




LINEE GUIDA PER IL **CLIL** IN TEDESCO



 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca



Ufficio
Scolastico
per la
Lombardia

**GOETHE
INSTITUT**

© **GOETHE-INSTITUT MAILAND**

Via San Paolo, 10
20121 Milano
www.goethe.de/mailand

© **Ufficio Scolastico per la Lombardia**

Via Ripamonti, 85
20141 Milano
www.istruzione.lombardia.it/

Autori

Dieter Wolff
Franca Quartapelle

Redazione e coordinamento Goethe-Institut Mailand

Adrian Lewerken
Chiara Sermoneta

Traduzione dal tedesco:

Gabriella Carobbio, Anna Frassinetti, Fanny Meroni, Chiara Sermoneta

Illustrazione di copertina:

Tomi Ungerer: Bilingue esch g'fetzt!

Copyright © Tomi Ungerer and Diogenes Verlag AG Zürich

Progetto grafico:

Studio Eikon
www.studioeikon.com

Dieter Wolff
Franca Quartapelle

LINEE GUIDA PER IL **CLIL** IN TEDESCO

INDICE

10 Premessa

CAPITOLO 1

13 Perché il CLIL? – Perché il CLIL in Italia?

- 14 1.1 Le varianti del CLIL
- 17 1.2 Il valore aggiunto del CLIL
- 19 1.3 La lingua tedesca per il CLIL
- 21 1.4 Il CLIL nel sistema scolastico italiano
- 25 1.5 Finalità delle *Linee guida*
- 26 1.6 Sommario

CAPITOLO 2

29 Ambiti di applicazione e fondamenti del CLIL

- 30 2.1 Contenuti delle discipline non linguistiche
- 31 2.2 La lingua di insegnamento
- 35 2.3 Educazione interculturale
- 37 2.4 Metodi di lavoro e tecniche per l'apprendimento di discipline non linguistiche in lingua straniera
 - a. Metodi di lavoro e tecniche di apprendimento per l'acquisizione di strumenti linguistici
 - b. Tecniche per lo sviluppo di abilità linguistiche
 - c. Metodi di lavoro e tecniche di apprendimento per la riflessione linguistica
 - d. Tecniche di lavoro e di studio finalizzate all'apprendimento
 - e. Tecniche di cooperazione
- 41 2.5 Sommario

CAPITOLO 3

- 43** **Le competenze attese**
- 43 3.1 Competenze CLIL e il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*
- 45 3.2 Criteri per la scelta delle descrizioni di competenze CLIL
- 48 3.3 Descrizione esemplificativa di competenze CLIL
 - a. Discipline umanistiche e scienze sociali
 - b. Discipline scientifiche
 - c. Discipline artistiche e sportive
- 52 3.4 Sommario

CAPITOLO 4

- 55** **Approcci metodologici - organizzazione delle lezioni**
- 56 4.1 Aspetti dell'integrazione tra lingua e disciplina non linguistica
- 58 4.2 Orientamento allo studente e orientamento all'operatività
- 61 4.3 Esigenze di autenticità
- 62 4.4 Rapporto tra madrelingua e lingua straniera
- 64 4.5 Sommario

CAPITOLO 5

- 67** **Il materiale**
- 67 5.1 L'importanza del materiale per il CLIL
 - a. Tipologie di materiali e relative fonti
 - b. Scelta e valutazione del materiale
 - c. Elaborazione di materiali
- 75 5.2 Utilizzo di materiali nelle lezioni CLIL
 - a. Esempi per il livello di padronanza linguistica B1
 - b. Esempi per il livello di padronanza linguistica A2
 - c. Esempi per il livello di padronanza linguistica A1
 - d. Rapporti fra padronanza della lingua e richieste cognitive
- 88 5.3 Il materiale elaborato in Italia
- 88 5.4 Sommario

CAPITOLO 6

- 91** **La valutazione delle prestazioni nel CLIL**
- 91 6.1 Indicazioni generali
- 92 6.2 Valutazione di prestazioni a doppia focalizzazione orientata al processo
- 94 6.3 La valutazione sommativa nel CLIL
 - a. Principi di base
 - b. Criteri di valutazione
 - c. Compiti per la valutazione
- 100 6.4 Principi e criteri per la valutazione formativa nel CLIL
- 101 6.5 Principi per l'autovalutazione nel CLIL
- 102 6.6 Valutazione separata per obiettivi di apprendimento integrati?
- 103 6.7 Sommario

CAPITOLO 7

- 105** **La formazione dei docenti CLIL**
- 106 7.1 Condizioni generali per la formazione di docenti CLIL
- 107 7.2 Riflessioni su un modello di formazione dei docenti CLIL
- 110 7.3 Riflessioni sull'aggiornamento dei docenti CLIL
- 111 7.4 La situazione in Italia
- 113 7.5 Sommario

CAPITOLO 8

- 115** **Appendice**
- 115 8.1 Riferimenti bibliografici
 - a. Bibliografia citata nelle *Linee guida*
 - b. Letteratura di base consigliata
 - c. Indicazioni bibliografiche per l'approfondimento
- 122 8.2 Griglia di osservazione
- 124 8.3 Siti internet rilevanti per l'approccio CLIL
- 125 8.4 Materiali didattici per l'insegnamento CLIL in lingua tedesca
- 129 8.5 Glossario

Premessa

ADRIAN LEWERKEN Direttore Consulenza Didattica **Goethe-Institut Mailand**

GISELLA LANGÉ Ispettore Tecnico di Lingue Straniere MIUR **Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia**

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è una nuova metodologia didattica con la quale una disciplina non linguistica o parti di essa vengono insegnate in lingua straniera. L'insegnamento/apprendimento di una disciplina si integra con la lingua e gli apprendenti ne traggono un duplice vantaggio: lavorando su contenuti e materiali autentici riescono a raggiungere non solo una competenza nella lingua straniera maggiore di quella che possono ottenere con lezioni di lingua "tradizionali", ma elaborano con maggiore profondità i contenuti della disciplina non linguistica, attivando anche una competenza interculturale.

I vantaggi dell'integrazione dell'insegnamento di contenuti di una materia in lingua straniera sono evidenti. Ciò spiega il crescente interesse per la metodologia CLIL nei diversi paesi europei, grazie anche a Risoluzioni, Raccomandazioni e Progetti elaborati e finanziati sia dell'Unione Europea sia del Consiglio d'Europa.

Grazie al suo orientamento a contenuti "reali", la metodologia CLIL può essere considerata certamente molto efficace anche per l'acquisizione della lingua tedesca.

Fino ad oggi in Italia sono stati sviluppati "percorsi CLIL" in modo autonomo da scuole che hanno attivato moduli in varie materie e in varie lingue straniere. Non poche sono le esperienze registrate di insegnamenti di Storia, Fisica, o altre materie in tedesco.

I nuovi Regolamenti della scuola secondaria di II grado del marzo 2010 rendono obbligatorio nell'ultima classe dei licei e istituti tecnici l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Nel liceo linguistico si prevede che il CLIL venga attivato per due discipline non linguistiche: una a partire dalla classe terza in una lingua straniera e una a partire dalla classe quarta in un'altra lingua straniera.

Sono queste le premesse su cui si fonda questa pubblicazione.

Il Goethe-Institut ha accolto con piacere l'invito dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia nel 2009, finalizzato a sviluppare *Linee Guida* che mettessero in evidenza le potenzialità della metodologia CLIL in lingua tedesca non solo per le scuole secondarie di II grado, ma anche per le scuole medie.

Questo lavoro entra nel merito degli aspetti più importanti della didattica CLIL, ne illustra gli ele-

menti fondanti, indica chiari obiettivi di apprendimento per i livelli di competenza linguistica A1, A2, B1 e avanza proposte pratiche su come organizzare le lezioni, valutare le prestazioni degli apprendenti ed elaborare i materiali necessari. Interessanti appaiono le riflessioni sulle modalità di valutazione di esperienze CLIL. Utili appaiono gli esempi pratici di percorsi CLIL sulla Fisica, ove sono tenuti in conto i diversi livelli di competenza linguistica che possono essere presenti all'interno di una classe.

Un capitolo è dedicato all'importanza della formazione dei futuri insegnanti CLIL, che prende in considerazione le nuove scelte ministeriali riguardo alla formazione CLIL dei docenti italiani di discipline non linguistiche.

Questo lavoro intende fornire indicazioni ai docenti interessati a dare al CLIL in tedesco un ruolo importante nelle loro scuole.

Un grazie particolare agli autori Dieter Wolff e Franca Quartapelle, che hanno elaborato questo lavoro con molto entusiasmo, notevole competenza e instancabile impegno. Un forte ringraziamento anche a Maria Ferri e Gerburg Offtermatt, il cui contributo ha consentito di fornire un ricco elenco di materiali e siti di riferimento, nonché al gruppo delle docenti di tedesco che, con grande attenzione e atteggiamento critico, hanno accompagnato questo lavoro sin dall'inizio.



CAPITOLO 1

Perché il CLIL? - Perché il CLIL in Italia?

Approccio all'argomento Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) - che in Germania viene definito anche "insegnamento bilingue di discipline non linguistiche" - è un nuovo approccio didattico che può essere rappresentato come fusione di due materie d'insegnamento, ossia di una lingua straniera e di una disciplina non linguistica. Il principio sul quale si incardina l'insegnamento CLIL sta nell'insegnare una disciplina in una lingua straniera e non nella consueta lingua di istruzione, ottenendo così un valore aggiunto sia per la lingua che per il contenuto.

Destinatari delle Linee guida Le *Linee guida* che qui presentiamo sono rivolte a docenti CLIL che adottano il tedesco quale lingua di insegnamento e a tutti coloro che, per svariati motivi, hanno interesse a che nel sistema scolastico italiano venga introdotto l'insegnamento di discipline non linguistiche in tedesco. Destinatari sono anche coloro ai quali spetta in ultima istanza decidere concretamente se comprendere o meno l'insegnamento CLIL nell'offerta didattica. Al primo gruppo appartengono:

- Decisori ministeriali, da cui dipende l'introduzione o meno dell'insegnamento CLIL nel sistema scolastico italiano.
- Amministratori locali, che devono essere informati circa i vantaggi del CLIL, perché possano predisporre la formazione degli insegnanti del loro territorio.
- Personale dell'amministrazione scolastica regionale (Ufficio Scolastico Regionale), che deve coordinare, a livello regionale, l'offerta formativa fatta dalle singole scuole.

Al secondo gruppo appartengono:

- Dirigenti scolastici e insegnanti di tutte le materie, ai quali compete decidere se inserire o meno un insegnamento CLIL nelle singole scuole.
- Docenti di discipline non linguistiche in grado di tenere le lezioni in tedesco, che devono essere informati sull'approccio didattico-metodologico offerto dal CLIL per poter decidere se insegnare la loro disciplina in tedesco.
- Docenti di lingua tedesca, che devono supportare concretamente le lezioni della disciplina non linguistica tenute in lingua tedesca.

Linee guida
per il tedesco

Obiettivi del primo capitolo Nel primo capitolo intendiamo presentare al lettore la nuova metodologia di insegnamento rappresentata dal CLIL e illustrare i motivi per i quali possa essere di interesse per il contesto scolastico europeo e italiano. Daremo innanzitutto una definizione dell'approccio CLIL e ne presenteremo le diverse varianti. Basandoci su queste definizioni ci chiederemo quali siano i vantaggi che il CLIL offre rispetto alle modalità tradizionali di insegnamento delle lingue straniere e le discipline non linguistiche, cercando di chiarire perché sia opportuno scegliere proprio la lingua tedesca per il CLIL. Cercheremo infine di collocare il CLIL nel contesto italiano chiedendoci quale ruolo possa avere nel sistema scolastico.

1.1 LE VARIANTI DEL CLIL

Definizioni Le nostre riflessioni si aprono proponendo una nuova definizione di CLIL che è stata sviluppata nel contesto di un progetto del Consiglio d'Europa finalizzato alla formazione degli insegnanti CLIL in Europa:

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.

CLIL (apprendimento integrato di lingua e contenuti non linguistici) è un approccio didattico con doppia focalizzazione che prevede l'uso di una lingua aggiuntiva per apprendere e insegnare sia contenuto che lingua.

Questa definizione e altre simili (es. Marsh & Langé 2002, rapporto Eurydice della UE 2006) sono volutamente formulate in modo generico, perché devono tener conto dei differenti contesti sociali e soprattutto delle differenti politiche scolastiche presenti in Europa. È dunque necessario fornire innanzitutto alcune precisazioni utili a descrivere l'ampia gamma di fattori che stanno alla base dell'approccio CLIL.

Caratteristiche del CLIL

- L'approccio CLIL non deve essere inteso semplicemente come una metodologia didattica per le lingue straniere che fa ricorso a una disciplina non linguistica solo per migliorare le competenze degli studenti nella lingua stessa. Si tratta invece di un approccio che coinvolge contenuto e lingua nella stessa misura. Lingua e contenuto vengono imparati in maniera integrata, vengono cioè collegati l'uno all'altro e trattati come se fossero una cosa sola. Il CLIL non costituisce un va-

- lore aggiunto solo per la lingua, ma anche per la disciplina non linguistica.
- Diversamente dai programmi di immersione di tipo canadese, nella lezione CLIL ci si riferisce espressamente alla lingua che da mezzo utilizzato per la comunicazione nella lezione diventa anche oggetto di apprendimento. Ciò significa che, accanto alla lingua straniera, viene tematizzata anche la madrelingua. Ecco perché con riferimento al CLIL si può parlare anche di "insegnamento bilingue" (come viene inteso nei paesi di lingua tedesca). Ciò significa anche che, nella maggior parte dei casi, indipendentemente dalla lezione CLIL, l'insegnamento della lingua straniera continua normalmente in lezioni curricolari ad essa dedicate. Questo è però un aspetto che viene spesso dimenticato quando si valuta l'efficacia del CLIL.
- L'approccio CLIL non si applica a tutte le materie del piano di studi. Non tutte le discipline, ma solo alcune vengono insegnate in lingua straniera. In questo modo non si corre il rischio di ostacolare lo sviluppo della madrelingua dello studente. L'approccio CLIL si distingue quindi non solo da quello adottato da scuole di orientamento relativamente elitario quali le scuole straniere, quelle bilingui ed europee, ma anche da quello dei programmi di immersione canadesi, che prevedono per lo più che tutte le discipline non linguistiche vengano insegnate in una lingua diversa dalla madrelingua degli studenti.
- Le lingue interessate dall'insegnamento CLIL sono diverse. Oltre alle principali lingue veicolari dell'Europa occidentale (inglese, francese, spagnolo, tedesco) per insegnamenti CLIL vengono scelte anche quelle dell'Europa orientale o le lingue asiatiche, oltre alle lingue regionali e minoritarie. Queste possono essere sia le lingue di minoranze arrivate in Europa con le recenti migrazioni (arabo, turco) sia quelle di minoranze conseguenza di particolari condizioni storiche o politiche (basco, franco-provenzale, serbo). Al termine del capitolo ci occuperemo nello specifico della situazione italiana.

Varianti CLIL Anche solo scorrendo questo breve elenco risulta evidente che esistono molteplici varianti del CLIL, modellate sui diversi sistemi scolastici europei. Non si intende qui tuttavia entrare nel merito di questa variegata realtà (cfr. a proposito Wolff 2007), quanto piuttosto presentare un modello che illustri le varianti CLIL sugli assi sincronico e diacronico. Sull'asse sincronico si collocano le varianti CLIL determinate dal tipo di scuola: CLIL nella scuola primaria, CLIL nella scuola secondaria (licei e istituti tecnici) e CLIL nella formazione post secondaria (università e politecnici). Sull'asse diacronico si collocano le varianti CLIL determinate dalla durata dell'insegnamento stesso, ove si fa essenzialmente una distinzione tra quelle che protraggono per più anni l'insegnamento di una disciplina non linguistica nella lingua straniera e quelle che adottano l'approccio CLIL per periodi di tempo più brevi (settimane, mesi). Queste ultime varianti vengono chiamate anche "CLIL modulare".

Il contesto scolastico e le varianti CLIL Osserviamo innanzitutto più da vicino quali possono essere le varianti CLIL a seconda del tipo di scuola. Per quanto riguarda la scuola primaria se ne possono distinguere due: in regioni o in comunità bilingui si possono avere scuole che usano una delle due lingue come lingua di istruzione, promuovendo così il plurilinguismo individuale nei bambini; dall'altra parte si hanno scuole che utilizzano una lingua di istruzione diversa rispetto a quella parlata nella società. Per la prima variante si può citare come esempio l'utilizzo del francese come lingua di insegnamento nelle scuole primarie della Valle d'Aosta. Come esempio per la seconda variante valga quello dell'inglese, che viene usato in molte scuole primarie della Spagna come lingua di insegnamento per singole discipline o singoli ambiti disciplinari.

Il CLIL nella scuola secondaria In Europa, nelle scuole secondarie o professionali si trovano soluzioni molto simili tra di loro: discipline non linguistiche, afferenti per lo più alle scienze umanistiche e sociali, vengono insegnate per diversi anni in una lingua straniera – naturalmente con maggior frequenza in inglese. L'età degli studenti oscilla tra i 10 e i 18 anni; ciò significa che spesso questo genere di insegnamento può protrarsi fino alla maturità. Il numero delle discipline non linguistiche che vengono insegnate in lingua straniera oscilla tra 2 e 4.

Il CLIL nella formazione postsecondaria Nell'ambito della formazione postsecondaria si fa uso di un'altra lingua d'istruzione, oltre alla madrelingua, sia nei politecnici sia nelle università. Nei politecnici le discipline interessate vanno dalla tecnologia informatica alle scienze economiche, dall'edilizia, all'ingegneria e all'architettura. Nelle altre università si ha una situazione analoga nelle facoltà tecniche e di scienze naturali, mentre nelle facoltà umanistiche l'insegnamento in lingua straniera è poco diffuso. In generale nella postsecondaria la lingua di insegnamento dominante è l'inglese, nelle regioni bilingui si possono peraltro trovare altre lingue.

CLIL modulare vs CLIL di lungo periodo Sull'asse sincronico del nostro modello le varianti della lezione CLIL vengono definite in base alla durata. Accanto al CLIL "di lungo periodo", che si sviluppa cioè su più anni, si trova anche un CLIL modulare. Questa variante prevede che le lezioni CLIL siano ristrette in periodi di tempo più brevi, determinati dai contenuti della disciplina. Per esempio l'insegnante di storia può decidere di spiegare un determinato periodo storico in lingua straniera, anziché nella madrelingua degli studenti. La lingua inglese, per esempio, ben si addice per la rivoluzione industriale; analogamente il periodo nazista potrebbe essere spiegato in tedesco. Il CLIL modulare coincide per lo più con progetti specifici e contribuisce a che gli studenti entrino in contatto con la lingua straniera anche al di fuori delle lezioni canoniche di lingua e imparino al contempo ad usarla nella sua funzionalità. Il CLIL modulare, nel quale le lezioni CLIL si riducono a pochi mesi,

settimane o addirittura giorni, rappresenta senza dubbio un buon approccio al CLIL che non può però condurre a quei livelli di competenza linguistica e disciplinare che si possono invece raggiungere con un insegnamento CLIL regolare. Il CLIL modulare risulta particolarmente adeguato all'insegnamento nelle scuole primarie e nei corsi di aggiornamento.

