

OPPORTUNITÀ DI USARE LA LS NELLA LEZIONE CLIL: IMPORTANZA, PROBLEMI, SOLUZIONI

CARMEL MARY COONAN
Università Ca' Foscari Venezia

Parole chiave: *lingua seconda, lezione CLIL, competenza linguistica, produzione linguistica*

1. *Background*

Situazioni di uso veicolare di una lingua straniera o seconda non sono nuove in Italia. Si pensi alle scuole della Val d'Aosta¹ e delle scuole ladine della provincia di Bolzano². Il modello di educazione bilingue adottato nelle scuole di queste due regioni italiane – Regioni a Statuto speciale – sono frutto di una specifica legislazione emanata immediatamente dopo la fine della seconda guerra mondiale e che formalizza, pur sempre con modalità diverse, il modello di educazione bilingue da adottare nella Regione³.

Ci sono poi le esperienze dei Progetti ministeriali in corso fin dall'inizio dei primi anni '90: Liceo europeo, Liceo Linguistico europeo, Liceo ad indirizzo internazionale⁴. I Progetti in

¹ La promozione del bilinguismo (in italiano e in francese) attraverso il sistema scolastico è il risultato dello Statuto Speciale del 1948, articolo 38, che stabilisce uguali diritti e uguale status ad ambedue le lingue (italiano e francese). L'intervento educativo mira a promuovere una competenza nella lingua (e cultura) del paese confinante (la Francia).

² A differenza della situazione dell'italiano e del tedesco nella provincia di Bolzano per cui lo Statuto del 1972 (conosciuto come il "Pacchetto") non prevede alcun tipo di educazione bilingue, per il ladino è previsto (già specificato nello Statuto del 1948) un modello di educazione trilingue (trilingue almeno all'inizio, dopo i primi anni della scuola elementare il sistema diventa bilingue).

³ Per un resoconto della situazione italiana prima della legge sull'autonomia scolastica si veda Coonan (1997) nel sito : <http://www.fu-berlin.de/elc/en/tnp1prod.html> : *Language teacher training and bilingual education* National Reports on Language Teacher Training and Bilingual Education: Italy.

⁴ Il Liceo europeo, che consiste in una innovazione curricolare che contempla anche l'uso veicolare di una lingua straniera fin dal 1° biennio, è un progetto ministeriale elaborato per gli educandi femminili e i convitti. Il Liceo ad indirizzo internazionale nasce per tutelare le 'altre' lingue straniere (ossia spagnolo, tedesco, francese). È previsto l'uso veicolare di una di queste lingue straniere in apprendimento a partire del 1° biennio. Sia il primo che il secondo progetto vengono gestiti in base a degli accordi internazionali che prevede l'utilizzo di insegnanti madrelingua abilitati nella discipline. Il liceo linguistico europeo prevede l'introduzione di una lingua straniera veicolare a partire della terza (ma si veda la riforma Moratti che introduce delle innovazioni a questo riguardo. La Riforma Moratti, pur essendo legge, non è stata mai applicata).

questione consistono essenzialmente nell'innovazione curriculare dove è previsto anche l'uso veicolare di una delle lingue straniere in apprendimento.

Queste esperienze sono interessanti perché già contengono i germi dei futuri sviluppi dal momento che:

- rigettano l'idea di una *veicolarità estesa* in favore di una *veicolarità ristretta* in cui solo una o al massimo due materie scolastiche vengono veicolate nella lingua non-nativa;
- introducono la lingua straniera veicolare che fa parte integrante di un rinnovamento curriculare;
- rappresentano soluzioni specifiche per la lingua *straniera*;
- rappresentano soluzioni non elitarie perché radicate nel sistema scolastico nazionale, anche se delimitate numericamente in quanto ristrette ad istituzioni con precise caratteristiche;
- conferiscono molto peso alla dimensione culturale del percorso.

Le esperienze predette sono sorte prima della nascita del CLIL e per questo motivo vengono denominate esperienze di "educazione bilingue" nelle regioni a statuto speciale e di "lingua straniera veicolare" (LSV) nei licei.

Tuttavia, l'interesse per il CLIL (*content and language integrated learning*) da parte delle scuole in Italia si manifesta sin dagli anni '90 e questo interesse ha una crescita esponenziale a partire dal duemila e tuttora cresce. Tale situazione trova la sua ragione nel fatto che in Italia si sono create certe condizioni che stimolano l'interesse e l'apertura nei confronti di questa forma di apprendimento linguistico⁵.

In primo luogo la Legge sull'autonomia scolastica del 1999 (Rif. L. 440/97) apre all'eventualità di insegnamenti veicolari.

All'articolo 4, comma 3, si può leggere: "Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività **nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali**" (grassetto nostro).

In questo comma il legislatore non pone vincoli che non siano quelli riguardanti le 'intese e accordi internazionali' che possono essere intesi in senso molto lato. Non pone pertanto dei vincoli a proposito dell'ordine ed il grado di scuola dove possono essere istituiti tali tipi di insegnamento né pone vincoli sulla necessità di insegnare una materia intera o sulla necessità che sia o meno un insegnamento curriculare. Le indicazioni sono molto generiche e ciò consente alle scuole di attuare percorsi CLIL nelle forme, curricolari o extracurricolari, più consoni con le condizioni nelle quali la scuola opera⁶.

