4. Il <i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> : un framework per lo sviluppo professionale del docente	86
7.4.1. Contesti applicativi del framework	86
7.4.2. La tassonomia di Bloom rivisitata e in chiave 2.0	87
7.5. Lo spazio dell'apprendimento: verso la conclusione e oltre	88
Bibliografia	90
Sitografia	91
8. Il ruolo di INDIRE	93
di <i>Letizia Cinganotto</i>	
9. Webinar: temi e commenti	97
di <i>Letizia Cinganotto</i>	

Parte seconda. I prodotti e i processi attivati dalle scuole

10. La pensée moderne et la philosophie des Lumières (R. Descartes, <i>Discours de la méthode</i>; <i>l'Encyclopédie</i>)	103
Liceo "Paolo Giovio" – Como	

11. Living in Utopia: A Virtual Tour into the XIXth Century Utopian Towns	105
<i>Liceo "Paolo Giovio" – Como</i>	
12. The Kinetic Theory of Gases	110
<i>Liceo "Giordano Bruno" – Mestre (VE)</i>	
13. The Dawn of a New World: Education, Knowledge and the Quest for Truth in the Early Medieval Universities	117
<i>Liceo "Antonio Canova" – Treviso</i>	
14. Planet India: A Peer Education Project	120
<i>ITET "Felice e Gregorio Fontana" – Rovereto (TN)</i>	
15. Change of Phase	123
<i>Liceo "Carlo Botta" – Ivrea (TO)</i>	
16. Statistics: A Statistical Investigation into Teenagers' Habits	126
<i>Liceo "Carlo Botta" – Ivrea (TO)</i>	
17. E-CLIL: E-BRAIN	128
<i>Liceo "Alberto Romita" – Campobasso</i>	
18. Historical Evolution of the Atomic Models	137
<i>IIS "Giordano Bruno" – Perugia</i>	
19. The Derivative of a Real Function	140
<i>ITIS "Galileo Galilei" – Latina</i>	
20. Simple Harmonic Motion and Waves	142
<i>Liceo "Leonardo da Vinci" – Milano</i>	
21. Alternating Current	145
<i>ITIS "Enzo Striano" – Napoli</i>	
22. Cell: Structure and Function	149
<i>Liceo "Gian Domenico Cassini" – Sanremo (IM)</i>	

23. The Petition of Right & Bill of Rights in the 17th Century: Parliament Rules	156
<i>Liceo "Giovanni Falcone" - Bergamo</i>	
24. Les révolutions au XVIII^e siècle: construire un réseau conceptuel	161
<i>IIS "Luigi Des Ambrois" - Oulx (TO)</i>	
25. How to Study a Circumference	163
<i>Liceo "Enrico Boggio Lera" - Catania</i>	
26. A More Perfect Union: From the Declaration of American Independence to the Obama's Speech through the Defeat of Segregationism	165
<i>Liceo "Manfredi Azzarita" - Roma</i>	
27. Trigonometry for Solving Problems	167
<i>Liceo "Manfredi Azzarita" - Roma</i>	
28. Physics and Chemistry in English	171
<i>Convitto Nazionale "Umberto I" - Torino</i>	
29. Biological Basis of Addiction	173
<i>Liceo "Luigi Galvani" - Bologna</i>	
30. The Right to Property in Modern and Contemporary Europe	176
<i>Convitto Nazionale "Vittorio Emanuele II" - Roma</i>	
31. How Did the Philosophers of the Enlightenment Represented an Instance of Change that Will Lead to the French Revolution	178
<i>Convitto Nazionale "Vittorio Emanuele II" - Roma</i>	
 Parte terza. I documenti del progetto	
 E-CLIL: il documento di progetto	183
<i>a cura del Gruppo di lavoro</i>	

Allegato 1 - Schema per l'elaborazione del percorso E-CLIL	197
Allegato 2 - Griglia di valutazione	199
Elenco delle istituzioni scolastiche coinvolte nel progetto E-CLIL	201
Conclusioni	203
<i>di Gisella Langé e Letizia Cinganotto</i>	

Parte prima

Lo scenario e le linee innovative
didattico-metodologiche

3. Questioni linguistiche nel CLIL

di *Carmel Mary Coonan*

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è un acronimo elaborato per “denominare” situazioni formali in cui una lingua *straniera* viene usata come lingua veicolare per svolgere programmi di DNL, programmi i cui obiettivi di apprendimento non sono primariamente linguistici. Tuttavia, in una situazione di LSV risiede implicito l’auspicio che la lingua straniera possa trarre giovamento e che gli studenti possano acquisire elevate competenze nella lingua straniera lavorando in questa modalità.