1.2 IL VALORE AGGIUNTO DEL CLIL

A questo punto l'attento lettore di queste linee guida si sarà chiesto perché venga attribuita tanta importanza all'approccio CLIL. Si sarà domandato quale valore aggiunto abbia rispetto alle consuete modalità di insegnamento della lingua straniera e delle discipline non linguistiche e se sia opportuno introdurlo nel sistema scolastico tradizionale.

Il potenziale per l'apprendimento linguistico La prima risposta a queste domande sta nel ruolo giocato dalla lingua straniera. A riconoscere il potenziale per l'apprendimento di una lingua straniera insito nell'insegnare in lingua straniera una disciplina non linguistica non sono solo i docenti delle scuole internazionali (scuole europee, scuole straniere francesi, italiane o tedesche all'estero). La storia della pedagogia ci ricorda che già nel XVIII secolo i nobili usavano far istruire i loro figli da istitori che impartivano loro lezioni di matematica, sport o musica in lingua straniera. A indurli a questa scelta era la convinzione che, in questo modo, i bambini avrebbero imparato a padroneggiare meglio la lingua. È una convinzione senza dubbio corretta, se si accreditano le ricerche effettuate nelle scuole internazionali e anche nelle classi CLIL. In queste si è registrato che la competenza nella lingua straniera degli studenti che fanno esperienza di tale approccio didattico è molto più alta di quella degli studenti che la apprendono con metodi di insegnamento tradizionali. Le ricerche mostrano che la competenza acquisita è in buona parte comunicativa: gli studenti parlano in maniera fluente, usano espressioni idiomatiche corrette e sanno intrattenersi su contenuti anche complessi. Poiché hanno imparato la lingua straniera nell'ambito di una disciplina non linguistica, la loro competenza discorsiva non è generica, ma specifica: essi sanno interagire in modo adeguato utilizzando i registri discorsivi caratteristici di quel determinato settore.

Il valore aggiunto del CLIL A questo punto viene naturale chiedersi perché questo succeda. La maggiore competenza linguistica raggiunta dai bambini a cui viene impartito un insegnamento CLIL viene spiegata con il cosiddetto *exposure factor*. Gli studenti CLIL sono esposti per più tempo alla lingua straniera rispetto agli studenti che la apprendono in modo tradizionale (sommando le lezioni CLIL alle normali ore di lezione di lingua si arriva anche a 6-7 ore la settimana). Questa spiegazione

ha un'indubbia validità, ma è troppo generica. Almeno altrettanto importante è il fatto che gli studenti possono discorrere di temi concreti della vita reale e non di argomenti fittizi come sono quelli che vengono tradizionalmente proposti nei libri di testo. Inoltre non si può non notare che questi contenuti aumentano la motivazione degli studenti e li coinvolgono, migliorando l'apprendimento della lingua. Come si vedrà in seguito, con motivazioni analoghe, si spiega anche il valore aggiunto che l'approccio CLIL dà all'apprendimento dei contenuti non linguistici.

Vantaggi per la disciplina? Il CLIL dà all'apprendimento linguistico un evidente valore aggiunto che ha indotto molti esperti di glottodidattica a considerarlo un approccio efficace, il metodo per eccellenza per l'acquisizione di una lingua straniera. Ciò è senz'altro vero. Occorre tuttavia chiedersi se l'approccio CLIL non presenti vantaggi anche per la disciplina non linguistica che viene appresa insieme alla lingua straniera. Se infatti il CLIL viene concepito solo come un'ottimizzazione della lezione di lingua straniera, la disciplina non linguistica ne risulta penalizzata e ridotta a fonte ausiliaria di materiali per l'insegnamento della lingua.

Ricerche All'inizio il problema di quale fosse il valore aggiunto dato dal CLIL alla disciplina non linguistica era stato posto solo marginalmente. Solo negli ultimi anni si sono condotte delle ricerche sul tema (cfr. Lamsfuß-Schenk 2007, Zydati 2006) con lo scopo di indagare se e in quale misura le discipline non linguistiche traggano vantaggio dall'insegnamento CLIL. Insegnanti di discipline non linguistiche, ma anche genitori hanno dato avvio a un dibattito sulla possibilità che l'uso della lingua straniera ostacoli l'apprendimento della disciplina non linguistica e limiti le prestazioni degli studenti. Ciò ha dato spunto per diverse ricerche finalizzate a comparare i risultati che si ottengono nelle tradizionali lezioni in madrelingua con quelli nell'insegnamento CLIL. Nello specifico, la ricerca a cui qui facciamo riferimento (Lamsfuß-Schenk 2007) ha preso in considerazione la disciplina "storia" insegnata in "francese" in un contesto in cui la lingua di istruzione per le altre materie era tedesco.

Elaborazione dei contenuti disciplinari La ricerca ha messo in evidenza che gli studenti che avevano usufruito di un insegnamento bilingue avevano imparato i contenuti della disciplina meglio degli alunni che avevano ricevuto un insegnamento tradizionale nella loro madrelingua. Si è potuto infatti riscontrare che essi erano in grado di definire i contenuti appresi in modo più preciso e che conoscevano molti particolari in più rispetto al gruppo al quale le lezioni erano state impartite nella madrelingua. Secondo i ricercatori ciò si spiega essenzialmente con il fatto che i bambini con insegnamento CLIL, dovendo imparare contenuti in una lingua straniera, sono stimolati ad una maggiore attività di rielaborazione. Nella madrelingua lo studente può definire infatti un concetto o

trattare un argomento utilizzando il linguaggio in modo superficiale e approssimativo mentre, nella lingua straniera, sceglie denominazioni precise, magari perché non dispone delle corrispondenti parole di uso quotidiano, o forse anche perché ha compreso la complessità dell'argomento e memorizzato il termine specifico più appropriato. Questa ricerca ha portato alla conclusione, condivisa dai docenti che adottano l'approccio CLIL, che l'insegnamento di discipline non linguistiche nella madrelingua comporta una rielaborazione superficiale dei contenuti, mentre l'insegnamento bilingue ne assicura una più profonda. Con riferimento alla distinzione che Cummins fa tra BICS e CALP¹, si può affermare che l'insegnamento bilingue può portare a una elevata capacità discorsiva in ambito settoriale, mentre l'apprendimento in madrelingua tende spesso a risentire di mancanza di precisione e di superficialità.

1.3 LA LINGUA TEDESCA PER IL CLIL

Il tedesco per il CLIL Arriviamo ora alla domanda sull'importanza che la lingua tedesca ha nel contesto dell'insegnamento bilingue. Il rapporto Eurydice dell'Unione Europea del 2006 fornisce una panoramica dettagliata delle lingue utilizzate per l'insegnamento CLIL. Accanto alle lingue straniere si trovano anche le lingue delle minoranze regionali, come pure altre lingue ufficiali dei singoli paesi. Nella maggior parte dei paesi che offrono insegnamenti bilingui vengono utilizzate sia lingue straniere sia le lingue delle minoranze, come avviene in Francia, Spagna, Italia e Germania.

Altre lingue per il CLIL Un quadro preciso delle lingue utilizzate per il CLIL, oltre che nel rapporto Eurydice, è fornito in studi precedenti, tra cui il rapporto del Consiglio d'Europa sui singoli paesi (cfr. Maljers et al. 2007). Come era prevedibile, in tutti i paesi tra le lingue straniere spicca al primo posto l'inglese, seguito a distanza dal tedesco e dal francese. Alcuni paesi citano anche lo spagnolo, l'italiano e il russo. Per quel che riguarda i corsi CLIL la situazione del tedesco è dunque da considerarsi più che positiva. Il tedesco viene scelto soprattutto nei paesi dell'Europa orientale e sudorientale, a eccezione della Polonia nella quale ad oggi l'inglese è quasi ovunque la sola lingua adottata per il CLIL.

¹ Nei lavori di Cummins (per es. 1987) l'acronimo BICS sta per "*basic interpersonal communication skills*", mentre CALP per "*cognitive academic language proficiency*". I primi rappresentano competenze fondamentali più orientate alla comunicazione orale quotidiana; i secondi si riferiscono invece a quelle capacità che consentono di verbalizzare in modo adeguato concetti complessi sotto il profilo cognitivo.

L'inglese prima lingua straniera L'inglese gode di una grande popolarità per una serie di fattori che sono riconducibili al suo status di principale lingua veicolare nella comunicazione internazionale. È normale che l'inglese, che in tutto il mondo risulta essere la principale lingua seconda, in Europa venga insegnato ovunque come prima lingua straniera. Gli studenti sviluppano relativamente presto una buona competenza nella lingua inglese che li mette in condizione di prendere parte a lezioni tenute in lingua straniera. È quindi ovvio che l'inglese venga scelto anche come lingua CLIL.

L'inglese - competenza chiave Da qualche anno si può però osservare che l'inglese sta assumendo un ruolo nuovo tra le lingue europee. Insegnato nelle scuole europee, soprattutto in quelle professionali in quanto *International English*, l'inglese viene sempre più considerato non tanto una lingua, ma una normale qualificazione, classificabile come una competenza-chiave che ogni cittadino europeo deve possedere e che finisce per uscire dalla consueta graduatoria delle lingue. Si aprono così nuove chance e nuove prospettive per le altre lingue.

Prospettive per il tedesco L'evoluzione in questa direzione la si può ormai riscontrare in quasi tutti i paesi europei: con il cosiddetto insegnamento precoce delle lingue straniere, che quasi ovunque si riferisce all'inglese, gli studenti finiscono per avere, all'inizio della scuola secondaria, una competenza relativamente alta in questa lingua. La conseguenza è che oggi, in molti paesi, si comincia ad imparare una seconda lingua straniera a un'età in cui fino a poco tempo fa si cominciava invece a studiare la prima e, quindi, gli studenti sono pronti per il CLIL anche nella seconda lingua straniera molto prima di una volta, il che offre la possibilità di effettuare una vera scelta per quel che riguarda la lingua CLIL. Se il tedesco viene scelto come seconda lingua straniera (e ciò è auspicabile per molti motivi), allora può anche venire proposto come lingua di insegnamento per le discipline non linguistiche.

I motivi della scelta del tedesco Le possibilità di utilizzare il tedesco nelle lezioni CLIL sono maggiori se si realizzano le seguenti condizioni:

- se l'inglese viene generalmente considerato una competenza-chiave
- se l'inglese viene insegnato dal primo anno di scuola
- se il tedesco viene preferito come seconda lingua straniera rispetto ad altre lingue (francese, spagnolo, russo, ...)

Per riuscire a imporsi in concorrenza con altre lingue straniere, il tedesco deve dimostrare di poter essere utilizzato per il CLIL. Ci si deve impegnare, perché ciò avvenga. Sono infatti molti i motivi che giocano a favore della scelta del tedesco quale seconda lingua:

- Il tedesco è la lingua straniera più parlata nell'Unione Europea.

- Le scuole e le università tedesche vengono considerate tra le migliori dell'UE e hanno dunque grande capacità "attraente", soprattutto per gli studenti che sanno parlare bene tedesco.
- Il turismo di matrice tedesca è molto diffuso. Ogni anno milioni di turisti tedeschi vanno all'estero, dove si aspettano di essere accolti nella loro madrelingua.
- Il mercato del lavoro tedesco ha grandi attrattive soprattutto per chi proviene dai paesi dell'Europa meridionale e orientale. Possedere una competenza linguistica elevata è in questo senso un requisito fondamentale.

Dubbi Ci restano ancora alcune importanti questioni da chiarire, immancabilmente riproposte dagli scettici. Il tedesco si presta davvero come lingua di insegnamento per le discipline non linguistiche? Non è forse troppo difficile? Il suo utilizzo non rischia piuttosto di nuocere all'apprendimento dei contenuti, che invece verrebbero capiti e assimilati meglio nella madrelingua? Le osservazioni fin qui fatte dovrebbero aver chiarito che non è la lingua in sé a sancire il successo di una disciplina non linguistica; lo sono piuttosto le lezioni di lingua e ovviamente anche l'abilità dell'insegnante nell'integrare lingua e contenuto. L'apprendimento della lingua e quello del contenuto possono avere successo se gli insegnanti di lingua e della disciplina non linguistica hanno una buona preparazione.

1.4 IL CLIL NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

Le esperienze In Italia si inizia ad avere interesse per il CLIL indipendentemente dalle esperienze avviate nelle realtà bilingui o trilingui delle zone alpine di confine. I casi di insegnamento di discipline non linguistiche nella lingua seconda registrati in Valle d'Aosta e in Sudtirolo non possono essere considerati precursori delle sperimentazioni di CLIL modulare della fine degli anni '90. Il resto d'Italia ha lungamente ignorato - e ignora tuttora - che soprattutto nelle valli ladine, nelle scuole secondarie di secondo grado è previsto che le discipline vengano insegnate in parte in italiano e in parte in tedesco, perché non esistono libri di testo in ladino.

Il ruolo dei docenti L'innovazione non ha quindi origine nei territori bilingui; ne sono fattori soprattutto i docenti di lingua straniera che trovano nell'approccio CLIL nuovi stimoli per dare più senso all'attività didattica. Essi si rendono conto che il CLIL offre la possibilità di trattare su un'altra base, improntata a un sapere settoriale, le tematiche a cui l'insegnamento della lingua ricorre per sviluppare competenze comunicative e interculturali. I contenuti specifici apportano un valore aggiunto alle lezioni rendendole più interessanti, perché i tradizionali obiettivi linguistici vengono in-

tegrati con la trattazione di temi afferenti a una disciplina. Questi ultimi non vengono però proposti dal docente della disciplina, ma da quello di lingua straniera che non sempre dispone delle necessarie competenze in quell'ambito disciplinare.

Il CLIL modulare Tre sono gli aspetti che rivelano che il CLIL è stato introdotto nel sistema scolastico italiano nella sua variante modulare: (a) gli insegnamenti CLIL vengono attivati soprattutto in classi della scuola superiore; (b) ad essere trattati sono per lo più temi rilevanti per una determinata classe; (c) i temi sono quelli nei quali i docenti di lingua straniera ritengono di essere sufficientemente competenti sulla base degli studi universitari compiuti.

Gli inizi I docenti di lingua affrontano solitamente una materia di loro interesse e che viene insegnata nelle loro classi da un collega disponibile a cimentarsi in un'esperienza CLIL. I docenti delle discipline non linguistiche collaborano, ma normalmente non sono loro che propongono in prima battuta il progetto. Nelle lezioni CLIL i veri e propri esperti nelle discipline non linguistiche vengono coinvolti solo gradualmente. Ne consegue che viene prestata attenzione soprattutto allo sviluppo delle competenze e dei contenuti linguistici.

Moduli CLIL Ecco alcuni esempi di moduli CLIL elaborati in uno dei primi corsi on-line (2003)² organizzato per la formazione di docenti CLIL:

- Les cinq sens (Biologia, scuola primaria, classe seconda)
- Dinosaurs (Storia, scuola primaria, classe terza)
- Life in a pond (Biologia, scuola primaria, classe terza)
- Ali Baba and the forty thieves (Musica, scuola secondaria di primo grado, classe prima)
- Growing up in Victorian times (Storia, scuola secondaria di primo grado, classe terza)
- The law of energy conservation (Fisica, scuola secondaria di secondo grado, classe seconda)
- Thermodynamics (Fisica, scuola secondaria di secondo grado, classe quarta)
- GMO: a product of biotechnology (Biologia, scuola secondaria di secondo grado, classe seconda o terza)
- Biotechnologies (Fisica, scuola secondaria di secondo grado, classe seconda)
- Pollution de l'environnement et recyclage des déchets (Economia e biologia, scuola secondaria di secondo grado, classe seconda)
- Umweltverschmutzung und alternative Energieformen (Fisica, scuola secondaria di secondo grado, classe quinta)

² Ali-CLIL, Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, anno scolastico 2002/2003.

- Itinéraire touristique et culturel (Geografia, scuola secondaria di secondo grado, classe terza e quarta)
- Pollock and the fractals: chaos and order (Storia dell'arte, matematica, scuola secondaria di secondo grado, classe quarta e quinta)

Interesse per il CLIL Gli argomenti scelti mostrano che l'approccio CLIL suscita interesse non solo nella scuola secondaria, ma anche nella primaria e che questo interesse non è rivolto solo all'inglese, ma anche al tedesco e al francese, lingue che sono meno rappresentate nel sistema scolastico italiano. Nel corso anche il tedesco è presente con una proposta di progetto.

La normativa La possibilità di introdurre insegnamenti CLIL in singole scuole è legata a due decreti ministeriali:

- i Decreti delegati del 1973, che consentono di attuare sperimentazioni didattiche previa decisione presa collegialmente dal consiglio di classe, che è formato dagli insegnanti della classe interessata, dai rappresentanti dei genitori e - nella scuola secondaria di secondo grado - dai rappresentanti degli studenti;
- il Decreto 275/1999, che riconosce alle scuole autonomia didattica e organizzativa, di ricerca e sperimentazione. A questo decreto fa riferimento la circolare ministeriale n. 64 del 23 luglio 2008, che prevede il finanziamento di progetti CLIL nelle lingue delle minoranze linguistiche.

Il CLIL è citato per la prima volta nel decreto sull'autonomia, ove è indicato come importante misura innovativa che permette di introdurre flessibilità nei curricula.

IL CLIL nei curricula Il concetto viene ripreso circa 10 anni dopo nell'attuale riforma dei curricula della scuola secondaria di secondo grado, in particolare in quelli dei licei e degli istituti tecnici. In queste scuole è prevista l'introduzione di un insegnamento CLIL esclusivamente nell'ultimo anno di scuola, per una durata pari all'intero anno scolastico. Al CLIL viene dato più spazio solo nei licei linguistici. Qui infatti si introduce l'insegnamento di una prima materia in lingua straniera già a partire dal terzo anno e di una seconda materia in un'altra lingua straniera a partire dal quarto anno. In questa riforma non si parla più di moduli CLIL, bensì di insegnamenti CLIL che rientrano nel normale piano di studi delle scuole secondarie di secondo grado, prendendovi l'intero anno scolastico o protraendosi addirittura per due o tre anni. Negli istituti tecnici il CLIL deve essere attivato in inglese.

Le discipline per il CLIL Questo è ciò che prevede la riforma. Rimane aperta la questione di come tutto ciò verrà messo in pratica una volta che i nuovi curricula entreranno in vigore. Ci saranno sufficienti docenti di discipline non linguistiche in grado di insegnare la loro disciplina in lingua straniera, e precisamente nella lingua che gli studenti padroneggiano già in una qualche misura? L'inglese è la prima (e spesso l'unica) lingua straniera in quasi tutti gli indirizzi scolastici: si può dedurre che nella maggior parte degli indirizzi l'insegnamento CLIL verrà attivato in lingua inglese. La possibilità di insegnare una materia in lingua tedesca sussiste solo nei licei, nei quali sono presenti anche altre lingue straniere oltre all'inglese. Quale possa essere poi la disciplina scelta per il CLIL dipenderà dai docenti di discipline non linguistiche, e precisamente da quelli che dispongono di una padronanza linguistica adeguata. Qualcuno di loro si farà avanti per insegnare in tedesco? Precedenti esperienze lasciano ben sperare in questo senso. In passato, infatti, per il tedesco sono già stati elaborati svariati moduli CLIL.