⁵ Basti pensare ai progetti di ricerca su CLIL promosse nelle diverse regioni d'Italia; ad es. Progetto Apprendo in LS dell'Ufficio Scolastico regionale del Veneto; il progetto CLIL (di 1° e 2° livello) dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria; il progetto CLIL nella scuola secondaria di secondo grado dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli-Venezia Giulia.

⁶ Da ricordare che anche il Progetto Lingue 2000 contemplava l'uso veicolare della lingua straniera: "Sin dal conseguimento del livello B1 ... e sicuramente dal B2 ... si possono veicolare contenuti tematici e disciplinari nella LS facendo tesoro delle esperienze in campo già avviate ...".

In secondo luogo, il decreto legislativo 17 ottobre 2005, ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53, entra nel dettaglio e configura maggiori vincoli ancorché non sia mai stato attuato pur essendo tuttora in vigore. Il decreto infatti esplicita che: “Nel quinto anno (...) è previsto inoltre (...) l’insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell’orario obbligatorio o nell’orario obbligatorio a scelta dello studente.” (articolo 3).

L’articolo 7 propone poi un’articolazione simile ma più ricca per il Liceo Linguistico.

Gli sviluppi di proposte di un uso veicolare di una lingua straniera in chiave CLIL sono sostanzialmente diversi dalle altre precedenti esperienze. Mentre i predetti progetti ministeriali sono quasi esclusivamente di natura *top down* e godono della tutela del Ministero⁷, il movimento CLIL oggi attivo in Italia è di natura *bottom up*. Sono le scuole stesse, molte volte sostenute dai genitori, che propongono di attuare esperienze di apprendimento CLIL per i loro allievi utilizzando il quadro giuridico della legge sull’autonomia scolastica che, come sopra ricordato, consente questo tipo di attività curriculare.

Inoltre, la realtà italiana si colloca in un contesto europeo molto favorevole alla promozione del CLIL. L’idea che la lingua straniera venga usata come lingua veicolare si manifesta fin dagli anni novanta. Il Libro Bianco del 1995⁸ della Commissione Europea suggerisce che: “It could even be argued that secondary school pupils should study certain subjects in the first foreign language learned, as is the case in the European schools ...”

Nell’ambito della politica della promozione del plurilinguismo, il Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa elabora una Raccomandazione (R. n° 98/6) in cui suggerisce che tale obiettivo sia raggiungibile “... by encouraging the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects (for example history, geography, mathematics)”⁹.

In parallelo alla Raccomandazione, la *European Centre for Modern Languages* (Graz) del Consiglio d’Europa pubblica i risultati di tre Workshop tenuti sulla tematica dell’educazione bilingue per la scuola secondaria (1994; 1996)¹⁰ e per la scuola primaria e dell’infanzia (1995) sulle questioni didattiche legate all’uso veicolare di una lingua straniera in età precoce.

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* riprende il concetto proponendo uno scenario curriculare per l’insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria (fra i tre diversi proposti) in cui si consiglia la possibilità di: “... reducing the formal teaching of the first

⁷ La tutela può consistere in: corsi e seminari di formazione per i docenti, accordi internazionali per la collocazione d’insegnanti *native speaker* per l’insegnamento delle materie in lingua straniera, accordi anche internazionali sui contenuti della materia insegnata in lingua straniera, riconoscimento internazionale del titolo finale conseguito,

⁸ *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Libro Bianco (1995): “si potrebbe argomentare che studenti della scuola secondaria dovrebbero studiare certe materie attraverso la prima lingua straniera appresa, come si fa nelle scuole europee ...”.

⁹ “incoraggiando l’uso delle lingue straniere per l’insegnamento di materie non linguistiche (per esempio la storia, la geografia, la matematica)”.

¹⁰ 1993: Report on Workshop 12A e 1996: Report on Workshop 12B: *Bilingual Education in Secondary Schools. Learning and Teaching non-language Subjects through a Foreign Language*; 1995, Report on Workshop 5B: *Learning and Teaching in Pre-school and Primary Bilingual Contexts: age 3/4-12/13*.

foreign language and using the language instead on a regular or occasional basis for teaching another subject (a form of domain-related learning and ‘bilingual education’)¹¹.

L’avvio del nuovo millennio ha segnato un forte interesse nella potenzialità del CLIL come modalità per la promozione del multilinguismo e della qualità nella competenza linguistica plurilingue del cittadino europeo. Lo testimoniano le diverse azioni della Commissione europea stessa: una ricerca consegnata alla Commissione europea, il *CLIL Report*¹², è stata determinante nel peso che si è deciso di accordare a progetti CLIL nell’ambito dell’*Action Plan 2004-2006: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity* dove vengono individuate quattro specifiche “azioni” per la promozione del CLIL¹³.