3.1. Gli obiettivi duali del programma CLIL

La sigla CLIL attira la nostra attenzione direttamente su questa possibilità, mettendo in evidenza il fatto che l’apprendimento riguarda due elementi: la LS (che rappresenta di solito la *condicio sine qua non* per la scelta veicolare) e la disciplina, la quale non va considerata come veicolo per la promozione della LS ma come l’obiettivo di apprendimento principale. La LS ne trae giovamento perché si innesta nel curriculum della disciplina, inserendosi negli obiettivi disciplinari, diventando parte dei contenuti e delle attività di apprendimento.

L’acronimo CLIL attira la nostra attenzione sul fatto che tutto il processo di insegnamento e di apprendimento nelle situazioni veicolari deve essere condotto all’insegna dell’integrazione: la lingua e la disciplina vanno viste come un’unica entità, come una medaglia le cui due facce, lingua e disciplina, non sono separabili. Trattando una delle facce, bisogna per forza prendere in considerazione anche l’altra. Entrambe sono parte dell’intero.

CLIL segnala quindi la necessità di garantire un apprendimento duale e induce chi attua i programmi a ponderare le implicazioni didattiche di questa necessità. Facciamo riferimento a situazioni di lingua straniera veicolare e ciò è sufficiente per farci capire che va rivolta la massima attenzione all’impatto che una tale situazione può avere sull’apprendimento della *ma-*

teria scolastica (DNL) onde evitare effetti deleteri. Allo stesso tempo l'apprendimento duale riguarda la LS. Di norma, una lezione di chimica non viene considerata una lezione di lingua (italiana); allo stesso modo neanche la lezione di chimica in LS va considerata una lezione di lingua (straniera). Eppure la sigla CLIL mette in evidenza la necessità di compiere comunque degli sforzi per garantire anche il suo apprendimento. Da questo punto di vista la situazione di LSV si distingue da quella dove la lingua veicolare è la normale lingua della scuola, di solito la lingua materna (L1) della maggior parte degli studenti nonché degli insegnanti e della società intorno a loro. In sintesi, la questione linguistica è implicata nella necessità di garantire sia l'apprendimento degli obiettivi della DNL sia quello degli obiettivi della LS.

In questo intervento la nostra attenzione si focalizza sulla dimensione linguistica e il suo ruolo nell'apprendimento duale per mettere in evidenza quanto l'attenzione alla lingua comporti automaticamente più attenzione e benefici anche per l'apprendimento della disciplina.

3.1.1. La questione della comprensione

È persino quasi banale dichiarare che l'accesso ai contenuti disciplinari passa attraverso la loro comprensione. Da ciò si deduce il ruolo rilevante che la comprensione gioca nell'apprendimento delle discipline scolastiche. Nelle situazioni CLIL un concreto impedimento a tale comprensione dei contenuti si trova nella lingua veicolare la quale, non essendo la lingua materna degli studenti, può rappresentare un blocco all'accesso dei vari argomenti. Da qui la necessità di adottare delle strategie didattiche specifiche per rendere questi accessibili attraverso la rimozione degli ostacoli linguistici.

Allo stesso tempo, alcune teorie elaborate nell'ambito del campo dell'acquisizione delle lingue *seconde* (LS) mettono in luce il contributo della comprensione allo sviluppo della competenza linguistica. Secondo il principio dell'*input comprensibile* (Krashen, 1987) - dove per input si intendono i messaggi orali e/o scritti ai quali gli studenti sono esposti -, l'acquisizione della lingua avviene se c'è un'esposizione forte alla lingua stessa (aspetto quantitativo) e se i messaggi indirizzati agli allievi sono comprensibili (aspetto qualitativo). La comprensibilità è indicata dalla formula $i + 1$, dove i sta per input e $+ 1$ sta per la sfida che l'input contiene per fare evolvere la competenza linguistica sempre più verso la lingua oggetto: insomma, l'input deve essere leggermente al di sopra della competenza attuale dello studente.