Moduli CLIL per il tedesco Nel 2010 nel sito del Ministero per la Pubblica Istruzione si potevano reperire materiali didattici in tedesco sui seguenti temi³:

- Gli stati fisici e le leggi dei gas
- Tedesco turistico e apprendimento di Storia dell'Arte
- Che cos'è l'acqua
- Cenabis bene... apud Romanos - L'alimentazione dei Romani

IL CLIL in tedesco Questi temi testimoniano che il CLIL in tedesco è presente per lo più nella scuola secondaria di secondo grado. Appare altresì evidente che a giocare un ruolo fondamentale nella sua introduzione non sono tanto i docenti di discipline non linguistiche, quanto quelli di lingua straniera. Per l'inglese la situazione è completamente diversa. Una ricerca condotta nel 2007 in Lombardia ha messo in evidenza che circa la metà dei moduli CLIL, attivati in via sperimentale in lingua inglese, era riconducibile alla scuola secondaria di secondo grado, mentre l'altra metà si distribuiva tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado.

³ Si veda il link: <http://gold.indire.it/nuovo/gen/cerca-s.php?descrittori=569> (controllato l'ultima volta il 16 agosto 2010).

1.5 FINALITÀ DELLE LINEE GUIDA

Obiettivi di apprendimento Con queste *Linee guida* ci proponiamo di formulare chiari obiettivi formativi per l'insegnamento CLIL, ossia intendiamo descrivere le competenze in cui obiettivi di apprendimento della lingua straniera si intreccino con quelli di discipline non linguistiche. Per ovvi motivi non è possibile fornire in questo contesto una descrizione di tali competenze per discipline specifiche; sembra invece opportuno fornire descrizioni di competenze comuni a discipline che hanno caratteristiche simili.

Gruppi di discipline Nella scuola le discipline non linguistiche vengono tradizionalmente ricondotte a tre macro-ambiti: le scienze naturali, le discipline umanistico-sociali e le discipline artistiche e sportive; una categorizzazione che non trova tanto la sua giustificazione nei contenuti trattati, quanto piuttosto nelle attività linguistiche ricorrenti e negli strumenti espressivi utilizzati.

Discipline umanistiche e scienze sociali Per esempio, le discipline umanistiche e sociali quali letteratura, filosofia e storia sono fondate essenzialmente sulla comunicazione verbale. Nelle lezioni i contenuti vengono affrontati con modalità dialogica facendo poco uso di materiale visivo. Anche se talvolta negli insegnamenti che riguardano l'ambito sociale, situazioni e avvenimenti vengono illustrati con immagini e video, la lezione si impernia pur sempre sulla trattazione verbale.

Discipline scientifiche Nelle lezioni delle discipline scientifiche (per esempio biologia, chimica, fisica) i contenuti non vengono illustrati ed elaborati solo verbalmente. L'input verbale, sia esso scritto o orale, fornito dall'insegnante viene integrato da esperimenti e rappresentazioni grafiche che contribuiscono anche ad ampliare le possibilità di espressione degli studenti.

Discipline artistiche e sportive Nelle discipline artistiche e sportive (quali musica, arte, educazione fisica) prevalgono forme di rappresentazione diverse dalla lingua. Le lezioni sono più improntate alla ricezione e comprensione di istruzioni e spiegazioni. L'input dell'insegnante viene supportato dalla mimica e da gesti che rendono comprensibili anche descrizioni linguisticamente complesse, mentre gli studenti vengono raramente indotti ad esprimersi verbalmente.

Attività linguistiche In materie diverse si sviluppano quindi competenze diverse. Per esempio in educazione fisica, arte o chimica viene attivata di più la comprensione orale, perché gli studenti devono capire le istruzioni che vengono loro date, perché compiano delle azioni o conducano esperimenti. In altre materie è invece la comprensione scritta ad avere maggior rilevanza.

Descrittori di competenze Per tutti questi motivi nelle *Linee guida* qui presentate si trovano descrittori di competenze, tra le quali l'insegnante può scegliere quelle che ritiene più adatte alla propria materia e agli obiettivi formativi che intende perseguire. Le competenze sono state definite e descritte attenendosi ai descrittori delle scale del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa. Date queste premesse è evidente che non è possibile integrare nei descrittori i contenuti delle singole discipline. Sarà compito dei docenti formulare obiettivi formativi chiari, adattando i descrittori alle esigenze specifiche delle discipline.

Traduzione Le linee guida vengono presentate sia in italiano sia in tedesco, affinché tutti ne possano usufruire e le possano leggere, anche gli studenti che non padroneggiano ancora a sufficienza la lingua, come pure coloro dai quali dipende la scelta di introdurre un insegnamento CLIL e che la lingua possono anche non conoscerla affatto.

1.6 SOMMARIO

Questo capitolo illustra il CLIL quale concezione pedagogica innovativa e lo delimita rispetto ad altre metodologie didattiche e alle relative realizzazioni.

Sono stati toccati i seguenti punti:

- CLIL e le sue varianti. Del CLIL – insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera – si hanno numerose varianti, determinate sul piano diacronico dal tipo di scuola, sul piano sincronico dalla durata dell'insegnamento stesso.
- Il valore aggiunto del CLIL. Che l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera aumenti la capacità di apprendimento della lingua è ovvio, alcune ricerche però mostrano che garantisce anche una più solida assimilazione dei contenuti disciplinari.
- Il tedesco quale lingua straniera per il CLIL. Con l'inglese che ha un ruolo sempre più importante nella comunicazione internazionale, in Europa aumenta l'esigenza di avere competenze anche in una seconda lingua straniera. Questa circostanza accresce le possibilità che il tedesco venga scelto come lingua per il CLIL, poiché in Europa è la lingua che ha il maggior numero di parlanti madrelingua ed è la seconda lingua straniera studiata.
- Il CLIL nel sistema scolastico italiano. Nel sistema scolastico italiano il CLIL è stato introdotto in via sperimentale, nella sua forma modulare, da insegnanti di lingua straniera. Per quanto riguarda il tedesco, queste sperimentazioni hanno avuto luogo soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado.

- Finalità delle *Linee guida*. Nelle descrizioni delle competenze, formulate sulla base delle scale del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, si realizza l'intreccio tra gli obiettivi di apprendimento della lingua e quelli dei contenuti disciplinari. Nelle descrizioni le discipline sono raggruppate per macro-ambiti, definiti considerando le attività linguistiche che le caratterizzano.



CAPITOLO 2

Ambiti di applicazione e fondamenti del CLIL

Interrogativi Leggendo il primo capitolo di queste linee guida i docenti italiani di lingue straniere e di discipline non linguistiche si saranno posti molte domande sui diversi aspetti di questo nuovo insegnamento. Come scegliere i contenuti delle lezioni e definire le competenze attese? Quali approcci metodologici applicare e a quali materiali ricorrere? Come valutare le prestazioni degli studenti? Sono interrogativi ai quali gli insegnanti (di discipline linguistiche e non) danno facilmente risposta per quanto riguarda la propria materia, ma che si pongono in una luce diversa se considerati dalla prospettiva del CLIL.

Una nuova materia di insegnamento Il CLIL è infatti una nuova materia di insegnamento, che nasce dalla fusione o integrazione di due materie indipendenti. Gli psicologi cognitivisti ci insegnano che il risultato di una fusione non è mai la somma delle caratteristiche dei due elementi che si uniscono. La fusione dà vita a qualcosa di nuovo, che possiede caratteristiche diverse da quelle dei due elementi di partenza. Ciò accade naturalmente anche nel CLIL in cui si fondono due discipline di insegnamento. Guardando alle sue caratteristiche, per esempio, si può dire che nel CLIL si procede con un altro metodo rispetto a quello a cui si ricorre negli insegnamenti di lingua straniera o di discipline non linguistiche. Anche i materiali devono essere preparati diversamente: non vanno bene quelli adatti alla lezione della disciplina in madrelingua, ma nemmeno quelli che si usano nelle normali lezioni di lingua straniera. Il CLIL pone ovviamente domande nuove che richiedono risposte nuove. In questo capitolo e in quelli successivi cercheremo di dare delle risposte.

Struttura del capitolo In questo capitolo ci occuperemo degli ambiti di applicazione e dei fondamenti dell'insegnamento CLIL. Ci chiederemo quindi quali contenuti sono da acquisire in un insegnamento integrato di questo tipo. Già nella scelta dei contenuti emergono infatti dei problemi, per esempio se siano da considerarsi prioritari quelli afferenti alla lingua straniera o piuttosto quelli della disciplina non linguistica; oppure se abbia un ruolo l'apprendimento interculturale. Sia il docente di disciplina sia quello di lingua straniera favoriscono, nei propri studenti, l'acquisizione di tecniche di lavoro e di apprendimento (strategie) che sono in parte simili e in parte differenti. Come si confi-

Linee guida
per il CLIL
tedesco

gurano queste strategie? Ci sono strategie comuni e se sì, quali sono le più importanti? Cercheremo di rispondere a queste e ad altre domande.

All'inizio di questo capitolo vorremmo anche ricordare che in queste linee guida non possiamo entrare nel merito di tutte le discipline non linguistiche esistenti. Ci limitiamo pertanto a fornire indicazioni generali sui loro contenuti. Nel prossimo capitolo, che tratta delle competenze che gli studenti sono chiamati a sviluppare, presenteremo alcuni esempi tratti dai tre macro-ambiti disciplinari illustrati nel capitolo 1 e, alla luce di questi, indicheremo quali competenze della disciplina non linguistica possono essere acquisite in un insegnamento CLIL.

2.1 CONTENUTI DELLE DISCIPLINE NON LINGUISTICHE

Il CLIL e l'insegnamento della disciplina non linguistica Il CLIL è innanzitutto l'insegnamento di una disciplina non linguistica, ossia in primo piano vi è la disciplina con la presentazione dei suoi contenuti. Come nella vita reale, anche nel CLIL la lingua (nel nostro caso la lingua straniera) ha una funzione strumentale, si mette cioè a disposizione della disciplina e delle sue esigenze. Ciò tuttavia non significa, come vedremo nel quarto capitolo dedicato alla metodologia, che la lingua straniera sia solo un "orpello". Nell'insegnamento CLIL i contenuti disciplinari e linguistici vengono appresi in modo integrato. La separazione proposta è funzionale solo a una maggior chiarezza.

Gruppi di discipline non linguistiche Le discipline non linguistiche insegnate nelle scuole pubbliche si possono suddividere in tre gruppi: discipline scientifiche, umanistico-sociali e artistico-sportive. In tutti i sistemi scolastici tali discipline sono associate a determinati contenuti, che possono essere stabiliti nei curricula o indicati nei libri di testo e in altri materiali didattici. Mentre i curricula delle discipline umanistico-sociali e in parte anche quelli delle discipline artistico-sportive sono costruiti a spirale, le discipline scientifiche hanno spesso un curriculum più semplice, improntato a un progressivo aumento della complessità.

Scelta della disciplina non linguistica Se si guarda alla prassi scolastica dei vari paesi europei si rivela che, nei tre gruppi menzionati, per il CLIL le discipline scelte possono essere le più svariate. Ci sono paesi, per esempio, in cui la normativa esclude le discipline scientifiche; in molti casi però la decisione in merito alla scelta delle discipline viene delegata alla singola scuola. È la scuola che decide autonomamente, anche tenendo conto del numero di insegnanti di lingua e delle discipline non linguistiche rappresentate nel collegio docenti.

Idoneità delle discipline non linguistiche per il CLIL Benché teoricamente non si conoscano ad oggi motivi validi per escludere a priori il fatto che una disciplina possa essere insegnata in lingua straniera, tuttavia, volendo introdurre un insegnamento CLIL, le scuole, spesso in accordo con il volere dei genitori, tendono a scegliere discipline dell'area umanistico-sociale. In Germania, per esempio, le materie più frequentemente insegnate in lingua straniera sono storia e geografia.

Il CLIL e il curriculum della disciplina non linguistica I contenuti fissati per l'insegnamento delle singole discipline nella madrelingua saranno determinanti anche per l'insegnamento impartito in lingua straniera. Alla domanda se la disciplina non linguistica insegnata in lingua straniera debba proporre gli stessi contenuti della lezione in madrelingua, i sistemi scolastici europei hanno dato risposte diverse, riconducibili a tre impostazioni differenti:

- Nell'insegnamento in lingua straniera ci si attiene ai curricula della disciplina insegnata nella madrelingua e si adottano gli stessi obiettivi di apprendimento.
- Nell'insegnamento in lingua straniera si riducono i curricula della disciplina rispetto a quelli previsti per l'insegnamento nella madrelingua: alcuni contenuti vengono eliminati o semplificati. Se paragonato all'insegnamento nella madrelingua questo approccio porta però a una minore conoscenza dei contenuti disciplinari.
- Nell'insegnamento in lingua straniera i contenuti della disciplina vengono modificati, per esempio si privilegiano quelli che presentano un legame stretto con la cultura della lingua in cui vengono condotte le lezioni.

Suggerimenti per l'Italia Considerata l'attuale situazione italiana, per il CLIL in tedesco si consiglia di operare la scelta tra le discipline dell'area umanistico-sociale, quali per esempio storia, scienze sociali, etc. Queste discipline incontrano una minor resistenza da parte del collegio docenti e soprattutto dei genitori, rispetto a quella che incontrerebbero discipline dell'area delle scienze naturali, quali la fisica o la matematica. Questo è comunque un suggerimento puramente pragmatico, poiché anche le discipline scientifiche si prestano benissimo all'insegnamento bilingue.

2.2 LA LINGUA DI INSEGNAMENTO

Abbiamo appena affermato che l'insegnamento CLIL è costituito essenzialmente dalla disciplina non linguistica e che la lingua utilizzata ha soprattutto una funzione strumentale. Ciò nonostante è necessario dare, in queste *Linee guida*, anche qualche indicazione sulla lingua che è il mezzo con il quale gli studenti elaborano i contenuti disciplinari.

Il ruolo della lingua nell'insegnamento di una disciplina non linguistica L'insegnamento di una disciplina non linguistica, sia che venga effettuato nella madrelingua sia che lo sia in una lingua straniera, è caratterizzato da una serie di funzioni linguistiche fondamentali che si ricavano da ciò che succede in classe. Le attività che si svolgono in classe, quale che sia la disciplina insegnata, coinvolgono infatti necessariamente anche la lingua; senza la lingua esse non potrebbero avere luogo. L'insegnamento di qualsiasi disciplina non linguistica è dunque contemporaneamente anche insegnamento linguistico, sia che venga effettuato in madrelingua sia che si usi la lingua straniera. Per questo motivo per qualsiasi disciplina è necessario che i docenti riflettano anche sulle capacità linguistiche necessarie affinché i contenuti disciplinari possano venire appresi, cosa che vale sia per la madrelingua sia per la lingua straniera. Le capacità linguistiche da sviluppare si possono ricavare dalle funzioni linguistiche di cui la disciplina fa uso.

Funzioni e azioni linguistiche A partire dalle funzioni linguistiche è possibile definire in tutte le discipline – siano esse di tipo scientifico, sociale o umanistico – un certo repertorio di atti linguistici che giocano un ruolo fondamentale nelle dinamiche che si sviluppano in classe. Per poter compiere autonomamente questi atti lo studente deve essere sufficientemente “attrezzato” da un punto di vista linguistico. Per la lezione che si tiene in lingua straniera sono necessari strumenti linguistici in lingua straniera. Ecco alcuni tra i principali atti linguistici:

Esempi di atti linguistici

DESCRIVERE, con gli atti complementari *identificare, definire, classificare*

CHIARIRE, con gli atti complementari *esemplificare, illustrare, sintetizzare*

VALUTARE, con gli atti complementari *argomentare, dimostrare*

TIRARE LE CONCLUSIONI, con gli atti complementari *dedurre, spiegare*.

Atti linguistici e insegnamento della disciplina Questi atti, che sono riconducibili a funzioni linguistiche e nella comunicazione verbale si realizzano nella madrelingua o, nel CLIL, in lingua straniera, servono per elaborare i contenuti della disciplina. È ovvio che gli studenti non possono riuscire da subito a padroneggiare atti linguistici complessi, ma è necessario che familiarizzino con tutte e quattro le categorie fin dalle prime lezioni CLIL. Non ha molto senso pensare di esercitarne inizialmente solo alcune escludendone altre. L'agire linguistico nelle lezioni della disciplina le comprende sempre tutte e quattro.

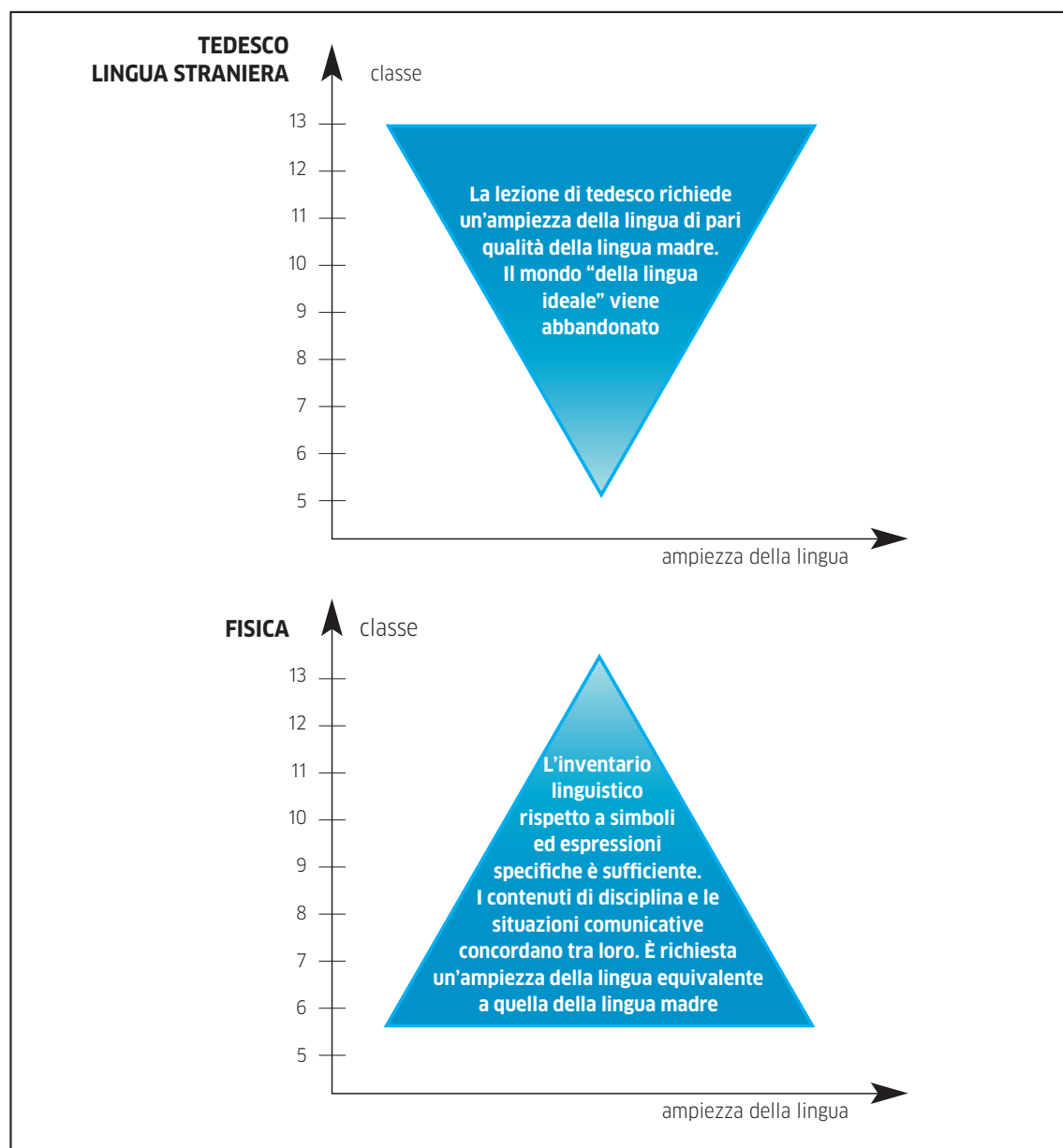
Terminologia È senz'altro più vantaggioso definire i contenuti della lingua di insegnamento basandosi sulle funzioni che non su elenchi di vocaboli o di strutture linguistiche. Naturalmente per ogni

disciplina è necessario disporre della relativa terminologia e delle strutture linguistiche caratteristiche. Sarebbe però un errore ridurre l'insegnamento linguistico nelle lezioni CLIL all'apprendimento di liste di termini specifici e di strutture. I termini necessari si ricavano sviluppando le tematiche della disciplina; le strutture linguistiche si deducono dai materiali didattici: esse sono subordinate alle funzioni linguistiche.