Inoltre, nell’ambito del programma di obiettivi educativi *Education and Training 2010: diverse systems, shared goals*¹⁴ che ogni Stato membro deve raggiungere entro il 2010, il *Working Group “Lingue”*¹⁵ ha indicato che: *Le autorità nazionali dovrebbero incoraggiare la generalizzazione di CLIL attraverso la definizione di standard per la formazione dei docenti e il sostegno e la preparazione di materiali didattici.*

2. Il CLIL e lo sviluppo della competenza della lingua straniera

Il CLIL costituisce un *nuovo ambiente* di insegnamento, nonché di apprendimento e, in quanto tale, richiede a chi intende operare in quest’ambito di essere formato per affrontare la sfida che è rappresentata dalla necessità di garantire un doppio apprendimento: la lingua attraverso il contenuto ed il contenuto attraverso la lingua: simultaneamente, l’una attraverso l’altro. Mentre la definizione “educazione bilingue” evidenzia la dimensione formativa di un sistema educativo che utilizza due lingue veicolari e la definizione “lingua straniera veicolare” focalizza l’attenzione sulla veicolarità della lingua straniera senza richiamare una dimensione educativa o metodologica, il termine CLIL rende esplicito un aspetto che è senz’altro implicito negli altri due termini. L’aspetto che il nuovo termine rende esplicito concerne in primo luogo il peso della lingua straniera nel programma e il suo apprendimento. Le ricerche sui programmi ad immersione nel Canada (Swain, Lapkin 1982) negli anni ottanta hanno evidenziato che il mero “immergere” gli allievi nella lingua straniera/seconda non porta automaticamente ad un livello di competenza linguistica nella LS commisurata alla durata dell’esperienza. Gli studi condotti

¹¹ “ridurre l’insegnamento formale della prima lingua straniera per usarla invece su basi regolari oppure occasionali per l’insegnamento di un’altra materia (una forma di apprendimento per domini o di ‘educazione bilingue).” Si trova il documento al: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html

¹² Si trova il documento al: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html

¹³ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_en.html

¹⁴ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#language

¹⁵ European Commission, (2004), *Implementation of the Education and Training 2010*. Working Group “Languages”:

Progress Report 2004, Brussels.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#language

Swain e Lapkin¹⁶ indicano chiaramente che le abilità produttive (specialmente quelle orali) sviluppate in questi tipi di situazione lasciano molto a desiderare, soprattutto se si considera il contatto intenso e lungo con la lingua veicolare da parte degli studenti. Servono quindi strategie metodologico-didattiche appropriate per promuoverle. Il termine CLIL richiama, quindi, la nostra attenzione sulla necessità di assicurare che la lingua venga appresa attraverso e in simultanea all'insegnamento e apprendimento della materia/contenuto. Denominare un percorso di lingua straniera veicolare con il termine CLIL vuole dire fare una promessa, ossia che le scelte metodologico-didattiche saranno tali da assicurare tale apprendimento. Il CLIL quindi evidenzia le questioni metodologiche collegate con la veicolarietà.

Come già accennato, fondamentale in qualsiasi discussione di CLIL è la dimensione metodologica. L'esperienza CLIL deve realizzarsi in un apprendimento di lingua e di contenuto, ma non solo. L'apprendimento deve essere di tipo integrato: la lingua attraverso il contenuto, il contenuto attraverso la lingua. Tuttavia, un apprendimento di questo tipo non avviene automaticamente, come le ricerche nelle esperienze di immersione in Canada hanno ben rivelato. Alla luce del fuoco del presente articolo – l'acquisizione linguistica in ambito CLIL – si vogliono evidenziare due aspetti fondamentali:

- a. input comprensibile
- b. output comprensibile

a. Input comprensibile

Il concetto di input comprensibile - importante ipotesi della teoria di acquisizione della lingua seconda di Krashen (1987) - assume rilievo per due motivi:

- per l'apprendimento dei contenuti
- per l'acquisizione linguistica

Lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze nella materia veicolata passa attraverso il contatto con input in LS fornito sotto forma orale o scritta. Se l'input non viene compreso, la costruzione delle conoscenze e delle competenze non può aver luogo.

Per quanto riguarda più strettamente l'acquisizione della lingua, l'input gioca un ruolo importante. Krashen è convinto che esista un legame diretto fra input comprensibile e acquisizione della L2. È parere di alcuni, invece, che, affinché ci sia crescita linguistica, bisogna che l'individuo *noti* forme grammaticali nell'input. Il notare è la premessa, il primo passo perché la forma in questione possa essere interiorizzata. Le possibilità per notare, invece, sono ridotte in una situazione di CLIL proprio perché l'attenzione del discente è orientata sul messaggio piuttosto che sulla forma del messaggio. È invece necessario portare l'attenzione dello studente sulla forma perché essa

overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (Long riportato in Doughty e Williams (1998:3).

¹⁶ I programmi di immersione condotti in Canada riguardano situazioni di lingua seconda piuttosto che situazioni di lingua straniera.

Si ribadisce inoltre quanto è importante che sia lo studente a percepire la necessità di focalizzare l'attenzione sulla forma:

Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus on form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across (1998: 4).

b. Output comprensibile

Al fine dell'acquisizione linguistica, Krashen (1987) postula la necessità di input comprensibile. Altri (Doughty, Williams 1998) postulano la necessità di *noticing*. Swain (1985) invece, alla luce della ricerca fatta nei programmi di immersione, postula la necessità (anche) di *output comprensibile*. La sua tesi risiede nella convinzione che solo quando l'individuo produce lingua e riceve *feedback* è in grado di notare i *gaps* nella sua interlingua, divenendo in questo modo "pronto" a interiorizzare nuove forme. Egli sostiene, inoltre, che non è sufficiente che lo studente semplicemente produca la LS, ma che la sua produzione sia grammaticalmente ricca, comprensibile all'interlocutore dalla sola forma linguistica e non attraverso l'uso di strategie comunicative verbali e non verbali (Coonan 2002:188-191). Inoltre va tenuto in considerazione il ruolo importante che gioca la negoziazione del significato nell'interazione ai fini dell'acquisizione della lingua.