La comprensibilità del messaggio coniuga quindi due esigenze - l'apprendimento della disciplina e l'apprendimento della LS - e diventa palese quando il riconoscimento della sua importanza non può che impattare sulla didattica della disciplina.

3.1.2. La questione della produzione linguistica

Come la comprensione, anche la produzione linguistica gioca un ruolo duplice rispetto agli obiettivi duali del CLIL, ossia l'apprendimento della disciplina e l'apprendimento della LS.

Dalla prospettiva della disciplina, il parlare e lo scrivere sono gli strumenti attraverso i quali lo studente si impadronisce del contenuto. Parla e scrive per imparare. Non comunica solo significati, ma ne crea di nuovi, ne articola attraverso la mediazione della lingua. Il dover trasformare i propri pensieri e le proprie idee in lingua trasforma in realtà, in oggetti concreti, i pensieri e le idee stesse, e attraverso questo processo lo studente è messo in grado di capire e di consolidare il suo grado di padronanza su di essi. Tale processo - l'utilizzo della lingua in interazione o da solo per articolare e creare significati - è stato denominato *languaging* (Swain, 2006), e la sua importanza ai fini dell'apprendimento della disciplina è evidente.

Il processo descritto sopra ha anche un impatto rilevante sullo sviluppo della qualità della competenza linguistica stessa (cfr. CALP, *infra*). Quando produce lingua, lo studente può:

- automatizzare la sua competenza produttiva (ad es. più parla, più perfeziona la sua abilità nel parlare);
- rendersi conto di quello che è capace di esprimere;
- capire quello che gli manca per esprimersi;
- coniugare una dimensione cognitiva alla sua produzione linguistica mentre acquisisce padronanza sui contenuti (ad es. usa la lingua per formulare ipotesi, speculare, fare deduzioni, mettere in relazione, comparare ecc.);
- porre attenzione al codice linguistico onde scegliere le forme che meglio esprimono i suoi significati. Secondo alcuni studiosi, il riuscire a notare le formule linguistiche è un passo essenziale nel processo di acquisizione delle forme stesse e quindi nello sviluppo della competenza linguistica. La possibilità di notare formule linguistiche è maggiore quando l'individuo parla o scrive rispetto a quando legge o ascolta, perché nel primo caso lo studente è costretto a lavorare in modalità morfosintattica per costruire un messaggio comprensibile. Deve operare delle scelte e fare delle combinazioni utilizzando le regole del codice (Swain, Lapkin, 2001). Nel secondo caso invece il discente può semplicemente inferire il senso globale del messaggio senza necessariamente focalizzare l'attenzione su aspetti formali della lingua.

In sintesi, la produzione linguistica, soprattutto nella sua forma detta *languaging*, svolge un ruolo fondamentale per l'apprendimento sia della disciplina sia della LS, entrambe obiettivi di un programma CLIL. Al livello didattico è quindi necessario considerare quali sono le opportunità disponibili nelle lezioni CLIL perché lo studente possa usare la LS per apprendere.

3.2. La lingua straniera nell'ambiente CLIL

Partendo dalla constatazione che un ambiente CLIL insegue due obiettivi (non solo di contenuto disciplinare ma anche di LS) e dai concetti della comprensione e della produzione linguistica, abbiamo voluto mettere in evidenza il ruolo rilevante che la dimensione linguistica gioca in questo ambiente. Il programma non può che esserne influenzato.