La lingua nell'insegnamento CLIL e in quello della lingua straniera Se si confronta l'uso che nel CLIL si fa della lingua con quello delle tradizionali lezioni di lingua straniera, si può rilevare una grande differenza, che Josef Leisen (1992: 12) ha illustrato molto chiaramente ricorrendo all'immagine della piramide, disegnandone una in piedi e l'altra capovolta (cfr. Fig 1 nella pagina seguente). Nell'insegnamento della lingua straniera (rappresentato dalla piramide capovolta) esercitando la lingua in un contesto fittizio e isolato dalla realtà si sviluppano nel corso degli anni competenze linguistiche che si avvicinano sempre più a quelle di un madrelingua. Nell'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera (rappresentato dalla piramide che poggia sulla propria base) i contenuti disciplinari vengono elaborati fin dall'inizio su una vasta base linguistica e a un livello linguistico elevato, non viene peraltro sviluppata conoscenza linguistica oltre a quella necessaria alla disciplina stessa: il linguaggio settoriale e quello simbolico sono sufficienti per l'elaborazione dei contenuti disciplinari. La differenza tra l'insegnamento tradizionale della lingua straniera e l'insegnamento CLIL può essere illustrato anche con il modello di Cummins (1987). L'insegnamento tradizionale della lingua straniera conduce ai cosiddetti BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), ossia al raggiungimento delle competenze linguistiche utili nella comunicazione quotidiana, mentre l'insegnamento CLIL porta al cosiddetto CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), vale a dire ad una capacità linguistica con la quale è possibile verbalizzare processi cognitivi complessi.

Preconoscenze linguistiche Le riflessioni fin qui fatte si basano sul presupposto che l'insegnamento CLIL si avvalga di una padronanza della lingua straniera già acquisita. In alcuni paesi viene addirittura avviato solo dopo due anni di corso intensivo finalizzato all'acquisizione della lingua e viene portato poi avanti parallelamente al suo insegnamento. Solo in pochi paesi si fa coincidere l'inizio dello studio della lingua straniera con quello dell'insegnamento CLIL. In alcuni paesi asiatici e africani si ha un passaggio brusco da una lingua all'altra (per esempio l'inglese al posto del cantonese a Hong Kong; l'inglese invece dell'afrikaans o del kisuaheli in Sudafrica) che solitamente avviene alla fine di un ciclo di studi (alla fine della scuola primaria). Questo però non si è rivelato efficace per il CLIL.

Fig. 1 La piramide di Josef Leisen



Suggerimenti per l'Italia Nel contesto italiano si consiglia di introdurre l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera dopo che i suoi fondamenti sono stati posti nella madrelingua. È opportuno che il CLIL sia preceduto da almeno due anni di studio della lingua.

2.3 EDUCAZIONE INTERCULTURALE

È ormai assodato che l'educazione interculturale non costituisce un obiettivo formativo riservato all'insegnamento delle lingue straniere. La competenza interculturale è divenuta una delle dimensioni centrali dell'apprendimento scolastico. Byram (2000) l'ha definita come prodotto di cinque fattori.

Definizione

1. **ATTEGGIAMENTO:** curiosità nei confronti di altre culture; disponibilità a rinunciare ai propri pregiudizi riguardo ad altre culture e altre persone
2. **CONOSCENZE:** conoscenza di gruppi sociali, delle loro produzioni culturali (per esempio la letteratura) e dei costumi in uso nel paese di origine e in quello della lingua obiettivo; conoscenze dei processi generali che governano l'agire sociale e quello individuale
3. **CAPACITÀ INTERPRETATIVE:** capacità di interpretare e spiegare documenti o eventi di un'altra cultura e di metterli in relazione a documenti della propria
4. **CAPACITÀ DI FARE SCOPERTE E DI INTERAGIRE:** capacità di acquisire nuove informazioni su una cultura e sulle relative pratiche; capacità di utilizzare in maniera adeguata conoscenze e atteggiamenti e di comunicare e interagire con altri
5. **CONSAPEVOLEZZA CULTURALE/EDUCAZIONE CRITICA:** capacità di valutare criticamente, sulla base di criteri espliciti, prospettive, pratiche e prodotti della propria cultura e di quella di altri paesi.

Abbiamo volutamente proposto questa definizione di competenza interculturale – molto ampia e forse anche un po' pesante – in questo paragrafo, all'inizio delle nostre *Linee guida*, per adottarla come parametro di riferimento per valutare la possibilità di sviluppare competenze interculturali nel CLIL. Occorre tuttavia tener presente che non tutte le discipline non linguistiche possono veicolare interculturalità.

Discipline non linguistiche e interculturalità Le discipline umanistiche e sociali sono più adatte a farsi promotrici di istanze interculturali che non le discipline scientifiche, anche se tutte le discipline hanno caratteristiche culturali specifiche che possono essere messe in campo per mettere in evidenza tratti di interculturalità.

Esempio Per spiegare come sia possibile sviluppare interculturalità prendiamo come esempio la disciplina "storia". Se questa disciplina viene insegnata in lingua straniera si ha la possibilità di lavorare sia con documenti nella lingua madre degli apprendenti, sia con documenti originali che pos-

sono offrire anche uno scorcio sulla cultura che prende forma in quella lingua. In questo modo gli studenti acquisiscono conoscenze sulla propria cultura, proprio come accade nell'insegnamento in lingua madre, ma ne acquisiscono, forse in misura maggiore, anche sulla cultura della lingua straniera in cui viene impartito l'insegnamento (punto 2 della definizione). Nell'insegnamento CLIL di storia l'interpretazione di documenti della cultura straniera e la loro messa in relazione con documenti ascrivibili alla propria cultura (punto 3 della definizione), risulta senz'altro più agevole se si utilizzano documenti originali in lingua straniera. Le capacità di fare scoperte e di interagire (punto 4 della definizione) si sviluppano meglio, anche se bisogna tener presente che esse implicano strategie di insegnamento/apprendimento di maggior complessità. Con testi autentici in lingua straniera, per esempio, lo studente deve far uso di strategie di comprensione più complesse. Il quinto punto della definizione fa riferimento alla consapevolezza culturale e alla capacità critica raggiunta dagli studenti che hanno avuto un'educazione interculturale. Questa consapevolezza, insieme alla capacità di adottare punti di vista differenti, viene stimolata dal lavoro con testi nella propria madrelingua e nella lingua straniera e ciò vale non solo per la storia.

La dimensione interculturale – valore aggiunto del CLIL È indubbio che nelle lezioni CLIL di storia non vengono sviluppate solamente conoscenze storiche, ma anche capacità che consentono agli studenti di confrontare la cultura oggetto del loro studio con la propria e di analizzarne le possibili analogie e differenze. Nelle lezioni CLIL di matematica il valore aggiunto interculturale ha una minore incidenza. Anche qui però si possono sviluppare percorsi interculturali cercando relazioni con la cultura straniera. Un esempio potrebbe essere costituito da un modulo di matematica in lingua francese avente per tema la teoria della probabilità: la teoria della probabilità fu elaborata nel XVIII secolo da Pierre-Simon Laplace ed è tuttora uno dei principali settori di studio della matematica francese. Esempi simili si possono trovare facilmente anche per altre lingue e culture.

Da quanto abbiamo detto sull'apprendimento interculturale si capisce chiaramente che l'integrazione di due discipline costituisce un valore aggiunto. L'integrazione della lingua straniera con la disciplina non linguistica avvantaggia l'apprendimento in un ambito disciplinare che l'insegnamento della lingua di stampo tradizionale ha difficoltà a incrementare.

Suggerimenti per l'Italia Nel contesto italiano si raccomanda di individuare, per tutte le discipline, collegamenti culturali con i paesi di lingua tedesca – che non sono pochi – e di integrarli nelle lezioni.

2.4 METODI DI LAVORO E TECNICHE PER L'APPRENDIMENTO DI DISCIPLINE NON LINGUISTICHE IN LINGUA STRANIERA

Strategie per l'apprendimento integrato Come in tutte le altre materie, anche le lezioni CLIL richiedono che gli studenti si avvalgano di metodi di lavoro e tecniche di apprendimento calibrati sulle esigenze di un insegnamento/apprendimento integrato. Queste strategie sono in parte quelle proprie della didattica della lingua straniera e in parte quelle della didattica della disciplina non linguistica e devono essere modificate per essere adeguate alle lezioni CLIL.

a. Metodi di lavoro e tecniche di apprendimento per l'acquisizione di strumenti linguistici

Le strategie che fanno parte di questa categoria sono fondamentali anche per gli insegnamenti CLIL, poiché servono per costituire ed ampliare il repertorio di strumenti linguistici degli studenti nella lingua obiettivo. Indichiamo qui di seguito alcune di queste strategie, che sono già ampiamente conosciute nella lezione di lingua straniera.

Strategie dell'apprendimento linguistico

- Lavorare orientandosi al tema, raggruppando il lessico specifico in campi semantici da mettere in relazione con campi semantici analoghi
- Imparare a lavorare autonomamente facendo uso di dizionari generali e settoriali
- Ricavare definizioni di parole chiave a partire da testi propri di un determinato settore, identificare e fissare elementi significativi
- Individuare e memorizzare le strutture testuali in uso nel settore (tra queste, per esempio, le espressioni che segnalano coerenza testuale).

Le strategie di questo gruppo, che sono più numerose di quelle qui indicate, sono assimilabili a quelle alle quali si ricorre nello studio della lingua straniera. Hanno subito delle modificazioni soprattutto per adeguarsi alle finalità dell'insegnamento delle discipline non linguistiche.

b. Tecniche per lo sviluppo delle abilità linguistiche

In questa categoria rientrano soprattutto le strategie di ricezione e produzione linguistica. Nel CLIL se ne usano in numero maggiore rispetto a quelle di cui ci si serve nelle tradizionali lezioni di lingua straniera. Per recepire e produrre testi su argomenti di un determinato settore occorrono infatti strategie più raffinate che possono favorire anche l'elaborazione di fonti non linguistiche.

Ecco alcuni esempi.

Strategie di lettura:

- Strategie di lettura selettiva e analitica, utili ad esempio per individuare in un testo le parole chiave o per elaborare determinate informazioni di dettaglio, cosa particolarmente importante quando si lavora su testi settoriali
- Strategie che preparano alla lettura, per esempio brain storming su un tema che è focalizzato nel testo da leggere, oppure raccolta preliminare di informazioni fondamentali per la sua comprensione
- Strategie per la decodifica veloce dei testi (tecniche di lettura veloce)
- Strategie per memorizzare informazioni che si desumono dai testi, fissandole con disegni, schemi e organigrammi che permettano di mettere in evidenza la struttura di un testo complesso e di memorizzare il contenuto
- Strategie per la lettura di fonti autentiche utili per esempio nelle lezioni di storia in lingua straniera.

Nell'insegnamento CLIL le strategie di lettura sono ancora più importanti che nell'insegnamento in lingua straniera, dato che i materiali consistono in buona parte di testi scritti che devono essere letti per uno scopo.

Strategie di scrittura Nell'insegnamento CLIL le strategie di scrittura rivestono un'importanza maggiore rispetto a quella che hanno nell'insegnamento della lingua straniera, perché gli studenti sono chiamati fin dall'inizio a elaborare autonomamente testi di carattere settoriale, soprattutto quando elaborano progetti che si basano su attività di apprendimento autonomo.

Strategie per la produzione di testi Accanto alle strategie di scrittura vere e proprie, così come le conosciamo dalla didattica della madrelingua e della lingua straniera, l'insegnamento CLIL dispone di strategie specifiche, orientate a strutturare il testo di carattere settoriale:

- strategie per introdurre l'argomento del testo
- strategie per collegare l'argomento con le informazioni di cui si è già in possesso
- strategie per organizzare le singole informazioni date nel testo secondo una logica che possa convincere il lettore
- strategie per riassumere le informazioni contenute nel testo
- strategie per commentare le informazioni contenute nel testo.

Strategie per elaborare informazioni non verbalizzate Queste strategie, del tutto marginali nell'insegnamento della lingua straniera, sono invece fondamentali per l'insegnamento CLIL.

Esempi:

- Strategie per verbalizzare informazioni visive contenute per esempio in un'immagine o in una fotografia. Esse presuppongono la comprensione delle informazioni date dall'immagine in modo globale e sintetico e consistono nell'esplicitazione verbale della struttura (per esempio "al centro dell'immagine si trova un uomo", "sullo sfondo si può riconoscere...", etc.).
- Strategie per predisporre all'analisi di materiali visivi (immagini, video, etc.).
- Strategie per memorizzare le informazioni desumibili da un'immagine, da una figura o da un diagramma: identificare le informazioni, sistematizzarle e descriverle.
- Strategie per leggere mappe con l'ausilio della relativa legenda.
- Strategie per interpretare le informazioni contenute in grafici o diagrammi.

Nella maggior parte dei casi, prima di iniziare a frequentare le lezioni delle discipline non linguistiche, lo studente non conosce queste strategie, deve esservi introdotto all'inizio del corso anche quando l'insegnamento ha luogo nella madrelingua. Nel caso di lezioni CLIL deve acquisire gli strumenti linguistici necessari per quel tipo di lavoro anche in lingua straniera.

c. Metodi di lavoro e tecniche di apprendimento per la riflessione linguistica

Le strategie di questo gruppo sono finalizzate alla riflessione su strutture e funzioni linguistiche. Il punto di partenza è la lingua straniera utilizzata nell'insegnamento della disciplina non linguistica, lo scopo perseguito è di rendere il linguaggio settoriale più trasparente.

Strategie per lo sviluppo di consapevolezza linguistica A questo gruppo appartengono le seguenti categorie:

- Strategie per classificare il lessico specifico e per delineare campi semantici significativi per la disciplina.
- Strategie per generalizzare concetti specifici e per delineare campi terminologici.
- Strategie per riconoscere le funzioni linguistiche tipiche della disciplina e per ricondurre parole ed espressioni a queste funzioni.

d. Tecniche di lavoro e di studio finalizzate all'apprendimento

In questo paragrafo abbiamo raccolto una serie di strategie che sono estremamente rilevanti per qualsiasi studio scolastico e che vengono costantemente messe in risalto negli studi sulla didattica delle lingue straniere.

Strategie di studio Vengono qui elencate, anche se non si tratta di strategie nuove, per sottolineare l'importanza che rivestono per l'insegnamento CLIL, soprattutto se quest'ultimo viene condotto secondo principi didattici moderni. Che tali strategie siano particolarmente adatte per il CLIL è confermato da numerosi esperti di didattica disciplinare (Wolff 2003, Wannagat 2010):

- Strategie di autoregolazione. Con l'aiuto di queste strategie lo studente arriva a orientare il proprio apprendimento, per esempio pianificandone attentamente il processo, determinando i luoghi, i tempi e gli obiettivi del suo studio.
- Strategie di automonitoraggio. Controllo del proprio processo di apprendimento in itinere, formulazione di prime valutazioni degli esiti di studio.
- Strategie per prendere autonomamente in considerazione soluzioni di studio alternative. Ricerca di altri percorsi di apprendimento e valutazione di quali siano i più adatti per il proprio studio.
- Strategie per valutare quali compiti possano migliorare il proprio apprendimento.
- Strategie per scoprire quale stile di apprendimento si preferisce.
- Strategie di autovalutazione. Con l'aiuto di queste strategie lo studente deve riuscire a giudicare il proprio apprendimento e a valutarlo rispetto a quello dei suoi compagni.

e. Tecniche di cooperazione

Anche queste strategie sono in uso nella didattica delle lingue straniere. Esse mirano a creare occasioni in cui si possa utilizzare la lingua, la si possa esercitare e si possa verificare ciò che si è appreso.

Strategie cooperative

- Strategie di apprendimento collaborativo con altri studenti.
- Strategie per esercitare con altri quanto si è imparato.
- Strategie per verificare ipotesi formulate su fenomeni linguistici e su elementi di contenuto.

Le tecniche di lavoro e di studio che gli studenti acquisiscono con l'approccio CLIL possono essere facilmente trasferite nelle lezioni di tutte le materie. Il CLIL può addirittura amplificarne l'effetto.

2.5 SOMMARIO

In questo capitolo abbiamo descritto gli ambiti di applicazione e i fondamenti dell'insegnamento CLIL. Abbiamo definito i contenuti che un tale tipo di insegnamento deve far acquisire, in particolare si sono approfonditi i punti seguenti:

- Con riferimento al curriculum si può affermare che nell'insegnamento CLIL i contenuti della disciplina non linguistica possono rimanere invariati, ma anche essere ridotti o modificati.
- La lingua di insegnamento si contraddistingue per una serie di funzioni linguistiche fondamentali per il CLIL, che si possono ricavare dal tipo di lavoro che si fa in classe, per esempio: descrivere, chiarire, valutare, trarre le conseguenze.
- Si considera che l'insegnamento CLIL sia adatto a veicolare contenuti interculturali, in modo particolare nelle scienze sociali.
- Nel CLIL i metodi di lavoro e le tecniche di apprendimento sono riconducibili alle strategie di cui ci si avvale abitualmente nelle lezioni di lingua straniera e di discipline non linguistiche, ai fini del CLIL devono però venire modificati.



CAPITOLO 3

Le competenze attese

3.1 COMPETENZE CLIL E IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE

Contenuti non linguistici in prospettiva interculturale Nell'insegnamento CLIL in primo piano vi sono contenuti non linguistici, ossia contenuti che determinano la sequenza degli oggetti dell'apprendimento. I contenuti linguistici dipendono da quei contenuti. In generale vi si aggiunge una dimensione culturale, in quanto quando si affronta una disciplina non linguistica in una lingua straniera, si instaura una relazione con la cultura della lingua obiettivo. I contenuti trattati vengono quasi necessariamente contemplati dalla prospettiva della cultura della lingua straniera.