Le implicazioni per chi opera in CLIL riguardano prima di tutto l'esigenza di predisporre esercizi e compiti (*tasks*¹⁷) che consentono la produzione linguistica, soprattutto al livello orale. Ciò può significare un capovolgimento del metodo tradizionalmente seguito nell'insegnamento della materia che molte volte è di tipo trasmissivo. Il capovolgimento dovrà consentire non solo l'interazione nella lingua veicolare ma anche l'introduzione di una dimensione esperienziale¹⁸ nel processo di apprendimento perché il discente possa appropriarsi dei concetti nuovi e perfezionare le competenze previste.

3. La produzione linguistica in ambienti CLIL: problematiche

Alla luce dell'importanza della *produzione* ai fini dell'acquisizione linguistica nonché ai fini dell'interiorizzazione dei contenuti, la nostra attenzione si focalizza sulla questione degli "spazi" a disposizione dello studente per la produzione linguistica nelle lezioni CLIL. Lo spazio è gestito dall'insegnante per cui è utile avere un'idea di quali strategie adotta per assicurare l'apprendimento. Un aspetto senz'altro centrale per conoscere lo "spazio studente" e quindi le possibilità di utilizzo della LS, riguarda l'organizzazione didattica scelta dall'insegnante. I

¹⁷ La parola *task* viene qui tradotta con il termine italiano "compito".

¹⁸ La dimensione esperienziale viene di solito relegata a momenti laboratoriali. Il laboratorio come "struttura" didattica non è molto comune nella tradizione scolastica italiana. A nostro parere, costituisce il 'sito' perfetto per un percorso CLIL.

seguenti dati - raccolti nell'ambito del progetto *Apprendo in LS*¹⁹ (pubblicati in Coonan 2007a) - possono darci un orientamento:

Scuole	a	b	c	d	e	f	g	h	i	k	j	l	Totale
<i>Frontale</i>	20	03	14	05	03	02	02	06	14	05	02	/	76 (15%)
<i>Interattivo</i>	17	24	10	06	08	15	15	17	33	15	16	09	185 (38%)
<i>Individuale</i>	08	12	13	05	04	06	01	/	24	11	18	05	107 (22%)
<i>Coppia</i>	06	10	01	04	03	01	04	/	08	05	03	05	50 (10%)
<i>Gruppo</i>	02	18	12	01	04	06	/	08	/	11	06	04	72 (15%)

Dalla tabella si nota che:

- la prima modalità organizzativa didattica è quella interattiva, partecipata;
- la seconda modalità adottata è quella del lavoro individuale;
- l'ultima, meno frequente, è la modalità del lavoro di coppia.

Cosa si può dedurre da tali dati?

Essi possono darci qualche indicazione solamente a proposito degli 'spazi' per la produzione *orale* da parte degli studenti. Nella lezione partecipata l'insegnante fornisce input e interagisce con gli studenti individualmente. Gli studenti non coinvolti si limitano all'ascolto. Nell'arco della lezione intera quindi sono pochi gli studenti che hanno la possibilità di parlare in LS. Le possibilità di uso della LS dovrebbero incrementarsi attraverso le attività di coppia (e di gruppo). Tuttavia, la scelta di utilizzare tali modalità è bassa, come è rilevabile dalla predetta tabella.

Inoltre, dai dati raccolti nell'ambito del progetto PRIN (Coonan 2008), anche in queste attività non sempre vengono sfruttate appieno le possibilità d'uso della LS: ad esempio un membro del gruppo domina a scapito della partecipazione degli altri.

La modalità preferita è quindi *insegnante > studente* e si può desumere che tale stile preferito sia quello che contraddistingue l'insegnamento normale in lingua italiana. Non si ritiene tuttavia che tale modalità sia adeguata per le necessità di apprendimento in CLIL.

Per poter comprendere meglio la ragione di tale scelta è stata condotta un'analisi a campione sui libri di testo per la scuola secondaria di primo e di secondo grado. I libri di testo consultati (tutti pubblicati nel 2001) trattavano materie come educazione fisica, storia dell'arte, storia e geografia. L'analisi rivela che la quantità di esercizi e attività a disposizione del docente durante la lezione è piuttosto ridotta e la varietà limitata. Le proposte didattiche più che altro sono rappresentate da esercizi per il lavoro individuale e non da attività vere e proprie che sono per loro natura collaborative, svolte in coppia o in gruppo. In alcuni casi bisogna leggere 23 o perfino 35 pagine prima di imbattersi in qualche proposta per orientare l'apprendimento. Gli

¹⁹ Un progetto di formazione e di ricerca (2002-2005) condotto dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto assieme all'Università Ca' Foscari Venezia e l'IRRE Veneto. I dati sono stati raccolti da insegnanti che hanno avuto un anno di formazione (post laurea) in CLIL e che hanno attuato esperienze CLIL per due anni. I dati sono tratti da 288 schede del Diario di Bordo degli insegnanti in 12 scuole del Veneto. Gli insegnanti dovevano segnare, alla voce Modalità organizzative didattiche nella lezione, le seguenti modalità: frontale, interattivo, individuale, coppia, gruppo.

esercizi sono per lo più elaborati nel format domande *Wh-* e Vero e Falso e la modalità di risposta privilegiata sembra essere quella scritta, anche se non viene di solito indicato se le risposte vanno elaborate per iscritto oppure oralmente. Mancando quindi delle proposte di attività, l'insegnante è indotto a fare ricorso a quello che Prabhu (1987:28) chiama *pedagogic dialogue* ossia l'utilizzo delle procedure associate alla lezione partecipata.