3.2.1. Gli obiettivi di apprendimento

Mentre il *programma* CLIL è primariamente un programma per l'insegnamento/apprendimento della DNL, l'acronimo CLIL mette in rilievo, come abbiamo visto, la necessità che anche la LS sia appresa. Gli studi sui programmi di immersione (Swain, Lapkin, 1982) indicano che la crescita della competenza linguistica in ambienti di *total immersion* non è un fatto automatico e che occorre prendere dei provvedimenti capaci di assicurarne lo sviluppo. Ciò può comportare la necessità di specificare degli obiettivi linguistici (ossia di prevedere una direzione di progresso della competenza linguistica) e di operare delle scelte metodologico-didattiche idonee.

Quali aspetti possono essere indicati come obiettivi?

- a) Imparare una LS attraverso una DNL consente di sviluppare una competenza denominata *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*. Lo sviluppo di questa competenza è possibile perché lo studente viene a contatto con contenuti "accademici" in LS sui quali svolge delle attività di apprendimento. Gli obiettivi di apprendimento CALP si focalizzano sulle forme linguistico-cognitive che gli obiettivi disciplinari, i contenuti e le attività di apprendimento consentono di promuovere (ad es. in lingua inglese: fare delle inferenze: *I think ... because; This is due to/the result of/because of ...*; fare previsioni: *So probably...; It is probable that/ought to/should/may be... ecc.*).
- b) Imparare una LS attraverso una DNL permette di acquisire la microlingua specifica della disciplina (ad es. il lessico specifico, i generi e tipi testuali). Gli obiettivi di microlingua si focalizzano su aspetti ritenuti di rilievo ai fini dell'apprendimento della disciplina; ad esempio, per scienze in lingua inglese: l'uso del passivo senza l'agente; il genere "resoconto di un esperimento scientifico"; il tipo testuale "argomentativo" per sostenere le proprie tesi ecc.
- c) Imparare una LS attraverso una DNL consente di potenziare le abilità linguistiche (orale/scritta; ricettiva/produttiva). L'obiettivo di LS può mirare a potenziare in maniera significativa solo una o tutte le abilità linguistiche (cfr. ad es. la specificazione nella scheda 1).

Nella scheda 1 si riportano esempi di obiettivi disciplinari elaborati in riferimento alla dimensione linguistica. Sono *language enhanced* perché in-

dicano chiaramente quello che lo studente è chiamato a saper fare linguisticamente sui contenuti disciplinari. L'esempio mette in evidenza che la specificazione non si limita alla sola dimensione lessicale.

Scheda 1 - Obiettivi DNL (storia dell'arte) *language enhanced*¹

- *Saper riconoscere e definire oralmente* che cosa caratterizza un edificio gotico nei materiali, nella funzione e nelle sue coordinate storiche, geografiche e culturali.
 - *Saper rielaborare in forma scritta* (e grafica) attraverso la *stesura di brevi testi descrittivo-informativi* le caratteristiche essenziali del periodo gotico.
 - *Saper interagire oralmente* presentando *brevi relazioni* sugli argomenti affrontati *giustificando* le proprie scelte e opinioni.
 - *Saper descrivere* immagini, slide, brevi filmati *utilizzando il linguaggio tecnico appropriato* al contesto.
 - *Arricchire il lessico* relativo alla microlingua e alla lingua standard e *riflettere* sulle differenze dei *termini* rispetto alle parole (specificità, univocità di significato ecc.).
 - *Saper riconoscere i termini tecnico-specifici* che appartengono al campo della storia dell'architettura, legandoli ai concetti appropriati.
 - *Comprendere e saper analizzare testi tecnici* in LS.
 - *Comprendere messaggi orali* su argomenti tecnici legati all'architettura gotica.
-

3.2.2. Aspetti problematici

Un primo ordine di problemi è legato al fatto che in genere non vengono specificati obiettivi di *apprendimento linguistico* in relazione alla DNL. Il docente non è abituato a farlo. Di norma non ha consapevolezza delle caratteristiche linguistiche della propria disciplina e di che cosa significa, per lo studente, avere una competenza linguistica sulla materia in apprendimento. La dimensione linguistica rimane pertanto del tutto implicita, con la conseguenza che a livello didattico non vengono predisposte delle strategie *ad hoc* per il suo sviluppo.