Questo avviene in particolare con le discipline umanistiche e le scienze sociali. Tuttavia anche le materie scientifiche, artistiche e sportive si possono considerare in una prospettiva interculturale. Anche se, ad esempio, ci si occupa di fonti di energia come il carbone o il gas facendo riferimento ai loro contenuti fisici, il problema del consumo energetico del nostro tempo può offrire l'occasione per prendere in considerazione le diverse situazioni geografiche e la loro influenza sulle decisioni politiche. Questo perché l'utilizzo di energie rinnovabili piuttosto che non rinnovabili dipende da decisioni di politica economica, ma anche dal genere di risorsa energetica che si ha a disposizione o che si riesce a reperire nei diversi territori. L'interculturalità è evidente.

Uso della lingua nelle discipline non linguistiche Si tratta quindi di vedere come si possono descrivere le competenze CLIL. Abbiamo infatti bisogno di descrizioni di competenze che non riguardino soltanto la disciplina, ma tengano conto anche della padronanza linguistica e contribuiscano a svilupparla ulteriormente. Poiché per qualsiasi attività nell'ambito di una disciplina non linguistica si utilizza necessariamente il linguaggio, per la rappresentazione delle competenze CLIL ci si dovrebbe rifare al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Il *Quadro* descrive, a sei livelli differenti - da un uso elementare fino ad un uso competente della lingua straniera - in quale modo e in quali contesti le persone utilizzano una lingua straniera per scopi comunicativi.

Definizione di uso della lingua La descrizione delle singole azioni di verbalizzazione si basa su una definizione di uso della lingua che ne evidenzia la complessità.

“L’uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di **competenze**, sia **generali** sia, nello specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti** e **condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi** in **domini** specifici, con l’attivazione delle strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze.”

(*Quadro di riferimento*, 2.1)

“Se si ammette che tutte queste dimensioni si intrecciano in tutti gli usi e gli apprendimenti linguistici, ne deriva che ogni atto di apprendimento e insegnamento della lingua ha in qualche modo a che fare con ciascuna di esse: con le strategie, i compiti, i testi, le competenze generali individuali, la competenza linguistico-comunicativa, le attività e i processi linguistici, i contesti e i domini.”

(*Quadro di riferimento*, 2.1).

Quadro di riferimento e competenze CLIL Nelle attività comunicative si inseriscono e si verbalizzano competenze di tutti i generi. Questo ci induce ad utilizzare le competenze descritte nel *Quadro europeo di riferimento* come struttura di base per la descrizione di competenze CLIL, ossia delle competenze di una persona che utilizza la lingua straniera per agire con una disciplina non linguistica.

Descrizione delle competenze Il *Quadro europeo di riferimento* descrive le attività comunicative in modo assolutamente generale. L’individuo agisce utilizzando la lingua in un contesto che a tutti e sei i livelli è definito soltanto approssimativamente. Gli argomenti che egli padroneggia nella ricezione o nella produzione linguistica non sono specificati. La disciplina non linguistica in quanto tale è però determinata principalmente dalla dimensione tematica. E che un determinato argomento venga trattato oralmente o in forma scritta, in modo ricettivo, produttivo o interattivo, dipende dal contesto di utilizzo e dalla finalità comunicativa perseguita da chi utilizza la lingua. Le descrizioni delle competenze contenute nel *Quadro di riferimento* non indicano quali argomenti si possano trattare ad un determinato livello, ma fanno soltanto riferimento al grado di familiarità che chi usa la lingua ha con i vari argomenti. Esse indicano inoltre, in modo approssimativo, la complessità del con-

testo comunicativo e la difficoltà cognitiva che la persona deve affrontare. Se vogliamo descrivere le competenze linguistiche per una disciplina non linguistica dobbiamo quindi partire da attività che, in quella determinata disciplina, ricorrono con maggiore frequenza rispetto ad altre discipline. Infatti, come già esposto nel capitolo 1, in certe discipline sono in gioco più le attività produttive, mentre in altre lo sono maggiormente quelle ricettive; per la rappresentazione dei contenuti in alcune discipline si utilizza (quasi) soltanto il linguaggio verbale, mentre per altre si utilizzano anche segni simbolici, la mimica, la gestualità o materiale visivo.

Descrittori per gruppi di discipline Abbiamo visto che, a seconda delle attività realizzate con maggiore frequenza e delle forme di rappresentazione utilizzate, emergono raggruppamenti di discipline umanistiche e sociali, di discipline scientifiche e di materie artistiche e sportive, che consentono di elaborare descrittori non tanto per ogni singola disciplina, quanto per gruppi di discipline. La definizione di descrittori specifici per le singole discipline, in cui siano integrati contenuti della disciplina stessa, è lasciata ai docenti delle discipline non linguistiche.

3.2 CRITERI PER LA SCELTA DELLE DESCRIZIONI DI COMPETENZE CLIL

Scale del Quadro di riferimento Il *Quadro di riferimento* fornisce classificazioni in cui si descrivono le seguenti attività comunicative a sei livelli:

Ricezione orale:

- comprensione orale generale
- comprendere una conversazione tra parlanti nativi
- ascoltare come componente di un pubblico
- ascoltare annunci e istruzioni
- ascolto della radio e di audioregistrazioni

Ricezione audiovisiva:

- guardare la TV e i film

Ricezione scritta:

- comprensione generale di un testo scritto
- leggere la corrispondenza
- leggere per orientarsi
- leggere per informarsi e argomentare
- leggere istruzioni

Interazione orale

- interazione orale generale
- comprendere un interlocutore parlante nativo
- conversazione
- discussione informale
- discussioni e incontri formali
- cooperazione finalizzata a uno scopo
- transazioni per ottenere beni e servizi
- scambio di informazioni
- intervistare ed essere intervistati

Interazione scritta

- interazione scritta generale
- corrispondenza
- appunti, messaggi e moduli

Produzione orale

- produzione orale generale
- discorso monologico articolato: descrivere esperienze
- discorso monologico articolato: argomentare (p. es. in un dibattito)
- annunci pubblici
- discorsi rivolti a un pubblico

Produzione scritta

- produzione scritta generale
- scrittura creativa
- relazioni e saggi

(Quadro di riferimento, Allegato B)

Attività linguistiche nelle singole discipline Si tratta ora di decidere quali siano le attività con cui si possono descrivere le competenze CLIL esemplificative per i tre gruppi di discipline. Perché anche se in linea di principio si può presumere che in tutte le materie le attività verbali abbiano una loro importanza, è evidente che nelle varie discipline si ricorre alle singole attività in misura differente. Per tutti i gruppi di discipline la comprensione di quanto viene esposto oralmente nella lezione ha un ruolo importante, tuttavia vi saranno maggiori interazioni verbali nelle discipline umanistiche e sociali rispetto a quelle delle discipline artistiche e sportive in cui si danno istruzioni verbali per invitare gli studenti a effettuare azioni non linguistiche. Per le materie artistiche e sportive è molto probabile che anche la lettura giochi un ruolo minore rispetto alle discipline umanistiche, sociali e

scientifiche, in quanto esse non si esprimono con il linguaggio, ma con suoni, immagini, oggetti o movimenti. Quando si ha a che fare con suoni, immagini ecc., la lingua si utilizza per spiegare, commentare o interpretare, ma non costituisce lo strumento espressivo vero e proprio. D'altra parte, nelle discipline umanistiche, sociali e scientifiche spesso l'introduzione agli argomenti si effettua con un testo scritto. Anche le istruzioni per svolgere il lavoro vengono spesso fornite in forma scritta. La stessa cosa vale per questi gruppi di discipline a proposito dell'interazione. Quando gli studenti lavorano in gruppo, si scambiano informazioni, affrontano insieme degli interrogativi e discutono fra loro: descrivono, spiegano, valutano, argomentano, traggono conseguenze che poi comunicheranno ad altri con relazioni scritte od orali compiute.

Integrazione dei contenuti della disciplina non linguistica Quindi, a seconda delle discipline, prevalgono attività linguistiche differenti. Per questo motivo, rifacendoci al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, intendiamo descrivere, a titolo esemplificativo, alcune competenze per i tre gruppi di discipline, anche se così facendo possiamo tenere conto soltanto in modo generale, per i motivi precedentemente illustrati, dei reali contenuti delle discipline stesse. L'integrazione dei contenuti specifici di queste materie nei descrittori dovrà essere fatta dal docente. Accanto alle descrizioni generali delle competenze presentiamo esempi di descrittori in cui sono integrati contenuti specifici di una data disciplina. Nel quinto capitolo, intitolato "Il materiale", mostriamo sulla base di esempi come, con materiale appositamente selezionato, si possano integrare nei descrittori i contenuti specifici della disciplina non linguistica.

Descrizione delle competenze Vengono presentati descrittori per le seguenti competenze.

Per le discipline umanistiche e le scienze sociali:

- comprendere esposizioni orali
- comprendere informazioni e argomentazioni in testi scritti
- argomentare nell'ambito di discussioni.

Per le discipline scientifiche:

- partecipare a una discussione informale
- descrivere esperienze
- scrivere relazioni.

Per le discipline artistiche:

- comprendere istruzioni orali
- scambiare informazioni.

Livelli di padronanza linguistica I contenuti delle discipline non linguistiche si possono trattare con vari gradi di padronanza della lingua. Poiché si può presumere che nel sistema scolastico italiano si affronti l'insegnamento CLIL in tedesco nella secondaria di I grado con conoscenze linguistiche a livello A1/A2, mentre nella secondaria di II grado lo si potrà affrontare ai livelli A2 o B1 (a seconda che nel piano di studi il tedesco sia la prima, la seconda o la terza lingua straniera e a seconda della classe in cui si realizza il CLIL), descriveremo per le attività scelte i livelli A1, A2 e B1. È senz'altro possibile prevedere competenze CLIL anche a livelli superiori (B2, C1 o addirittura C2), mentre al livello A1 è possibile realizzare soltanto alcune attività. Vogliamo comunque indicare dei descrittori per il livello A1 per dimostrare che il CLIL può condurre a risultati positivi anche con una ridotta padronanza della lingua.

3.3 DESCRIZIONE ESEMPLIFICATIVA DI COMPETENZE CLIL

a Discipline umanistiche e scienze sociali

a1) Comprendere esposizioni orali

	DESCRIZIONI DI COMPETENZE	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI A DISCIPLINE NON LINGUISTICHE
A1	È in grado di riconoscere l'argomento di una conversazione o di un discorso di una certa lunghezza.	<i>Educazione civica</i> : è in grado di riconoscere, in una conversazione o in discorso di una certa lunghezza, che si sta parlando di migrazione e migranti. (CONTESTO EXTRASCOLASTICO)
A2	È in grado di riconoscere espressioni e termini del linguaggio delle discipline umanistiche e sociali e di comprendere anche singole frasi, purché si parli lentamente e in modo chiaro.	<i>Educazione civica</i> : è in grado di comprendere da dove vengono i migranti e per quali motivi emigrano, quando in televisione si parla di migrazioni. (CONTESTO EXTRASCOLASTICO)
B1	È in grado di riconoscere i punti principali di informazioni semplici su argomenti di discipline umanistiche o sociali, distinguendo tra informazioni principali e informazioni di dettaglio, purché l'argomento venga illustrato senza complicazioni e in modo strutturato e l'esposizione sia fatta in un accento familiare.	<i>Educazione civica</i> : è in grado di comprendere quali circostanze abbiano indotto i migranti a emigrare e quali siano le reazioni che la loro immigrazione causa nel paese di destinazione, quando in televisione si parla di migrazioni. (CONTESTO EXTRASCOLASTICO)

a2) Comprendere informazioni e argomentazioni in testi scritti

	DESCRIZIONI DI COMPETENZE	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI A DISCIPLINE NON LINGUISTICHE
A1	È in grado di riconoscere informazioni specifiche in materiali scritti semplici, quali tabelle, didascalie riferite a immagini, elenchi di voci.	<i>Storia</i> : è in grado di trarre informazioni da tabelle cronologiche (p. es. un elenco di date). (CONTESTO SCOLASTICO)
A2	È in grado di leggere e comprendere testi brevi e semplici che trattano di argomenti delle discipline umanistiche e sociali, purché contengano terminologia specifica d'uso frequente e un certo numero di internazionalismi.	<i>Storia</i> : è in grado di desumere, dalle didascalie, a quali avvenimenti si riferiscono le immagini contenute in un libro di storia. Sa individuare la successione degli avvenimenti di cui si parla nel testo. (CONTESTO SCOLASTICO)
B1	È in grado di seguire, anche se non necessariamente nei dettagli, gli argomenti principali e le conclusioni contenute in testi argomentativi dall'esposizione chiara e che trattano temi inerenti alle discipline umanistiche e alle scienze sociali.	<i>Storia</i> : è in grado di leggere un testo che tratta di un evento bellico, comprendere quali sono i gruppi di alleati e oppositori e riconoscere i motivi principali delle ostilità e delle alleanze. (CONTESTO SCOLASTICO)

a3) Argomentare nell'ambito di discussioni

	DESCRIZIONI DI COMPETENZE	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI A DISCIPLINE NON LINGUISTICHE
A1	In una discussione che si svolge in sua presenza è in grado di riconoscere in generale quali interlocutori sostengono lo stesso punto di vista e quali sostengono punti di vista contrastanti. Sa indicare quale sia la propria posizione.	<i>Educazione civica</i> : in una discussione su un argomento di carattere sociale (p. es. la disoccupazione) che si svolge in sua presenza, sa riconoscere il punto di vista degli interlocutori e riesce a fare comprendere il proprio. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)
A2	È in grado di farsi comprendere in situazioni semplici, in cui si tratta di scambiare in modo semplice e diretto informazioni su argomenti conosciuti di discipline umanistiche e sociali, purché l'interlocutore cerchi di aiutarlo/la a comprendere. Può chiedere di tanto in tanto all'interlocutore di ripetere o di formulare qualcosa in modo diverso, ma non comprende a sufficienza per riuscire a sostenere personalmente la conversazione.	<i>Educazione civica</i> : è in grado di riconoscere la posizione di un interlocutore rispetto a un argomento di carattere sociale (p. es. disoccupazione e indennità di disoccupazione), ma ha difficoltà ad esprimere la propria opinione. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)
B1	È in grado di partecipare a una conversazione su un argomento relativo alle discipline umanistiche e sociali, purché si parli in modo chiaro. Sa spiegare in cosa consista un problema, sa formulare un'argomentazione abbastanza bene, tanto da riuscire a farsi comprendere senza difficoltà per la maggior parte del tempo. Sa scambiare informazioni, esprimere proprie idee e motivare o spiegare brevemente le proprie opinioni e i propri punti di vista.	<i>Educazione civica</i> : è in grado di scambiare con un interlocutore informazioni su un argomento di carattere sociale (per es. disoccupazione e indennità di disoccupazione) ed esprimere opinioni e punti di vista propri. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)

b. Discipline scientifiche

b1) Partecipare a una discussione informale

	DESCRIZIONI DI COMPETENZE	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI A DISCIPLINE NON LINGUISTICHE
A1	È in grado di riconoscere in generale l'argomento di una conversazione che si svolge in sua presenza, purché si parli lentamente e in modo chiaro.	<i>Chimica</i> : in una discussione sull'uso di acqua minerale è in grado di fare comprendere qual è il suo punto di vista. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)
A2	In una conversazione è in grado di manifestare il proprio punto di vista e di esprimere il suo accordo o disaccordo rispetto ai punti di vista degli altri.	<i>Chimica</i> : in una discussione è in grado di dare informazioni sui minerali contenuti in diversi tipi di acqua minerale e di manifestare il proprio punto di vista sull'uso della stessa. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)
B1	È in grado di seguire i punti essenziali di una discussione informale con coetanei, purché si parli in modo chiaro e in lingua standard. Sa esprimere punti di vista e opinioni personali, porre domande e prendere brevemente posizione rispetto ai punti di vista degli altri. Sa motivare le proprie opinioni e spiegare per quale motivo qualcosa costituisce un problema.	<i>Chimica</i> : è in grado di partecipare a una discussione in cui si parla dell'uso dell'acqua minerale, sa sostenere il proprio punto di vista sul suo uso, fornendo dati sul contenuto di minerali dei vari tipi di acqua e prendere brevemente posizione rispetto al punto di vista di altri. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)

b2) Descrivere esperienze

	DESCRIZIONI DI COMPETENZE	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI A DISCIPLINE NON LINGUISTICHE
A1	È in grado di indicare brevemente e in modo non articolato esperienze personali fatte a contatto con la natura.	<i>Chimica</i> : è in grado di indicare dove l'aria, l'acqua o il terreno sono inquinati. (CONTESTO EXTRASCOLASTICO)
A2	È in grado di riferire, facendo un semplice elenco, avvenimenti o proprie esperienze personali che riguardano l'ambiente o la natura.	<i>Chimica</i> : è in grado di dare informazioni sulle misurazioni effettuate sull'inquinamento dell'acqua ai compagni che hanno analizzato altre fonti. (CONTESTO SCOLASTICO)
B1	È in grado di fornire descrizioni dettagliate e riferire in modo non complicato in merito ad argomenti che gli/le sono familiari, riguardanti l'ambiente o le scienze naturali in generale. Sa riferire in dettaglio un avvenimento che riguarda specificamente la disciplina. Sa descrivere avvenimenti reali connessi con problemi ambientali ed esprimere aspettative e finalità.	<i>Chimica</i> : è in grado di informare i concittadini sulla condizione dell'acqua di un fiume che scorre nelle vicinanze, indicare le cause dell'inquinamento e proporre possibili interventi risolutivi. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)

b3) Scrivere relazioni

	DESCRIZIONI DI COMPETENZE	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI A DISCIPLINE NON LINGUISTICHE
A1	È in grado di indicare le fasi di un esperimento o elencare le caratteristiche di un determinato fenomeno.	<i>Fisica</i> : è in grado di indicare con espressioni semplici diverse forme di energia. (CONTESTO SCOLASTICO)
A2	È in grado di scrivere una relazione lineare sull'uso che gli uomini fanno delle risorse naturali.	<i>Fisica</i> : è in grado di rendere conto delle caratteristiche delle singole forme di energia. (CONTESTO SCOLASTICO)
B1	È in grado di scrivere relazioni molto brevi in merito a informazioni specifiche su problemi che riguardano la natura o la vita della società e indicare i motivi che determinano certi comportamenti.	<i>Fisica</i> : è in grado di confrontare tra loro diverse forme di energia e di riferire in merito alle loro possibilità di impiego, tenendo conto dei presupposti geografici del territorio. (CONTESTO SCOLASTICO)

c. Discipline artistiche e sportive

c1) Comprendere istruzioni orali

	DESCRIZIONI DI COMPETENZE	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI A DISCIPLINE NON LINGUISTICHE
A1	È in grado di comprendere istruzioni semplici, che gli/le vengono rivolte lentamente e in modo chiaro e di eseguire quanto richiesto.	<i>Sport</i> : è in grado di eseguire movimenti che l'insegnante di educazione fisica spiega ed esegue personalmente. (CONTESTO SCOLASTICO)
A2	È in grado di comprendere istruzioni di lavoro e spiegazioni semplici e di eseguire quanto richiesto.	<i>Sport</i> : è in grado di eseguire i movimenti spiegati dall'insegnante di educazione fisica. (CONTESTO SCOLASTICO)
B1	È in grado di comprendere istruzioni dettagliate nel campo dell'arte, dello sport o della musica.	<i>Arte</i> : è in grado di realizzare sfumature cromatiche in un'immagine secondo le istruzioni impartite dall'insegnante di educazione artistica oppure movimenti di danza secondo le istruzioni del maestro di danza. (CONTESTO SCOLASTICO)