Come risulta evidente, mancano le opportunità per l'uso orale della lingua da parte degli studenti. Tale constatazione è confermata dai dati raccolti in un'altra ricerca condotta su un campione di tesi elaborate nell'ambito di un corso CLIL post laurea²⁰. La ricerca (Coonan 2007b) aveva l'obiettivo di analizzare la natura delle attività (qui intesa in senso molto ampio – qualsiasi tipo di lavoro richiesto allo studente) proposte nell'ambito di unità didattiche CLIL.

L'abilità linguistica maggiormente 'impegnata' per il lavoro sull'*input* è il *leggere*, seguito nell'ordine, dallo *scrivere*, *parlare* e *ascoltare*. Inoltre, l'abilità linguistica maggiormente impegnata per l'*elaborazione/presentazione* dell'esito alla fine dello svolgimento dell'attività è lo *scrivere* perché raramente viene specificato che lo studente debba relazionare, riferire, ecc, oralmente alla classe.

Tuttavia, il ruolo di rilievo che occupa l'abilità di scrittura non deve indurre a pensare che essa (intesa come abilità testuale) venga promossa. Il prodotto scritto finale può avere sì la forma di un testo, ma non è detto che lo studente lo abbia scritto. Il più delle volte lo completa fornendo parole mancanti o collegando tra loro frasi già scritte. Il contributo dello studente è quindi minimale, il più delle volte a livello della singola parola. L'esame di un libro di testo di geografia in italiano (cfr. Coonan, 2002: 172-173) conferma quanto individuato nelle tesine – cfr. riquadro sotto: la produzione scritta che va oltre la dimensione frase è limitata se confrontata ad una produzione di una-tre parole (1 = più frequente – 6 meno frequente):

Attività	Contributo linguistico studente
1. Compilare una tabella	una parola
2. Completare un planisfero vuoto	una/due parole
3. Completare un testo (traendo info, da mappa)	una-tre parole
4. Risposte a domande	frase
5. Dare spiegazioni	una (o più) frasi
6. Valutare (una interpretazione di dati)	più frasi/testo

È lecito pensare che le pratiche didattiche suddette vengano riportate direttamente nella lezione CLIL dall'insegnante della materia perché costituisce lo stile didattico consueto. In tale caso è

²⁰ Corso di Perfezionamento in CLIL dell'Università Ca' Foscari Venezia.

necessario tuttavia dire che le condizioni per la promozione della competenza linguistica (così come l'acronimo CLIL promette) non sussistono.

4. L'importanza delle attività per la promozione qualitativa della competenza linguistica in LS

La povertà delle proposte individuata dalle ricerche deve essere rettificata per due ordini di motivi:

i) è necessario fornire spazi per l'uso orale della lingua, un uso che copra una gamma di funzioni dove lo studente possa assumere un ruolo anche pro-attivo anziché solo quello reattivo, tipico di chi risponde solamente a domande;

ii) è necessario fornire spazi nei quali lo studente possa manipolare dei concetti (attraverso la lingua) per farli propri e per acquisire le competenze, rispetto al contenuto, previste dagli obiettivi.

Di norma tali competenze non possono essere pienamente acquisite rispondendo a domande che mirano a conoscere solamente quanto lo studente ricordi del contenuto presentato sulla pagina.

Le competenze riguarderanno la capacità dello studente di applicare le conoscenze, di trasformare informazioni da una forma all'altra, di interpretare e valutare problemi o questioni utilizzando il contenuto; riguarderà la capacità dello studente di 'pensare' e di lavorare con il contenuto presentatogli.

4.1. Struttura il task per obbligare la produzione linguistica

E' nostro parere che il *format* che meglio possa creare le condizioni per un apprendimento integrato di lingua e contenuto, venendo incontro alle esigenze di i) e ii) sopra richiamate, è il compito (o *task*). Il compito, essendo di natura 'globale', richiede allo studente di operare a molteplici livelli, sia linguistici (orale e scritto) che cognitivi, simultaneamente.

Il fuoco dell'attenzione non è sulla lingua, ma sulla cognizione e sul contenuto - ideale perché la competenza linguistica in crescita acquisti spessore (cfr. BICS e CALP; 4.2).