Un secondo ordine di problemi è legato al modo in cui vengono declinati gli obiettivi di DNL e di come questo possa impattare negativamente sullo sviluppo potenziale della competenza CALP. Il problema si evidenzia quando si è di fronte a una specificazione di obiettivi che pone l'accento solo sul riconoscimento e il ricordo di conoscenze (di fatti, di concetti, di procedure). Un simile tipo di specificazione non è affatto inusuale:

Quasi sempre queste analisi [di obiettivi, *N.d.R.*] hanno dimostrato un'enfasi pesante su obiettivi che richiedono solamente il riconoscimento e il richiamo di in-

1. Corso di perfezionamento, Università Ca' Foscari Venezia.

formazioni, obiettivi che fanno parte della categoria “conoscenza”. Invece sono gli obiettivi che coinvolgono la comprensione e l’uso delle conoscenze, quelli che verrebbero classificati nelle categorie da “comprensione” a “sintesi”, che sono di norma considerate le finalità più importanti dell’educazione (Krathwohl, 2002, p. 212; trad. nostra)².

La citazione di David Krathwohl fa riferimento alla tassonomia di processi cognitivi di Benjamin Bloom, suddivisi in: *a*) categorie di ordine inferiore (conoscenza, comprensione, applicazione); *b*) categorie di ordine superiore (analisi, valutazione, sintesi/creatività). Da un punto di vista linguistico, la puntualizzazione è importante dal momento che la gamma di forme linguistico-cognitive utilizzate per “riconoscere” e per “ricordare” è ristretta. L’ampliamento degli obiettivi alle altre categorie cognitive consente l’utilizzo di una gamma maggiore di forme linguistico-cognitive e quindi di agevolare l’apprendimento linguistico. Non solo. L’ampliamento degli obiettivi nei termini sopra descritti è importante anche da un altro punto di vista linguistico: lo studente impara a utilizzare le forme linguistiche in condizioni accademico-cognitive sempre più impegnative. In altre parole, diventa per lui possibile sviluppare una propria competenza CALP.

3.3. La didattica della disciplina

Declinare degli *obiettivi* di apprendimento linguistico nell’ambiente CLIL riflette la natura *language sensitive* e *language enhanced* del programma CLIL: *language sensitive* perché sensibile e consapevole delle problematiche linguistiche dell’ambiente CLIL (per lo studente come anche per l’insegnante), e *language enhanced* perché utilizza delle strategie concrete di facilitazione e di promozione linguistica. La natura *language enhanced* del programma comporterà quindi molto probabilmente dei cambiamenti nel consueto stile di insegnamento della disciplina a diversi livelli.

3.3.1. Strategie di facilitazione della comprensione

La consapevolezza dei problemi linguistici che gli studenti possono incontrare nel settore della comprensione porta l’insegnante a riconsiderare la questione da diversi punti di vista:

-
2. «Almost always these analyses have shown a heavy emphasis on objectives requiring only recognition or recall of information, objectives that fall in the *Knowledge* category. But, it is objectives that involve the understanding and use of knowledge, those that would be classified in the categories from *Comprehension* to *Synthesis*, that are usually considered the most important goals of education».

- a) la complessità e quindi la potenziale difficoltà dell'input linguistico (i materiali, i suoi stessi discorsi);
- b) la gestione didattica di questi materiali attraverso:
- interventi sulla lingua dei contenuti;
 - utilizzo di supporti didattici aggiuntivi non verbali;
 - ricorso frequente a strategie interattive di chiarimento, esemplificazione, riformulazione ecc.;
 - un modello metodologico-didattico, tipicamente adottato nella didattica delle LS, che prevede: attività di *pre* ascolto/lettura per creare delle anticipazioni, risvegliare le conoscenze già possedute, introdurre forme linguistiche importanti; attività da svolgere *durante* l'ascolto/lettura per sostenere e guidare il processo di comprensione; attività di *post* ascolto/lettura, che mirano non solo a operare una sintesi della comprensione dei contenuti, ma anche a coinvolgere lo studente in attività in cui questi applica, analizza, valuta e crea (cfr. *supra*, Krathwohl). È probabile che la presenza di queste strategie contribuisca a creare uno scenario didattico diverso (a volte *molto* diverso) della didattica consueta della disciplina nella normale lingua della scuola.