c2) Scambiare informazioni

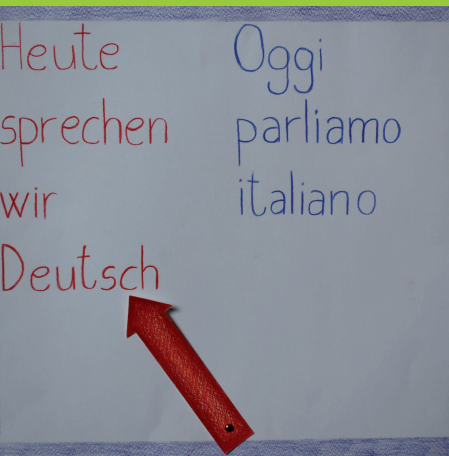
	DESCRIZIONI DI COMPETENZE	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI A DISCIPLINE NON LINGUISTICHE
A1	In una conversazione in cui si parla della disciplina in questione è in grado di comprendere semplici domande ed enunciati pronunciati in modo chiaro e di rispondere con frasi semplici.	<i>Teatro</i> : durante la prova di una rappresentazione è in grado di comprendere le indicazioni del regista e sa eseguire le azioni richieste. (CONTESTO SCOLASTICO)
A2	È in grado di comprendere e farsi comprendere in semplici conversazioni in cui si scambiano in modo semplice e diretto informazioni sulla disciplina in questione. Sa dare spiegazioni semplici e scambiare limitate informazioni su argomenti familiari riguardanti la disciplina in questione.	<i>Teatro</i> : è in grado di fornire ad un conoscente informazioni su uno spettacolo teatrale che ha visto: luogo e tempo in cui si svolge l'azione, persone, attori, regia, scenografia, etc. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)
B1	È in grado di scambiare informazioni e opinioni specifiche su una determinata disciplina mostrando una certa sicurezza. Sa sostenere una conversazione, ma a volte, quando cerca di esprimere con precisione ciò che intende, può avere difficoltà a farsi comprendere. Sa descrivere come si fa una determinata cosa, tranne indicazioni operative precise e motivare come farla. Sa trovare semplici informazioni relative a una determinata disciplina e rispondere a richieste di informazioni.	<i>Teatro</i> : è in grado di parlare di una rappresentazione teatrale con un conoscente e di esprimere il proprio parere sulla qualità della regia, della scenografia, dell'interpretazione degli attori, etc. (SIMULAZIONE DI UN CONTESTO EXTRASCOLASTICO)

Scelta degli argomenti Le competenze attese sono state descritte in modo del tutto generale perché si devono riferire non a singole discipline, ma a gruppi di esse. Come si è accennato, tocca ai relativi docenti precisarle riferendole a una disciplina specifica e dettagliarne le descrizioni. Avendo in mente un concreto obiettivo di apprendimento, il docente dovrebbe integrare nella sua descrizione gli argomenti e il contesto comunicativo in modo analogo a quanto è stato mostrato con gli esempi. Gli argomenti dovrebbero venire desunti dai contenuti del curriculum della rispettiva disciplina, mentre i contesti comunicativi possono essere riferiti all'aula scolastica oppure possono simulare contesti extrascolastici.

3.4 SOMMARIO

In questo capitolo vengono descritti esempi di competenze CLIL rifacendosi al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Poiché non è possibile descrivere attività linguistiche per le singole discipline, si sono elaborati descrittori per i tre gruppi in cui tradizionalmente si articolano le discipline (discipline umanistiche e sociali, discipline scientifiche e discipline artistiche e sportive) per i livelli A1, A2 e B1. Alle descrizioni si premettono le seguenti riflessioni:

- Partendo dalla definizione di uso della lingua data nel *Quadro di riferimento*, si spiega quali sono i fattori rilevanti per le competenze CLIL.
- Si mette in evidenza che, a seconda delle singole discipline, vi sono attività che si presentano con maggiore frequenza di altre. Per questo motivo si forniscono, a titolo esemplificativo, descrizioni di competenze per i tre gruppi di discipline.
- Sulla base di questi presupposti si descrivono le competenze ai livelli A1, A2 e B1, con riferimento a otto attività in cui vengono integrate competenze di tipo linguistico e competenze disciplinari.



CAPITOLO 4

Approcci metodologici - organizzazione delle lezioni

Definizione di metodologia Per evitare equivoci all'inizio di questo capitolo¹ chiariremo qual è la nostra concezione di "metodologia". Cominciamo con una definizione: "nell'insegnamento, con metodo si intende una via di accesso, sistematica e ripetibile, sia a un oggetto sia a un obiettivo di apprendimento o di insegnamento" (Decke-Cornill & Küster 2010:75). In questo senso una metodologia si configura come un insieme strutturato di tali vie d'accesso. Fino a non molto tempo fa il solo e unico responsabile di queste vie di accesso era l'insegnante. Questa interpretazione decisamente unilaterale del concetto di metodologia era destinata a soccombere negli anni Novanta del secolo scorso con l'introduzione, nel dibattito didattico, di concetti quali "orientamento allo studente" e "orientamento all'operatività". L'orientamento allo studente comporta infatti che studenti e studentesse partecipino all'impostazione delle lezioni.

Organizzazione delle lezioni Anziché al metodo si fa perciò spesso riferimento al concetto, più neutrale, di organizzazione delle lezioni che prevede che le modalità di accesso ai contenuti di una materia siano scelte dal docente, ma anche che esse vengano sempre concordate con gli studenti. In questo capitolo utilizzeremo i due concetti di "metodologia" e di "organizzazione delle lezioni" come sinonimi, ove va peraltro tenuto sempre presente che la nostra concezione di metodo include anche gli studenti.

Esigenze di integrazione Sono molti anni che si discute se il CLIL debba potersi avvalere o meno di un proprio metodo di insegnamento. Se il CLIL si concentra esclusivamente sulla disciplina si opterà per l'applicazione di una metodologia legata a quella disciplina; invece se il CLIL viene concepito come insegnamento potenziato della lingua straniera che si limita ad usufruire del materiale

¹ Questo capitolo si basa sul presupposto che l'insegnamento CLIL sia tenuto da un docente abilitato per insegnare sia una disciplina non linguistica sia una lingua straniera. Per questo motivo non possiamo soffermarci sulle particolarità del sistema italiano, nel quale l'insegnamento CLIL è stato finora per lo più condotto in copresenza da due insegnanti, quello di lingua straniera e quello di disciplina. Nel settimo capitolo, nel quale affronteremo l'argomento della formazione dei docenti CLIL, presteremo maggiore attenzione alla situazione italiana.

messo a disposizione dalla disciplina, si cercherà di non allontanarsi dalla metodologia propria dell'insegnamento della lingua. Tuttavia se per CLIL si intende un approccio integrato – come intendiamo qui fare – risulta evidente che occorre cercare il modo di integrare lingua e disciplina anche sul piano metodologico.

Metodologia CLIL In queste linee guida non possiamo certo esplorare tutte le combinazioni possibili di lingua e disciplina. Ci limiteremo a illustrare alcuni aspetti centrali della metodologia CLIL che il lettore potrà poi trasferire e adattare alla combinazione di lingua e disciplina che gli interessa. Faremo quindi innanzitutto alcune osservazioni sull'integrazione tra lingua e disciplina non linguistica dal punto di vista metodologico, per poi offrire qualche spunto di riflessione su concetti didattici fondamentali per il CLIL, quali "orientamento allo studente" e "orientamento all'operatività". Nel terzo paragrafo guarderemo al concetto di autenticità, mentre nel quarto vedremo qual è il rapporto tra lingua straniera e madrelingua.

4.1 ASPETTI DELL'INTEGRAZIONE TRA LINGUA E DISCIPLINA NON LINGUISTICA

Se si intende il CLIL solo come insegnamento di una lingua straniera o solo come insegnamento di una disciplina non linguistica non se ne sfrutta a fondo il vero potenziale, che risiede proprio nell'integrazione dei contenuti della lingua con quelli della disciplina. Il CLIL in quanto tale ha senso se promuove contemporaneamente lo sviluppo di competenze sia linguistiche sia disciplinari. I sostenitori del CLIL credono che il suo valore aggiunto consista proprio nel contemporaneo sviluppo di entrambe le competenze.

Integrazione di lingua e contenuto Per guardare alla dimensione metodologica del CLIL bisogna precisare che cosa si intende con integrazione di lingua e contenuto. Prima di rispondere a questa domanda occorre innanzitutto ricordare che fino ad oggi l'insegnamento in lingua straniera non era ancorato ad una sola metodologia.

Attuali approcci metodologici Osservando le pratiche di insegnamento alle quali si ricorre attualmente si scopre che ve ne sono di svariate: forme transazionali, in cui l'insegnante presenta il contenuto della lezione in forma di relazione orale a studenti che hanno un ruolo sostanzialmente ricettivo; forme interazionali, nelle quali insegnante e studenti elaborano insieme, in uno scambio comunicativo, i contenuti della lezione (questa è la formula più diffusa, definita poco benevolmente in inglese anche *teacher-controlled interaction*) e infine forme più orientate all'operatività e al la-

voro per progetti, nelle quali gli studenti elaborano a piccoli gruppi i contenuti di apprendimento che presentano poi a tutta la classe. Queste diverse modalità di organizzazione didattica, conosciute attraverso altri contesti di insegnamento istituzionale, sono ricorrenti sia nelle lezioni di lingua straniera, sia in quelle delle discipline non linguistiche.

Ruolo prioritario: la disciplina non linguistica Per capire appieno l'approccio integrativo del CLIL è fondamentale partire dalla disciplina non linguistica che determina non solo lo sviluppo delle competenze legate ai propri contenuti, ma anche quello delle competenze linguistiche. A questo proposito in un recente contributo sulla didattica del CLIL si legge: "insegnando una disciplina in lingua straniera non si perseguono finalità didattiche di due tipi diversi. Il valore aggiunto sul piano linguistico è piuttosto da considerarsi un effetto collaterale dell'insegnamento CLIL." (Jansen O'Dwyer 2007: 31). Ciò pur sottolineando che anche i processi di insegnamento e di apprendimento della lingua devono avere un ruolo centrale nelle attività didattiche. In modo analogo si esprime anche Gajo (2007: 564): "Integration of content and language is a complex interactional and discursive process relevant to both the language(s) and the subject."

Differenze rispetto all'insegnamento della lingua straniera Rispetto all'insegnamento della lingua straniera di tipo tradizionale, il CLIL antepone i contenuti alla lingua, alla quale attribuisce una funzione strumentale, così come accade normalmente nella vita quotidiana (cfr. anche capitolo 2). Ciò significa in concreto che nelle lezioni si parla esplicitamente della lingua solo se è necessario per la comprensione dei contenuti e significa anche che nel CLIL l'acquisizione della lingua non tiene conto – né potrebbe farlo – di criteri di progressività. Nella lezione della disciplina la lingua straniera viene presa in considerazione in quanto tale unicamente se gli studenti per affrontare i materiali didattici con cui lavorano hanno bisogno che li si aiuti con la lingua. Questo aiuto può essere di tipo puntuale (per esempio consistere nella spiegazione di un concetto specifico) o di tipo generale (per esempio consistere nel fornire gli strumenti necessari per descrivere una tabella o un grafico). È evidente che approcci di insegnamento orientati agli studenti risultino essere più efficaci nel realizzare tale integrazione (cfr. a tal proposito Wolff 2003).

Differenze rispetto all'insegnamento della disciplina L'insegnamento di una disciplina che, in contesto CLIL, avviene in un'altra lingua, acquisisce maggior valore rispetto all'insegnamento tradizionale. L'elaborazione di contenuti disciplinari in lingua tedesca invece che in lingua italiana rende più autentica la lezione e motiva gli studenti ad essere più attenti ai contenuti. Gli studenti devono impegnarsi di più per "approfondire" i contenuti disciplinari, se non altro perché, essendo presentati in lingua straniera, non li capirebbero. Nel CLIL la rielaborazione finisce per essere più intensa.

4.2 ORIENTAMENTO ALLO STUDENTE E ORIENTAMENTO ALL'OPERATIVITÀ

Come abbiamo accennato, le lezioni CLIL non sono vincolate a nessun approccio metodologico specifico. In questo capitolo mostreremo però che alcuni approcci sono migliori di altri. In particolare vedremo come quelli orientati allo studente e all'operatività, sviluppati negli ultimi 20 anni, riescano a soddisfare meglio l'esigenza di integrare lingua straniera e contenuto di quanto facciano gli approcci tradizionali.

Orientamento allo studente Con "orientamento allo studente" si intende un tipo di lezione che tiene conto dello studente, dei suoi interessi, delle sue capacità, dei suoi punti di forza e delle sue debolezze. Orientamento allo studente significa anche che deve essergli data l'opportunità di organizzare il più autonomamente possibile il suo apprendimento, di mettere alla prova a lezione, le competenze che ha sviluppato e se possibile di auto-valutarsi. L'orientamento allo studente va considerato il primo passo verso l'autonomia di apprendimento.

Principio Il principio su cui si fonda l'orientamento allo studente è riconducibile sia alle scoperte sull'apprendimento e sulla comprensione effettuate dalla psicologia cognitiva negli anni Settanta del secolo scorso, sia alle riflessioni teoriche dei filosofi costruttivisti e dei pedagogisti.

Psicologia cognitiva Gli psicologi cognitivisti hanno chiarito che la comprensione e l'apprendimento dipendono sempre dallo studente e che il sapere non viene "trasfuso" dall'insegnante allo studente, bensì accolto ed elaborato dallo studente che in questo modo lo acquisisce.

Costruttivismo I pedagogisti appartenenti alla scuola costruttivista si identificano in queste scoperte e mettono inoltre in evidenza che l'apprendimento è un processo che riguarda il singolo individuo. Ogni uomo costruisce il suo sapere e le sue competenze in modo diverso, ecco perché i risultati dell'apprendimento, anche se generati dallo stesso input, sono sempre molto diversi da persona a persona.

Costruttivismo sociale Le teorie del costruttivismo sociale evidenziano anche che la costruzione del sapere viene realizzata meglio nell'interazione con altri. Recenti studi in questo ambito scorgono proprio nel contesto scolastico la possibilità che alla costruzione del sapere si possa contribuire grazie a una più ampia articolazione come frutto della collaborazione di tutti con tutti, insegnanti e studenti e studenti tra di loro.

Applicazione pedagogica Queste scoperte sono state immediatamente recepite dalla pedagogia e sono state applicate ad una metodologia didattica fondata essenzialmente sull'esigenza di dare ad ogni studente la possibilità di apprendere in modo ottimale. In risposta a questa esigenza la didattica delle varie discipline ha avanzato delle proposte volte a portare lo studente al centro della lezione e a restringere un po' il potere incontrastato dell'insegnante in classe. Da una lezione nella quale il docente onnisciente muove qua e là, a propria discrezione, gli studenti come se fossero marionette, si punta a passare a una lezione che tenga conto anche dei loro bisogni. L'origine dell'orientamento allo studente è da cercarsi in queste riflessioni.

Orientamento all'operatività Riportiamo qui in forma ridotta la definizione di orientamento all'operatività data da un esperto di glottodidattica (Timm, 1998:12) che può essere riferita a tutte le materie e quindi anche al CLIL:

Nell'insegnamento l'orientamento all'operatività può essere definito dal punto di vista degli obiettivi e del metodo. Per quanto riguarda gli obiettivi, esso prevede che gli studenti (...) sviluppino competenze che consentono di agire innanzitutto nell'ambiente scolastico e successivamente anche nella vita extra-scolastica. Sotto il profilo metodologico questo obiettivo viene perseguito attraverso un *learning by doing* incentrato sulle consegne e attento al processo: gli studenti si impegnano su contenuti significativi per perseguire determinati obiettivi, interagiscono con i compagni per affrontare situazioni autentiche o compiti autentici, vale a dire appartenenti alla vita reale o accettabili come tali.

Orientamento al compito Per il nostro contesto ci sembra più interessante l'aspetto metodologico. L'orientamento all'operatività è reso possibile dall'orientamento ai compiti (attraverso il *learning by doing*). Ciò significa che gli studenti lavorano alla soluzione di compiti e sviluppano percorsi che li conducono all'obiettivo. Per avere risultati ancora migliori, nella scelta dei compiti da assegnare occorre tenere presente che questi devono rispondere agli interessi degli studenti e avere carattere di autenticità.

Orientamento al lavoro per progetti Per l'insegnamento della lingua straniera si dispone già di numerose indicazioni metodologiche basate su compiti che possono essere ricondotti alla didattica per progetti. Gli studenti lavorano a grossi o piccoli progetti, affrontando problematiche autentiche e confrontando le soluzioni elaborate, i risultati ottenuti e le difficoltà riscontrate. La maggior parte degli argomenti affrontabili con un progetto può essere presa in considerazione anche per il CLIL. Per esempio in una moderna lezione di lingua straniera si può affrontare il tema del tempo che, ap-

profondendone il contenuto, può diventare l'argomento di un insegnamento CLIL. In una lezione CLIL di geografia, si possono confrontare, in un progetto più articolato, i dati meteorologici di Italia e Germania. Osservazioni di questo tipo possono poi essere estese ad altri aspetti inerenti alla geografia dei due paesi, quali per esempio le coltivazioni e i luoghi ad alta densità abitativa. Esempi analoghi si possono trovare per diversi livelli di età.

Agire linguistico autonomo Riguardo all'operatività è determinante che gli studenti possano applicare una modalità di lavoro autonomo che li coinvolga in compiti che essi ritengono importanti. La pedagogia moderna ci conferma che l'orientamento all'azione e ai compiti, così come li ha definiti Timm, costituisce una valida base metodologica per tutte le materie e ancor più lo è per il CLIL. In un certo senso si può dire che è proprio grazie al CLIL che queste metodologie possono venire introdotte nella scuola di stampo tradizionale, nella quale purtroppo fino ad ora non sono state applicate.

Lavoro di gruppo Da quanto affermato risulta evidente che l'approccio metodologico orientato allo studente e quello orientato all'operatività non possono andare disgiunti. Entrambi i metodi danno analoga importanza all'autonomia degli studenti, che viene realizzata soprattutto in un ambiente di apprendimento con una modalità di lavoro impostata sui progetti. Questo implica che gli studenti lavorino in piccoli gruppi e su tematiche specifiche che li possano interessare. A esclusione di una disciplina come la matematica, l'insegnamento CLIL risulta particolarmente adatto al lavoro per progetti, poiché la maggior parte degli argomenti delle discipline non linguistiche si presta ad essere affrontata attraverso un progetto. Lavorare per progetti implica un uso intensivo della lingua – sia essa la madrelingua o una lingua straniera. Gli studenti non hanno a che fare solo con i contenuti della disciplina, ma agiscono anche con la lingua che stanno apprendendo, l'operatività quindi è doppiamente realizzata. Lo sviluppo di competenze operative viene favorito anche dall'interazione con gli altri, nonché dalle tecniche di apprendimento e dai metodi di lavoro (strategie) illustrati nel secondo capitolo.