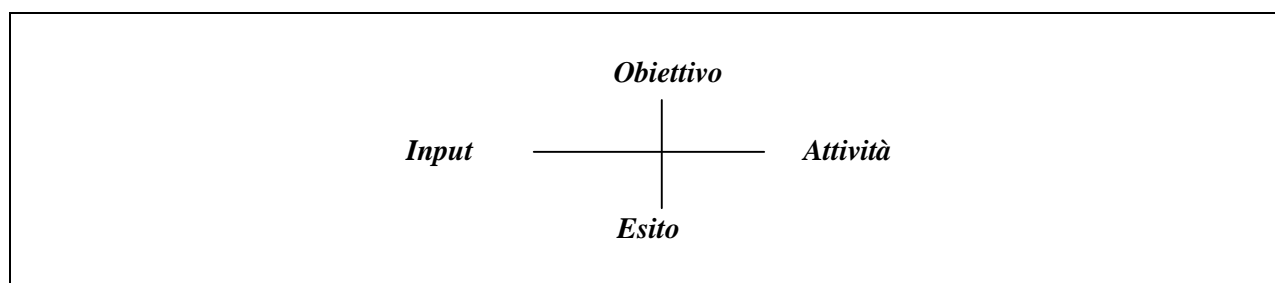
Il concetto di compito e relativa metodologia (*task-based methodology*) nasce nell'ambito della glottodidattica in risposta all'esigenza di focalizzazione sul significato e sulla dimensione pragmatica della lingua anziché sul sistema formale del codice - orientamento tradizionale della didattica delle lingue.

Vigeva, e vige tuttora, la necessità di elaborare proposte di attività che motivino l'uso della lingua straniera in apprendimento sul presupposto che solo l'uso autentico della lingua possa portare alla sua acquisizione. Lo scoglio più difficile da superare nella tradizionale lezione di L2 consiste nell'artificialità o nella pseudo-autenticità della situazione d'uso comunicativo della lingua. Il coinvolgimento dello studente rimane superficiale. Di conseguenza l'elaborazione, l'interiorizzazione e l'apprendimento linguistico sono anch'essi superficiali. Il compito cerca di "recuperare" lo studente facendo leva sul suo coinvolgimento cognitivo proponendo delle attività

in chiave *problem solving*. La validità del compito, agli occhi dello studente, risiede proprio in tale impostazione, sia perché esige che egli usi la lingua straniera come userebbe anche la sua lingua nativa (come mezzo per discutere e risolvere il “problema”) sia perché è intrinsecamente interessante (e pertanto maggiormente coinvolgente), data la sfida cognitiva incorporata.

Il *task* si può concettualizzare nei seguenti termini (Willis 1996): l’*obiettivo* indica i motivi di apprendimento per l’attività, l’*input* rappresenta quanto viene dato allo studente (materiali linguistici e non linguistici) sui quali egli svolge un’*attività*.

Lo svolgimento dell’attività porta ad un *esito*, a qualche prodotto finale di tipo linguistico o non linguistico.



Il compito tuttavia necessita l’adozione di altri accorgimenti inerenti la sua struttura interna e le condizioni di svolgimento affinché il potenziale per l’acquisizione linguistica, insita nel costrutto, possa essere sfruttato al massimo:

- la presenza di *information gap*²¹ e/o di *required information exchange*²² creano le condizioni per l’interazione, la negoziazione e lo scambio di informazioni. La loro presenza è garantita attraverso una distribuzione non uniforme delle informazioni fra i partecipanti e attraverso l’esigenza che l’esito del compito sia il frutto della comune condivisione e scambio, interpretazione e uso di tutte le informazioni fornite²³. Nelle attività *one-way* l’informazione è posseduta da uno solo dei partecipanti. Nelle attività *two-way* invece l’informazione è *split*, ossia distribuita fra i partecipanti;

- la caratteristica *chiuso/aperto* del compito da svolgere. Un’attività chiusa, in cui i partecipanti sanno che esiste un unico esito possibile (contrapposta ad un’attività aperta in cui una tale delimitazione non esiste), comporta una maggiore interazione e negoziazione delle informazioni, con conseguente “riciclo” linguistico, ai fini del raggiungimento dell’esito. Si associano all’attività chiusa enunciati più brevi rispetto a quelli più lunghi associati alle attività aperte;

²¹ Vuoto di informazione.

²² Lo scambio obbligatorio di informazioni.

²³ Si veda a questo proposito la nota distinzione fra ‘one-way tasks’ e ‘two-way tasks’ (Ellis, 2003: 88-89).

- la caratteristica *convergente/divergente* è legata alla distinzione *chiuso/aperto* e riguarda l'atteggiamento reciproco dei partecipanti. In un compito chiuso i partecipanti devono collaborare per raggiungere la meta. Lavorano in sinergia, in maniera convergente, a questo fine. La convergenza suscita un uso molto frequente dell'interazione ma, soprattutto, della negoziazione attraverso conferme date e ricevute, chiarimenti, riformulazioni, precisazioni, ripetizioni, ecc. Un atteggiamento divergente, tuttavia, non rivela la stessa quantità di aggiustamenti interattivi perché non vige la necessità di collaborare verso una meta comune.

La ricerca condotta sulle tesine (cfr. paragrafo 3) evidenzia tuttavia che il concetto di compito (con le caratteristiche suddette) fatica ad entrare nella competenza professionale degli insegnanti, anche se c'è stata una formazione a riguardo.

Nell'elaborazione delle proposte di attività nelle tesine, infatti, non vengono fornite delle indicazioni a proposito delle condizioni di svolgimento delle attività (ossia indicazioni rispetto all'uso L1/LS, alla reciprocità o meno, all'organizzazione della classe, alla distribuzione delle informazioni/materiali per l'attività fra i partecipanti, ecc.). Tali indicazioni sono importanti perché rappresentano il 'piano' di azione. Chiedere semplicemente agli studenti di svolgere un'attività in coppia non significa automaticamente che ciò verrà fatto; servono delle condizioni che rendano cogente per gli studenti interagire in LS insieme.