3.3.2. Strategie per consentire la produzione linguistica (orale e scritta)

La consapevolezza dell'importanza della produzione linguistica ai fini dell'apprendimento della disciplina, nonché della lingua stessa, obbliga il docente a riconsiderare le opportunità che egli fornisce agli studenti per parlare e/o scrivere. L'insegnante quindi predisporrà momenti in cui l'allievo, oltre a dover *comprendere* narrazioni, spiegazioni, commenti, interpretazioni, analisi ecc., dovrà anche *produrre*:

- interagendo con l'insegnante e con gli altri studenti;
- prendendo appunti;
- preparando e tenendo presentazioni;
- scrivendo relazioni, riassunti;
- discutendo;
- riassumendo.

3.3.3. Strategie di gradualità

Nelle attività di apprendimento, lo studente per esprimersi utilizza delle forme linguistiche combinate fra loro sotto forma di testi/discorsi. La difficoltà di questa operazione cresce man mano che aumenta l'impegno cognitivo dell'attività. Alcuni studiosi propongono quindi di procedere secondo un principio di "gradualità".

A questo fine, Bernard Mohan (1986) propone un percorso metodologico-didattico che parte dalla dimensione esperienziale per raggiungere gradual-

mente quella più espositiva (tipica della lezione trasmissiva), un percorso che prevede inizialmente attività concrete per poi aggiungerne di più teoriche via via che il percorso procede. Durante tale percorso lo studente acquista per gradi la padronanza linguistica necessaria per affrontare le sfide cognitive.

Lo stesso principio informa la distinzione operata da Jim Cummins (citato in Baker, 1996) fra attività *context embedded/context reduced* e attività *cognitively demanding/cognitively undemanding*. Un'attività facile dal punto di vista cognitivo e che sia riccamente contestualizzata dovrebbe consentire un uso più semplice e quindi potenzialmente più corretto e complesso della lingua da parte dello studente. Dall'altra parte, un'attività povera o priva di contestualizzazione che costituisce una sfida cognitiva alta per il discente (ad es. fare una presentazione orale avendo poco tempo a disposizione per prepararla e su un argomento che è ancora poco familiare) potrebbe sfociare in una produzione linguistica faticosa e lacunosa. In questo caso è più indicato compensare la difficoltà cognitiva attraverso una maggiore contestualizzazione, concedendo più tempo per la preparazione oppure, se l'importanza dell'attività riguarda proprio la presentazione orale, sostituendo il tema assegnato con uno più noto.

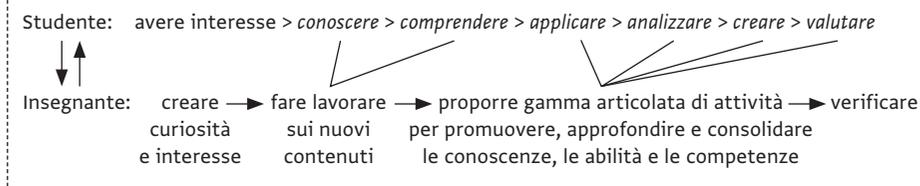
3.3.4. Il modello operativo di unità didattica

Abbiamo visto sopra come gli obiettivi fissati per la disciplina abbiano una ricaduta sullo sviluppo possibile della competenza nella LS. Abbiamo anche visto che non è inusuale che l'insegnamento si limiti a fare riconoscere e ricordare delle nozioni, situazione questa riduttiva, affatto favorevole per l'apprendimento sia della DNL sia della LS.