L'aula come laboratorio Per molte classi CLIL, in cui l'insegnamento è orientato allo studente e all'operatività, le aule si trasformano in laboratori. Gli studenti lavorano – in buona parte in autonomia – in piccoli gruppi con i materiali che vengono loro forniti. Utilizzano il computer per condurre ricerche mirate sui temi di un progetto specifico, hanno a disposizione vocabolari ed enciclopedie che agevolano loro il lavoro. Devono preparare il lavoro in modo tale da poterlo poi presentare all'intera classe, facendo per esempio uso di moderne tecniche di presentazione. In un simile ambiente di apprendimento il docente assume il ruolo di "facilitatore", di colui che agevola il lavoro e il processo di apprendimento degli studenti.

4.3 ESIGENZE DI AUTENTICITÀ

In questo paragrafo intendiamo motivare da un punto di vista metodologico perché sia opportuno lavorare con materiali autentici. Intendiamo dunque illustrare quale rilevanza abbia l'autenticità dei materiali nell'ambito del CLIL.

Materiali per le lezioni Nelle lezioni di lingua straniera tradizionali si fa normalmente uso di materiali predisposti dagli autori per un libro di testo (materiali didattici) e di testi autentici modificati, ridotti per rientrare nelle dimensioni del libro di testo e semplificati sotto il profilo grammaticale. Solo nelle ultime classi vengono proposte letture e testi veramente autentici. Questa scelta dipende sia dall'eccessiva difficoltà dei testi autentici in lingua straniera per gli studenti più giovani, sia dalla mancanza di una progressione adeguata alle esigenze dell'apprendimento della lingua. Anche per le discipline non linguistiche si ricorre ampiamente a materiali costruiti sulle esigenze didattiche; solo di rado si trovano testi autentici, ad esempio filmati o discorsi, per le lezioni di storia e geografia. Nel prossimo capitolo vedremo più in dettaglio come sviluppare materiali per la lezione CLIL e come utilizzarli. Fin da ora desideriamo però sottolineare che i materiali per il CLIL sono quasi sempre autentici e vengono selezionati dai docenti che li organizzano in sequenze didattiche.

Materiali autentici Il lavoro con testi autentici favorisce il processo di apprendimento della lingua in misura molto maggiore del lavoro con testi didattici. La lingua non viene appresa indipendentemente dai contenuti che veicola. Come accade infatti nella normale interazione tra persone, al centro della comunicazione ci sono i contenuti, mentre la lingua viene utilizzata come mezzo per veicarli. Allo stesso modo nella lezione CLIL gli studenti che lavorano con materiali autentici, coinvolgenti e motivanti, concentrano la loro attenzione prevalentemente sui contenuti proposti e imparano la lingua perché sono attratti dai contenuti. Tutto ciò può sembrare meno paradossale se pensiamo al nostro modo di comportarci in un paese in cui si parla un'altra lingua: memorizziamo meglio nella lingua straniera le espressioni che ci servono per esprimere ciò che più ci interessa.

Interazione autentica Nel contesto del nostro discorso è inoltre importante osservare che nella lezione CLIL un input autentico crea le condizioni che rendono possibile l'apprendimento integrato di lingua e contenuto e che consistono appunto nell'interazione autentica. Le lezioni di lingua straniera vengono spesso criticate perché non riescono a realizzare in classe un'interazione autentica, cosa che dipende proprio dal fatto che spesso non si fa uso di materiali autentici. Al contrario nel CLIL, dove di regola si ricorre a materiali autentici e non ci si limita quindi ai soli libri di testo, l'interazione in lingua straniera è per forza di cose autentica, si prendono in considerazione aspetti di

vita reale, che richiedono necessariamente una comunicazione autentica. Anche per il CLIL vale la seguente formula: un input autentico crea un'interazione autentica e un'interazione autentica promuove i processi di apprendimento della lingua e del contenuto disciplinare.

4.4 RAPPORTO TRA MADRELINGUA E LINGUA STRANIERA

In quest'ultimo paragrafo ci occupiamo di una questione metodologica estremamente rilevante per l'insegnamento CLIL. Molti esperti pretendono che nella classe CLIL si parli esclusivamente la lingua straniera come nelle lezioni di lingua. Altri sostengono invece che, considerata la difficoltà della materia, si possa consentire l'utilizzo della lingua madre, soprattutto nei primi anni del CLIL. In Germania già la denominazione, che in italiano viene tradotta con "insegnamento bilingue di una disciplina non linguistica" (*bilingualer Sachfachunterricht*), suggerisce che nell'insegnamento si debba ricorrere a entrambe le lingue, sia alla lingua straniera che alla madrelingua degli studenti. Per affrontare adeguatamente questo problema dobbiamo prendere innanzitutto in considerazione il dibattito in corso tra gli esperti di glottodidattica e chiederci quale posizione assumere rispetto all'impiego della lingua straniera e della madrelingua nelle lezioni CLIL.

Lezione monolingue L'esortazione a condurre le lezioni di lingua usando possibilmente solo la lingua straniera precede la nascita della didattica comunicativa. Soprattutto all'inizio dei moderni approcci glottodidattici di orientamento comunicativo, il monolinguisimo è stato sostenuto quasi come un dogma. I primi dubbi sono però emersi presto, specialmente quando le ricerche sull'acquisizione di una lingua seconda hanno dimostrato che il suo apprendimento non può essere disgiunto dalla lingua madre. Nell'imparare una lingua straniera, lo studente fa sempre riferimento alla propria madrelingua che gioca quindi un ruolo fondamentale nell'acquisizione di una seconda lingua. Nell'apprendimento della seconda lingua a scuola si deve tenere conto anche della madrelingua che non può rimanerne semplicemente esclusa.

Monolinguisimo illuminato Il concetto di "monolinguisimo illuminato", che è stato coniato dalla glottodidattica proprio all'interno di questo dibattito, indica che la madrelingua degli studenti deve essere parte integrante delle lezioni e giocare addirittura un ruolo fondamentale per la comprensione e l'apprendimento di lessemi e strutture della lingua straniera. In particolare viene spesso evidenziato come il lavoro contrastivo tra madrelingua e lingua straniera migliori il processo di apprendimento della lingua straniera e faciliti l'assimilazione delle sue strutture.

D'altro canto bisogna anche tenere conto delle argomentazioni addotte per sostenere lezioni di lingua possibilmente monolingui. Tra queste non possiamo trascurare la più importante che sottolinea la necessità di fornire allo studente un input in lingua straniera il più ampio possibile, a maggior ragione dal momento che abbiamo sostenuto che nelle lezioni CLIL i materiali debbano essere autentici. Nel complesso, anche alla luce del dibattito in atto sul monolinguisimo, possiamo concludere semplicemente con lo slogan: "la madrelingua quando è necessaria, la lingua straniera quando è possibile".

Code-switching nell'insegnamento CLIL A nostro avviso questo slogan è valido anche per il CLIL. Tuttavia anche l'uso della lingua deve essere considerato nell'ottica dell'orientamento allo studente e all'operatività. Ciò significa che docenti e studenti sono responsabili della scelta della lingua di insegnamento. Ogni insegnante di lingua straniera che abbia una certa esperienza può confermare il fatto che gli studenti tendano a ricorrere alla madrelingua, soprattutto nei momenti in cui lavorano in gruppo e quando la comunicazione coinvolge tutta la classe. È interessante notare come ciò accada soprattutto quando si affrontano questioni riguardanti la quotidianità della convivenza in classe, ossia quando si utilizza il linguaggio della classe. In questi casi anche gli insegnanti tendono a cambiare lingua.

Lingua di insegnamento Ai docenti che desiderano sapere se devono fare attenzione a che le lezioni si svolgano esclusivamente nella lingua straniera vorremmo suggerire di pianificare l'attività in classe in modo che gli studenti possano partecipare alla lezione usando la lingua straniera al più presto. Se ci si riesce, durante l'interazione in classe si finisce per ricorrere sempre meno alla madrelingua. È fondamentale rendere gli studenti consapevoli fin da subito che la lingua straniera si impara soprattutto usandola il più possibile. A questo scopo può essere d'aiuto stipulare contratti formali con gli studenti, così come suggerito dalla pedagogia di Freinet, che è orientata all'autonomia degli studenti.

Code-switching e autonomia degli studenti Osservazioni condotte sulle modalità di insegnamento oggetto di diverse dissertazioni elaborate presso l'Università di Wuppertal, mostrano che la lezione CLIL, se svolta secondo principi didattici moderni, stimola gli studenti ad attività autonome che vanno ben oltre l'attività che si svolge normalmente in classe. Queste attività assumono svariate forme. Ci sembra particolarmente interessante osservare che gli studenti che lavorano in autonomia in contesti CLIL finiscono per servirsi automaticamente della lingua straniera e sollecitano i compagni, che passano alla madrelingua, a tornare a comunicare in lingua straniera. Il *code-switching* nell'insegnamento CLIL è a oggi poco studiato (cfr. però Wolff 2009, Wannagat 2010), ma i ri-

sultati fin qui ottenuti mostrano che nel CLIL l'insegnante deve intervenire di meno per esercitare controllo rispetto all'uso della lingua madre e della lingua straniera che non nella lezione di lingua straniera.

4.5 SOMMARIO

In questo capitolo abbiamo affrontato questioni metodologiche inerenti all'insegnamento CLIL:

- Nel primo paragrafo abbiamo preso in esame l'interrogativo fondamentale dell'integrazione tra lingua e contenuto, illustrando tra l'altro alcune differenze di metodo tra l'insegnamento della lingua straniera e quello delle discipline non linguistiche.
- Nel secondo paragrafo abbiamo esaminato due concezioni pedagogiche fondamentali quali l'orientamento allo studente e l'orientamento all'operatività, mostrando quanto esse siano rilevanti per l'insegnamento CLIL.
- Nel terzo paragrafo si è parlato di autenticità, approfondendone il concetto rispetto ai materiali usati per le lezioni CLIL e mostrando come essi contribuiscano a creare un'interazione autentica e dunque processi genuini di apprendimento della lingua.
- Il quarto paragrafo si occupa dell'uso della madrelingua e della lingua straniera nell'insegnamento CLIL. Vi si consiglia di non considerare in modo dogmatico l'uso esclusivo a lezione della lingua straniera, ma di orientarsi comunque secondo quanto suggerito dallo slogan "la madrelingua quando è necessaria, la lingua straniera quanto è possibile".



CAPITOLO 5

Il materiale

Struttura del capitolo In questo capitolo si affronta un argomento centrale per il CLIL: la scelta, l'elaborazione, la valutazione e l'utilizzo di materiale per l'apprendimento di una disciplina in lingua straniera. Parleremo dapprima dell'importanza che il materiale riveste per le lezioni, per aggiungere poi alcune considerazioni su come sceglierlo e come valutarlo, nonché come elaborarne di proprio. Infine mostreremo anche come lo si utilizza. Per questo scopo ci baseremo su esempi concreti che metteremo in rapporto con le competenze da acquisire, che ci permetteranno di dimostrare come determinate competenze si ripercuotano sulla scelta del materiale. In una breve parte conclusiva forniremo poi una panoramica generale sulla situazione attuale nel materiale elaborato per il CLIL in Italia.

5.1 L'IMPORTANZA DEL MATERIALE PER IL CLIL

Come per ogni lezione, anche per il CLIL serve del materiale didattico. Come ogni insegnamento di discipline non linguistiche, anche il CLIL – che prevede l'insegnamento di una disciplina non linguistica – vive della ricchezza e della varietà del materiale impiegato. Per questo motivo il materiale per il CLIL deve prima di tutto essere conforme ai criteri di qualità che valgono per qualsiasi strumento didattico.

Criteri di qualità per i materiali didattici I materiali sono un elemento costitutivo di qualsiasi pianificazione e di qualsiasi analisi in ambito didattico, come affermano i rappresentanti della Scuola pedagogica di Berlino¹ (Heimann, Otto & Schulz 1965) che propongono un modello didattico che mette in relazione reciproca obiettivi di apprendimento, contenuti, metodi e strumenti (di cui fanno parte anche i materiali didattici) indicandoli come ambiti di valore equivalente in cui l'insegnante esercita la propria decisionalità. Il modello della Scuola di Berlino mostra in modo inequivocabile che non si possono prendere decisioni in merito ai materiali didattici senza rapportarli agli altri tre ambiti. La loro scelta è determinata dagli obiettivi di apprendimento, dal metodo scelto e dai con-

¹ Berliner Schule der Pädagogik.

tenuti che si vogliono far acquisire. D'altro canto, ovviamente, i materiali stessi determinano a loro volta la scelta del metodo, i contenuti e anche gli obiettivi di apprendimento. Naturalmente questo rapporto di interdipendenza fra le decisioni relative ai quattro ambiti, elaborato in modo così chiaro e comprensibile dalla Scuola di Berlino, si applica a tutte le possibili combinazioni e attribuisce un'importanza fondamentale ai materiali didattici per il CLIL.

Vi si aggiungono poi ulteriori criteri: i materiali di buona qualità non servono soltanto per far acquisire informazioni, ma devono suscitare anche motivazione negli studenti, influenzarne positivamente il comportamento quando sono alla ricerca di soluzioni e promuovere il loro interesse a lavorare oltre che con il materiale didattico, anche con altre fonti (Mehisto, in stampa). Tra gli scopi principali dei materiali linguistici di tutte le discipline vi è quello di sviluppare nell'apprendente competenza nella cosiddetta lingua accademica o scolastica, il che comporta di rendere possibili o migliorare le sue prestazioni scolastiche.

Funzione dei materiali nelle lezioni CLIL I criteri indicati e le interrelazioni fra gli ambiti didattici hanno rilevanza per tutte le materie; per il CLIL, inoltre, dato il suo carattere "integrativo" che ne fa una nuova materia di insegnamento, al contempo linguistica e non, i materiali assumono un'importanza particolare. Devono essere adatti a promuovere contemporaneamente l'apprendimento della disciplina non linguistica e quello della lingua straniera, e devono quindi soddisfare i criteri specifici propri della disciplina non linguistica, ma contribuire anche a sostenere, negli allievi, lo studio della lingua. Chi ha il compito di elaborare, selezionare e valutare materiali CLIL deve quindi creare un equilibrio tra i contenuti della disciplina e quelli della lingua straniera e valutare che il materiale soddisfi il criterio di un uso integrativo.

Occorre innanzitutto considerare i materiali che potranno essere utilizzati per le lezioni CLIL, raggruppandoli in base alla loro tipologia. Un secondo aspetto importante di cui il docente CLIL deve tenere conto riguarda le fonti a cui attingere per reperire i materiali. A questo proposito ci si deve chiedere come sceglierli e valutarli, di quali griglie si dispone per farlo e quali sono gli aspetti che queste considerano. Naturalmente bisogna anche chiedersi se non si debbano modificare i materiali esistenti in modo da renderli funzionali alle proprie lezioni CLIL e, in questo caso, come lo si possa fare.

a. Tipologie di materiali e relative fonti

Il materiale di base: i testi Se, considerando come si svolge l'insegnamento tradizionale di una disciplina non linguistica, portiamo attenzione ai materiali utilizzati, possiamo constatare che sono caratterizzati per l'uso prevalente della lingua scritta. Nelle nostre scuole le lezioni continuano a

basarsi in gran parte su testi; altri generi di materiali vengono utilizzati soltanto con reticenza o non utilizzati affatto. Soprattutto se esaminiamo con maggiore attenzione i materiali pubblicati dalle case editrici per l'insegnamento delle discipline non linguistiche in lingua madre possiamo constatare che, fra tutti gli strumenti didattici, il testo ha di gran lunga il ruolo più importante. Lo strumento didattico del futuro, che da oltre un decennio è al centro del dibattito degli esperti di didattica di orientamento innovativo e che dovrebbe distinguersi, fra l'altro, per la sua interrelazione con le nuove tecnologie, non esiste e probabilmente non esisterà mai – se si vuole dare credito a chi produce questi strumenti².

Le prospettive per il CLIL Per il CLIL la situazione descritta presenta vantaggi e svantaggi. Fra gli svantaggi vi è innanzitutto il fatto che non possiamo prevedere che gli editori ci forniscano, in un futuro prossimo, strumenti didattici di grande valore. Interi corsi CLIL, ma anche materiali didattici di minor ampiezza, compresa tutta la gamma dei libri di testo e dei media, continueranno ad essere un sogno, tanto più che gli strumenti per l'insegnamento di discipline linguistiche in lingua madre continuano ad essere altamente convenzionali e tradizionali. I docenti diventano quindi gli unici responsabili di decisioni in quest'ambito che è di fondamentale importanza. Sono loro che hanno l'obbligo di approntare i materiali necessari per la lezione, con un incremento non irrilevante del loro carico di lavoro.

Una situazione di questo genere ha però anche dei vantaggi. Quello principale è dato naturalmente dal fatto che, oltre ad avere la responsabilità, i docenti sono anche liberi di scegliere i materiali che ritengono più idonei agli obiettivi di insegnamento. Possono selezionare i materiali che corrispondono maggiormente al loro approccio metodologico o presentano nel modo migliore i contenuti scelti, secondo quanto indicato da Heimann, Otto & Schulz (1965). Possono così usufruire delle risorse offerte dai nuovi media digitali in misura molto maggiore di quanto lo si possa fare basando l'insegnamento sui libri di testo. Per l'insegnamento CLIL la mancanza di materiale didattico adeguato finisce per costituire un vantaggio, perché così le possibilità di impostare il lavoro in base alle esigenze degli allievi e di orientarlo all'operatività sono maggiori di quelle che si hanno con forme di insegnamento tradizionali.

Tipologie di materiali A quali tipi di materiale dovrebbero fare ricorso i docenti CLIL che non dispongono, per l'insegnamento, di un vero libro di testo? Proprio per il CLIL esistono molti materiali di diverso tipo. Le nuove tecnologie forniscono in rete un'offerta che è variegata e si caratterizza soprattutto per l'autenticità. Come già accennato, sono autentici i materiali che non sono stati sviluppati specificamente per fini didattici.

² Proprio in queste settimane (2011) la Cornelsen, grande casa editrice tedesca specializzata in testi scolastici, ha comunicato di avere rinunciato a sviluppare materiali didattici integrati dai nuovi media.

Materiali multimediali A differenza di quelli dei corsi tradizionali, i materiali disponibili in internet si distinguono per la multimedialità. Oltre ai testi, si trovano immagini, grafici, tabelle, ma si possono scaricare anche sequenze di immagini, videoclip, ecc. che presentano situazioni complesse di diverso tipo accompagnando o ampliando l'informazione del testo. Questo genere di materiale combinato riveste grande importanza per il CLIL, perché contribuisce ad agevolare in modo decisivo i processi di comprensione fornendo, in un certo senso, una strutturazione favorevole alla comprensione dei contenuti. La multimedialità è un requisito fondamentale per i materiali CLIL non solo per questo motivo, ma anche perché consente ai singoli allievi di lavorare e di apprendere secondo differenti stili di apprendimento (apprendenti visivi, auditivi, tattili).