4.2. *Il task e CALP*

È necessario nelle lezioni CLIL prestare attenzione alle attività proposte perché esse

influence learners by directing their attention to particular aspects of content and by specifying ways of processing information (Doyle 1983:161).

Quello che si chiede allo studente di fare sull'input, ossia l'azione che deve svolgere, è quindi di fondamentale importanza perché imparerà a fare ciò che gli si chiede di fare. Se gli si chiede di memorizzare imparerà a memorizzare. Se, rispetto al contenuto, gli si chiede di speculare, ipotizzare, paragonare, inferire, dedurre, ecc. imparerà a svolgere questi operazioni - operazioni cognitive.

Students will learn what a task leads them to do ... In other words, accomplishing a task has two consequences ... First, a person will acquire information - facts, concepts, principles, solutions - involved in the particular task that is accomplished. Second, a person will practice operations - memorizing, classifying, inferring, analysing - used to obtain or produce the information demanded by the task (1983:162)²⁴.

Ai fini del presente articolo – incentrato sullo sviluppo della competenza produttiva in situazioni CLIL - l'importanza del task risiede proprio in questa sua dimensione cognitiva. Svolgere operazioni cognitive come quelle sopraindicate *in lingua straniera* significa dare alla LS in

²⁴ Gli studenti imparano quello che il compito gli chiede di fare ... in altre parole, fare un compito porta a due conseguenze ... Primo, un individuo interiorizza informazioni – fatti, concetti, principi, soluzioni – coinvolti nel compito specifico svolto. Secondo, l'individuo pratica certe operazioni – memorizzazione, classificazione, fare inferenze, analizzare – utilizzati per ottenere o produrre le informazioni richieste dal compito (trad. nostra).

apprendimento uno spessore che molte volte manca nelle lezioni “normali” di lingua (eccetto quando si insegna la letteratura in lingua straniera).

La differenza è colta da Cummins (in Baker 1996) con i due acronimi BICS e CALP.

BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) si riferisce ad un tipo di competenza legato alla comunicazione di tipo socializzante.

Il CALP (*Cognitive Accademic Language Proficiency*) invece si riferisce ad una competenza più elaborata, una competenza che, essendo legata a processi cognitivi, permette di apprendere contenuti complessi attraverso la LS e che, allo stesso tempo, si costruisce utilizzando la LS per imparare. Da ciò deriva l'importanza dei compiti per via delle operazioni cognitive che sono chiamate in causa durante il loro svolgimento.

5. Difficoltà degli studenti

Fornire opportunità di svolgere dei compiti non comporta automaticamente da parte di tutti gli studenti l'uso della lingua, soprattutto orale. Il parlare costituisce un'attività difficile e l'insegnante di lingua straniera si misura ogni giorno con questa difficoltà. Quante volte sarà successo all'insegnante di chiedere ai suoi studenti di discutere su un determinato argomento e avere come risposta il silenzio?

Dalla ricerca condotta nell'ambito del progetto *Apprendo in L2* (Coonan, Marangon 2006) gli insegnanti CLIL rivelano, attraverso il loro diari di bordo, le seguenti difficoltà.

Ogni diario di bordo (compilato per 288 lezioni), salvo rarissime eccezioni, si riferisce a problemi di *comprensione* e di *esposizione* manifestati dal gruppo classe. Benché vengano segnalati problemi anche con la comprensione scritta, i diari di bordo evidenziano un rilevante ostacolo con la comprensione orale: comprensione non solo rispetto al docente ma anche ai materiali audiovisivi. Si accenna a difficoltà legate alla poca dimestichezza con la pronuncia in lingua straniera del docente²⁵ o anche (più frequentemente) con la lunghezza dell'*input* e della sua complessità sintattica²⁶. L'aspetto che viene additato con maggior frequenza come fonte di forte difficoltà è quello legato al lessico, al lessico specifico della disciplina. Il lessico specifico (nuovo o non) è legato ai concetti (nuovi o non) della disciplina ed è evidente, quindi, il nesso con la dimensione cognitiva e le difficoltà incontrate con l'apprendimento del contenuto.

Le difficoltà legate all'*esposizione orale* invece riguardano la pronuncia, la lettura a voce alta e la produzione stentata. In dettaglio si segnala difficoltà nell'uso di termini specifici; l'elaborazione di concetti complessi, senza semplificare; il verbalizzare nuove informazioni; l'organizzare i contenuti in sintesi; il rielaborare testi con originalità; la riformulazione di idee e il riassumere.

²⁵ Ci si riferisce all'utilizzo della LS da parte del docente della materia.

²⁶ Commento che riguarda anche l'input scritto.

Nel CLIL possiamo forse affermare che le difficoltà siano maggiori per due motivi:

- lo studente deve focalizzare la sua attenzione sul contenuto e su quello che deve fare con esso. La sua attenzione, quindi, è divisa fra il contenuto e la lingua. Nella classe di lingua 'normale' questa divisione, di norma, non esiste: le attività sono proposte perché lo studente si eserciti con la lingua. Il contenuto è secondario;

- lo studente deve anche crescere linguisticamente, non solo nella sua *fluency*, ma anche nella correttezza come anche nella complessità.