Per evitare una tale situazione è utile:

- a) riferirsi alle disposizioni del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)* del Parlamento europeo (2008), che prevede che gli obiettivi di un programma educativo vengano specificati in termini di conoscenze, abilità e competenze³;

-
3. «f) "risultati dell'apprendimento": descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze; g) "conoscenze": risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche; h) "abilità": indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti); i) "competenze": comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del

Fig. 1 - Modello di unità didattica

- b) adottare un modello operativo di unità didattica che preveda un iter di attività che tengano conto delle categorie di processi cognitivi di Bloom (in corsivo nella figura 1) e che siano capaci di portare lo studente verso gli esiti di apprendimento auspicati, non fermandosi alla prima categoria “conoscere”. Nell'esempio di modello di unità didattica della figura 1, l'insegnante “risponde” alle esigenze di apprendimento dello studente prima attraverso la creazione di condizioni essenziali motivazionali di partenza, e poi attraverso attività di apprendimento sempre più complesse e difficili (linguisticamente e cognitivamente), capaci di fargli raggiungere gli obiettivi prefissati.

Un ambiente di insegnamento/apprendimento che si denomina CLIL richiede una particolare attenzione alle questioni linguistiche. In assenza di questa attenzione si corre il rischio di non raggiungere gli obiettivi duali del programma: l'apprendimento della DNL e l'apprendimento della LS.

Bibliografia

- Baker C. (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Krashen S. D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice Hall International, Englewood Cliffs (NJ).
- Krathwohl D. R. (2002), *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, in “Theory into Practice”, n. 41 (4), pp. 212-218.
- Mohan B. (1986), *Language and Content*, Addison-Wesley, Reading (MA).
- Parlamento europeo (2008), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Bruxelles, in http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf.
- Swain M. (2006), *Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Pro-*

- ficiency*, in Byrnes H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London-New York, pp. 95-108.
- Swain M., Lapkin S. (1982), *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Idd. (2001), *Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects*, in Bygate M., Skehan. P., Swain M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman, London, pp. 99-117.

E-CLIL per una didattica innovativa

«Il progetto “E-CLIL per una didattica innovativa”, promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione del MIUR, ha inteso accompagnare l'introduzione della metodologia CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado attraverso un'iniziativa di Ricerca-Azione, finalizzata a guidare e supportare i docenti nella progettazione e realizzazione di moduli CLIL sullo sfondo dei più recenti sviluppi in ambito di innovazione didattica e tecnologica.

[...]

La sfida del progetto “E-CLIL” è stata accettata e portata a termine con successo, mettendo in luce le criticità e le potenzialità della metodologia CLIL, attivata anche con modalità digitali e offrendo, al contempo, utili spunti di riflessione e suggerimenti per possibili aree di miglioramento futuro.

Il progetto ha dunque rappresentato una “palestra” per i docenti DNL, che oggi sono impegnati nell'attuazione a regime della Riforma degli ordinamenti scolastici, aprendo la strada ad altre esperienze progettuali di ispirazione analoga».

***Gisella Langé** è Ispettrice Tecnica di Lingue Straniere del MIUR, responsabile di progetti italiani ed europei finalizzati all'internazionalizzazione e all'innovazione sia linguistica sia interculturale. È membro di vari Gruppi di lavoro e Commissioni ministeriali per le Indicazioni nazionali, lo sviluppo della metodologia CLIL, la formazione docenti. In qualità di esperta presso la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa, ha partecipato a numerosi gruppi di ricerca e alla progettazione di percorsi plurilingue di sviluppo professionale per docenti in presenza e online. Ha pubblicato testi in ambito di politiche e sviluppo di curricula linguistici, certificazioni delle competenze linguistiche, educazione interculturale, metodologia CLIL.*

***Letizia Cinganotto** è Ricercatrice presso INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) dal mese di ottobre 2014. In qualità di docente di lingua e letteratura inglese comandata presso il MIUR - DG per gli Ordinamenti scolastici, ha curato e coordinato progetti e iniziative finalizzate al potenziamento delle lingue straniere, all'introduzione della metodologia CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado e alla tutela delle lingue di minoranza. Ha conseguito master e corsi di perfezionamento in didattica delle lingue e nuove tecnologie multimediali e multimodali e un dottorato di ricerca in Linguistica sincronica, diacronica e applicata.*

OMAGGIO

3717

LANGÉ
E-CLIL PER UNA DIDATTICA INNOVATIVA

ISBN 978-88-201-3717-5



1 15 0 0



9 788820 137175