Dalle ricerche effettuate sui compiti (Skehan (1998), Nunan (1989), Candlin & Murphy 1987) e sulla capacità attentiva (limitata) dell'individuo (Anderson (1995), Levelt (1978)), si evidenziano una serie di variabili che possono essere utilizzate per 'ammorbidire' l'impegno richiesto allo studente. Se il compito è reso più 'facile', lo studente avrà maggiore attenzione da dedicare non solo al contenuto ma anche *alla lingua* usata.

Robinson (2001) individua quattro categorie di variabili le quali, combinate fra loro, possono aumentare/diminuire l'impegno linguistico e cognitivo richiesto allo studente:

a. *complessità*: la complessità del compito è data da numerose variabili che si trovano elencate nella tabella sotto riportata;

b. *difficoltà*: la difficoltà del compito risiede nelle capacità e nelle caratteristiche affettive dell'apprendente: la sua motivazione, il suo atteggiamento, il livello di ansietà, la fiducia in sé, l'attitudine linguistica, l'intelligenza e la competenza linguistica;

c. *condizioni*: le condizioni del task si riferiscono alla struttura interna del compito; ad esempio: se è aperto o chiuso, *one-way* o *two-way* ed ai partecipanti (familiarità o meno, rapporti di potere, solidarietà, ecc.) e alle condizioni di interazione che ne derivano;

d. *contenuto*: il contenuto del task si riferisce alla distinzione fra materiale pedagogico o autentico, nonché alla modalità di presentazione – orale o scritto.

Variabili di complessità	
C'è maggiore complessità (e quindi possibile difficoltà per lo studente) quando:	
argomento:	Lo studente non conosce l'argomento
	L'argomento è astratto
	L'argomento si riferisce a molti fatti, personaggi, eventi, ecc.
	Le informazioni sono riferite in maniera non esplicita
	Il contenuto non segue una sequenza temporale
	Gli argomenti non vengono 'riciclati'
materiale:	Non sono presenti grafici, immagini, diagrammi, ecc.
	Il testo chiede/presenta opinioni
	Il testo chiede/presenta spiegazioni
	La struttura del testo non è marcata chiaramente
caratteristiche linguistiche:	
	La sintassi è complessa (frasi subordinate, gruppi nominali estesi, ecc.)
	Il lessico è generale

Il lessico non è molto frequente
aspetti didattici:
L'attività privilegia l'accuratezza
C'è poco tempo per svolgere il compito
Non c'è tempo di prepararsi prima di svolgere il compito
Lo studente non conosce il tipo di attività

Nell'ottica di un apprendimento integrato, una consapevolezza di tali variabili servirà a sfruttare appieno il potenziale insito nel costrutto didattico *task* al fine di creare le condizioni migliori per la produzione linguistica in LS – soprattutto a livello orale.

Il presente articolo ha evidenziato una serie di fattori ed aspetti che, pur essendo di rilievo nella promozione della competenza linguistica (LS), non sempre sussistono nelle lezioni CLIL.

La mancanza di opportunità di utilizzare la LS, soprattutto a livello orale, può essere collegata allo stile consueto e consolidato di insegnamento della disciplina dove l'utilizzo di attività di coppia e/o di gruppo – soprattutto per parlare in lingua straniera – non viene adottato con la necessaria frequenza anche per effetto della carenza nei libri di testo in adozione di tale tipo di attività.

Allo stesso tempo le difficoltà di produzione linguistica orale da parte degli studenti possono anche essere collegate alla complessità insita della situazione di apprendimento CLIL. Una consapevolezza delle variabili di complessità sopra descritte può consentire all'insegnante di bilanciare le diverse fonti di difficoltà al fine di mettere in condizione lo studente di prestare attenzione sia al contenuto che alla lingua consentendo anche una sua crescita linguistica nella LS.

Riferimenti bibliografici

- Anderson J. R., 1995, *Teaching the Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Baker C., 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Candlin C., Murphy D., 1987 (a cura), *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Coonan C.M., in stampa, a cura, *CLIL: le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Libreria Cafoscarina.
- Coonan C.M., 2007a, "Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation-Introspection", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. vol. 10, pp. 625-646.
- Coonan C.M., 2007b, "How are students engaged in subject learning through the LS? The case of secondary schools in Italy", in DIETER W., MARSH D., a cura di, *Diverse Contexts, Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, Volume 4, Frankfurt, Peter Lang, pp.153-169.
- Coonan C.M., 2006, "La lingua straniera veicolare: tipologie e modelli", in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE Trentino, pp. 23-37..

- Coonan C.M., Marangon, C., 2006 (a cura), *Apprendo in Lingua 2 - Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera. Quaderno n° 2: La sperimentazione*, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.
- Coonan C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.
- Doughty C., Williams J., 1998 (a cura), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Doyle W., 1983, "Academic Work", in *Review of Educational Research*, 53, 1, 159-199.
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Krashen S., 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Levelt W.M.J., 1978, "Skill theory and language teaching", in *Studies in Second Language Acquisition*, 1.1, p.53-70.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Prabhu N., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- Ricci Garotti F., 2006 (a cura), *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE Trentino.
- Robinson P., 2001, "Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA", in ROBINSON P., a cura di, *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 287-318.
- Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Swain M., Lapkin S., 1982, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Swain M., 1985, "Communicative competence. Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", in GASS S., MADDEN C., a cura di, *Input in second Language Acquisition*, Newbury, Newbury House.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, Longman.