Integrazione di materiali didattici Ovviamente, per le lezioni CLIL si possono utilizzare anche materiali esplicitamente finalizzati alla didattica. Libri di testo nella lingua madre degli apprendenti, ad esempio libri di storia tedeschi, si possono certamente impiegare per l'insegnamento CLIL di storia. Bisognerebbe però integrarli e supportarli con strumenti di altri media. In pratica non si troverà mai, per le proprie lezioni, del materiale veramente perfetto, che integri media diversi. Uno dei compiti principali di un docente CLIL che abbia senso di responsabilità consisterà quindi nel raccogliere, modificare e arricchire autonomamente i materiali (cfr. anche il punto c).

Siti internet per il CLIL Oltre ai testi, ai materiali reperiti in internet e a quelli sviluppati in proprio, vi sono siti internet, in cui si trova una sempre maggiore abbondanza di materiale elaborato e sperimentato da docenti e messo a disposizione dei colleghi. Raccolte di materiali di questo genere sono reperibili nei siti internet elencati in appendice ai punti 8.2 e 8.3. Occorre comunque distinguere fra quelli che si limitano a riportare soprattutto un elenco di siti internet tematici e quelli che contengono schemi di lezioni elaborate. Questi materiali sono entrambi di aiuto. Il secondo gruppo

MATERIALE	TIPOLOGIE	FONTI
Testi	Testi stampati di tutti i generi	Giornali, riviste, libri, internet, libri di testo
Grafici, tabelle, cartine, diagrammi, cronologie		Riviste specializzate, manuali, libri di testo, internet
Materiale audio	Testi parlati, quali discorsi o reportage	Internet, banche dati di supporti audio, CD
Materiale visivo	Immagini, schizzi, fotografie, disegni	Manuali, banche dati di immagini in internet
Materiale video	Videoclip, film, programmi televisivi	Internet (Youtube), DVD, punti di noleggio di materiali video

lo è in particolare per chi non ha ancora grande esperienza di insegnamento CLIL. Nella tabella seguente abbiamo cercato di raccogliere le diverse tipologie di materiali classificandole e indicandone le fonti.

b. Scelta e valutazione del materiale

Spesso, in passato, i docenti CLIL si lamentavano di avere a disposizione materiale in quantità insufficiente. Oggi la situazione è cambiata. I docenti si sono resi conto che i media digitali offrono materiali autentici in abbondanza; soprattutto hanno riconosciuto che questi si prestano, molto più degli strumenti didattici e dei libri di testo tradizionali, per una didattica moderna orientata alle esigenze degli allievi e alla loro operatività. Considerando l'uso che si deve fare del materiale, la domanda che ci si deve porre è come selezionarli e come garantire che quelli presi in considerazione soddisfino i requisiti didattici.

Selezione e valutazione dei materiali Vogliamo ora sostenere l'opportunità di articolare la selezione e valutazione dei materiali didattici in tre momenti:

Primo momento Nel primo momento si dovrebbe scegliere il materiale rifacendosi ai parametri indicati dalla Scuola di Berlino. Occorre analizzare gli obiettivi didattici di una lezione o di una serie di lezioni o anche di un progetto partendo dalla tematica scelta. Le decisioni relative all'approccio metodologico sono connesse con questo aspetto. Soltanto dopo avere preso queste decisioni, che all'inizio saranno naturalmente da considerarsi provvisorie, i docenti possono procedere alla selezione del materiale, fermo restando che, proprio nel rispetto dei principi della Scuola di Berlino, le decisioni relative agli obiettivi di apprendimento, al tema e al metodo possono venire anche capovolte, se non si trovano i materiali che si cercano o se ne trovano di tipo diverso.

Esempio: Insegnamento CLIL di storia, lezioni sull'attentato a Hitler del 20 luglio 1944 (argomento/contenuto). È necessario definire obiettivi di apprendimento adeguati (per es., per la disciplina, comprendere le motivazioni degli autori dell'attentato; per la dimensione linguistica, per es., capire registrazioni audio, come il discorso che Hitler tenne la sera del 20 luglio). Bisogna inoltre decidere il contesto metodologico in cui presentare l'argomento (approccio tramite la presentazione di materiali a tutta la classe o a piccoli gruppi che lavorano su materiali selezionati). Queste decisioni, che sono inizialmente provvisorie, sono determinanti per la scelta dei materiali e permettono di fare una ricerca più mirata (lavorando con internet, per esempio, possono essere di aiuto i comuni motori di ricerca).

Secondo momento Nel secondo momento, quando si ha il materiale concretamente a disposizione, è necessario tenere conto di ulteriori criteri didattici. Mehisto (in stampa) ha fatto un esauriente catalogo di questi criteri, corredato delle spiegazioni relative alle qualità che i materiali CLIL dovrebbero possedere. I più importanti sono ripresi nella tabella seguente:

È quasi ovvio che non tutti i tipi di materiale possono soddisfare contemporaneamente tutti i criteri di qualità indicati. Tuttavia, scegliendo i materiali, si dovrebbe fare attenzione a che essi non confliggano con questi criteri.

CRITERIO DIDATTICO	MOTIVAZIONE
Materiali per l'apprendimento di buona qualità devono evidenziare gli obiettivi didattici in termini di lingua, contenuto e strategie di apprendimento.	Obiettivi didattici formulati in modo chiaro influiscono positivamente sul risultato dell'apprendimento e contribuiscono a migliorare le prestazioni degli studenti.
Materiali per l'apprendimento di buona qualità devono servire sistematicamente all'acquisizione del linguaggio accademico (CALP).	Per comunicare su contenuti di studio complessi è necessaria la padronanza della lingua accademica. È meglio promuovere questa padronanza piuttosto che semplificare i contenuti.
Materiali per l'apprendimento di buona qualità devono contribuire allo sviluppo di strategie di apprendimento e dell'autonomia degli studenti.	I materiali impegnativi dal punto di vista cognitivo inducono gli studenti a pianificare strategicamente il proprio apprendimento e contribuiscono quindi ad accrescerne l'autonomia.
Materiali per l'apprendimento di buona qualità devono consentire l'autovalutazione, la valutazione tra pari e anche altre modalità di valutazione formativa.	Lo sviluppo della capacità autovalutativa migliora le prestazioni degli studenti, e ne migliora anche l'atteggiamento e la motivazione.
Materiali per l'apprendimento di buona qualità devono promuovere la collaborazione fra gli studenti.	L'apprendimento collaborativo è più efficace di quello individuale. Indagini ad orientamento socio-costruttivista lo hanno dimostrato in modo inequivocabile.
Materiali per l'apprendimento di buona qualità dovrebbero essere prevalentemente autentici e promuovere un uso autentico della lingua.	L'importanza dei materiali autentici per l'apprendimento di una lingua è nota da tempo. La promozione dell'uso autentico della lingua ha a che fare con il coinvolgimento dell'apprendente in un determinato argomento.
Materiali per l'apprendimento di buona qualità devono far sì che gli studenti siano consapevoli dei processi di apprendimento.	Soltanto gli studenti convinti che il loro impegno abbia un senso riescono a instaurare processi di elaborazione profondi e possono raggiungere buoni risultati nell'apprendimento.

Terzo momento Nel terzo momento si deve procedere ad una più attenta analisi dei singoli materiali che sono stati selezionati. A questo punto la questione determinante è se essi siano proprio adatti agli studenti che li devono utilizzare. Un criterio importante che dà risposta a questa domanda è dato dalla complessità del materiale, che di solito viene ricondotta al concetto di difficoltà.

Difficoltà di livello diverso I materiali possiedono un grado di complessità differente e presentano quindi una maggiore o minore difficoltà per gli studenti che li devono utilizzare. Il criterio della difficoltà è stato analizzato in misura diversa per le tipologie di materiale indicati sopra. Dagli studi sui processi di comprensione abbiamo appreso molte cose su come giudicare la difficoltà dei testi scritti; le conclusioni a cui si è giunti possono venire applicate anche ai testi parlati. Gli studi sui media forniscono informazioni sulle difficoltà di elaborazione di immagini, sequenze video e film: queste indagini tuttavia sono state poco studiate a fini didattici. Si hanno anche informazioni relative all'uso di tabelle, grafici etc. che sono presi poco in considerazione nella prospettiva di un uso didattico.

Difficoltà dei testi Il dibattito su come valutare la difficoltà dei testi è vecchio quanto la stessa linguistica testuale. Nel caso dei materiali CLIL la difficoltà va giudicata sia come per un testo qualsiasi, come la si prenderebbe in considerazione anche per un lettore madrelingua, sia rispetto all'elaborazione che si fa in una seconda lingua, per cui si deve presupporre che chi affronta il testo CLIL abbia competenze linguistiche inferiori.

Difficoltà intrinseca Per determinare la difficoltà globale di un testo ci si può orientare in due modi diversi. In un caso si guarda dentro al testo e se ne valuta il grado di difficoltà esclusivamente rispetto alle sue caratteristiche strutturali (per essere facilmente comprensibile un testo deve avere una struttura chiara, costruzioni sintattiche semplici e chiarezza stilistica), avvalendosi in parte anche di formule matematiche (ad es. l'indice di leggibilità, una formula che permette di calcolare la difficoltà di un testo in base alla lunghezza delle parole e del numero di sillabe).

Difficoltà in rapporto al lettore Nel secondo caso si considera la difficoltà del testo riferendosi al lettore e si cerca di definirla rispetto alle sue esperienze e alla sua conoscenza del mondo. Il procedimento più semplice sviluppato da questa prospettiva è il cosiddetto C-test, che si utilizza in realtà per le rilevazioni del grado di padronanza linguistica; esso dà informazioni non soltanto sul livello di padronanza linguistica di una persona che apprende in un'altra lingua, ma anche del grado di difficoltà del testo, e le dà non solo se la persona che si sottopone al test è un madrelingua. In un C-test, per esempio, si cancellano in un testo, a intervalli regolari, parole o sillabe, che vanno reintegrate da chi si sottopone al test. Il grado di difficoltà del testo risulta dalla quantità di parole o sillabe reintegrate correttamente.

Indicazioni per il docente Questi criteri generali che servono per determinare il grado di difficoltà di qualsiasi testo possono senz'altro essere utilizzati anche per determinare il grado di difficoltà di

un testo CLIL. I testi CLIL, peraltro, andrebbero considerati anche rispetto al grado di difficoltà che presentano per gli studenti. Sarebbe opportuno non applicare i criteri in uso nella didattica delle lingue straniere (determinazione del gradiente di un testo = densità di parole probabilmente sconosciute), poiché i testi CLIL sono comunque testi complessi, con un lessico che non viene progressivamente sviluppato come avviene nelle lezioni di lingua (cfr. nel capitolo 2 l'esempio illustrato con la piramide di Leisen); ciononostante i docenti CLIL dovrebbero evitare che si accumulino concetti complessi e che le strutture grammaticali presentino un'eccessiva complessità. Nel complesso si può concludere che la difficoltà del testo è un fattore da tenere in considerazione sulla base dei criteri indicati, ma che non dovrebbe essere l'unico elemento determinante ai fini della scelta o dell'esclusione di un testo.

Difficoltà degli altri materiali I docenti possono giudicare la comprensibilità di immagini e video valutandone prioritariamente la qualità dell'espressione e la chiarezza. Questo vale soprattutto per i materiali statici, quali immagini e foto, che devono essere concepiti in modo che non occorra ricorrere alla lingua per spiegarne il contenuto. Nel caso di materiale video bisogna fare attenzione che l'audio e l'immagine formino un'unità e non trattino temi differenti. Si riscontra spesso questo fenomeno nei programmi televisivi che, per motivi per lo più incomprensibili, presentano immagini slegate dai commenti che le accompagnano. Quando si uniscono testi, immagini e materiali audio per realizzare del materiale per le lezioni CLIL, si dovrebbe porre attenzione a che essi si integrino reciprocamente. È opportuno infine considerare anche grafici, tabelle, diagrammi, cartine e cronologie. Questi materiali presentano un livello di astrazione relativamente elevato. Per questo motivo, nello sceglierli, bisogna considerare che le informazioni rappresentate siano chiare e non siano compromesse dalla presenza di categorie che rimangono spesso incomprensibili.

c. Elaborazione di materiali

Oggi ci sono molti docenti CLIL che sviluppano materiale proprio, come si può constatare nei siti CLIL che si trovano in internet. Si tratta per lo più di materiali elaborati componendo le tipologie più disparate tra quelle precedentemente prese in considerazione. Raramente si tratta di materiali prodotti in modo totalmente autonomo, per i quali, oltre ai testi, si sono realizzate, anche le immagini e le registrazioni audio o video. Questi materiali sono naturalmente da considerare di per sé positivamente poiché sono per lo più calibrati sulle esigenze di gruppi specifici di studenti. Tuttavia chi si vuole orientare in questo senso, dovrebbe avviare questi progetti in una scuola, in collaborazione con colleghe e colleghi, per evitare di aumentare inutilmente il carico di lavoro.

Sviluppare materiale proprio Sono invece da sconsigliare altre forme di sviluppo di materiale in proprio. Risulta già un problema apportare modifiche a testi che sembrano prestarsi allo scopo. Un testo che, magari per motivi linguistici, viene ridotto nel suo contenuto informativo, perde il suo carattere di autenticità; va quindi perduta anche la sua qualità, nel senso della sua capacità di produrre un apprendimento linguistico e disciplinare autentico. Ancora più problematica appare la traduzione di testi tratti da libri in lingua madre con l'obiettivo di mantenersi coerenti con il curriculum della disciplina. Questi testi sono innaturali, non sono autentici e nella maggioranza dei casi non rendono le caratteristiche del linguaggio specifico della disciplina.

5.2 UTILIZZO DI MATERIALI NELLE LEZIONI CLIL

Presentando un esempio, vogliamo seguire le riflessioni che un docente CLIL dovrebbe fare quando sceglie e adatta i materiali per proporli ad allievi che hanno livelli di padronanza linguistica diversi. Questo esempio riguarda la fisica e si rifà alle descrizioni delle competenze e ai relativi esempi presentati nel capitolo 3. Tiene conto che l'approccio CLIL deve promuovere sempre anche le capacità linguistiche e che il ruolo della lingua è particolarmente importante nei testi, più che nelle immagini e nei filmati.

	COMPETENZE: SCRIVERE RELAZIONI	ESEMPI SPECIFICI RELATIVI ALLA FISICA
A1	È in grado di indicare le fasi di un esperimento o elencare le caratteristiche di un determinato fenomeno.	È in grado di indicare con espressioni semplici diverse forme di energia. (CONTESTO SCOLASTICO)
A2	È in grado di scrivere una relazione lineare sull'uso che gli uomini fanno delle risorse naturali.	È in grado di rendere conto delle caratteristiche delle singole forme di energia. (CONTESTO SCOLASTICO)
B1	È in grado di scrivere relazioni molto brevi in cui vengono esposte informazioni specifiche su problemi che riguardano la natura o la vita della società e indicare i motivi che determinano certi comportamenti.	È in grado di confrontare fra loro diverse forme di energia e di riferire in merito alle loro possibilità di impiego tenendo conto dei presupposti geografici del territorio. (CONTESTO SCOLASTICO)

a. Esempi per il livello di padronanza linguistica B1

Vogliamo iniziare le nostre considerazioni partendo dalla selezione del materiale per una lezione CLIL di livello superiore (B1), perché per questo livello è più facile trovare testi adatti. Quale esempio per la fisica scegliamo come argomento "l'approvvigionamento energetico". Gli studenti in questo caso devono raggiungere l'obiettivo cognitivo "sapere progettare relazioni" e l'obiettivo di

apprendimento linguistico “sapere scrivere relazioni”.

Per affrontare questo argomento, di cui attualmente nella società si discute molto, si prestano quotidiani, riviste e testi autentici di vario genere reperibili in internet.

Testi in linguaggio quotidiano Al livello B1 si può introdurre l'argomento con un articolo di giornale, che sia scritto non nel linguaggio specifico della disciplina, ma nel registro in uso nella vita quotidiana e che contenga informazioni accessibili alle persone comuni, non appartenenti al settore specifico, che si possono collegare alle loro esperienze. Come avviene per l'insegnamento della lingua straniera, nella scelta bisogna considerare la lunghezza dell'articolo; non devono esservi neppure frasi troppo lunghe o di struttura complessa, come possono esserci invece nei testi pensati per persone del settore.

Un esempio è fornito dal Testo 1, che dà semplici informazioni avvalendosi di parole in uso nella vita di tutti i giorni e di frasi semplici in cui si trova un'unica struttura in forma passiva.

TESTO 1

Abschied vom Öl?

Für die Motorisierten drohen schwere Zeiten. Vor allem sie sind vom Erdöl abhängig. Denn fast die Hälfte des raffinierten Erdöls fließt jedes Jahr in Fahrzeugtanks. Es ist der Treibstoff Nummer 1. Die Verbrennung von Erdöl gilt aber bei vielen als eine der Hauptursachen für die Erwärmung der Erde. Sie wäre für die Hurrikane ebenso verantwortlich wie für den steigenden Meeresspiegel und für die Dürren in vielen Kontinenten.

Weg vom Öl? Das scheint notwendig. Nicht nur weil die Abgase der Erdölverbrennung zur Erderwärmung beitragen und die Luft verschmutzen, sondern auch weil die Ressourcen begrenzt sind. Aber wie? Welcher Stoff und welche Technik können das Öl ersetzen? Und wann denn?

Tatsächlich kommt heutzutage schon nicht mehr die ganze Energie vom Erdöl. Für Autofahrer auch nicht. Der Taxifahrer René Günther, zum Beispiel, fährt nicht zur Tankstelle, wenn er tanken muss. Er besorgt sich seinen Sprit bei einem Schnellimbiss. Er lässt sich das Frittenfett in große Kanister geben, filtert es zu Hause und kippt es in den Tank seines Mercedes. Damit fährt er fast zum Nulltarif.

Manche fahren schon Biodiesel, das aus Zuckerrüben, Kartoffeln oder aus anderen Biomassen wie Holz, Stroh, Weizen hergestellt wird. Im Unterschied zum fossilen Diesel wird bei der Verbrennung von biologischem Diesel nur so viel Treibhausgas frei, wie es die Pflanzen beim Wachsen aufgenommen haben. Umweltverträglicher wäre bestimmt Energie, die man aus Wasserstoff gewinnt. Denn Wasserstoff verbrennt vollkommen rückstandsfrei. Aber er ist nur ein Transportmittel von Energie. Und er ist nur in Verbindung mit anderen Elementen vorhanden. Er muss erst erzeugt werden. Und um vom Wasser die

Wasserstoffmoleküle zu gewinnen, muss man soviel Elektrizität anwenden, wie man nach der Verbrennung von Wasserstoff gewinnen würde.

Den Weg ins Reich der sauberen Energie muss man noch lange gehen, Jahrzehnte eher denn Jahre. Außerdem haben Energiebedarf nicht nur die Autofahrer. Alle Menschen wollen ja nicht auf Licht und Wärme verzichten. Elektrizität erlaubt unseren industrialisierten Wohlstand. Sie gehört zu unserem Alltag.

(Quelle: Deutschland 2/2006, *Energiemix der Zukunft*)

Testo in linguaggio settoriale Come si è già accennato, un testo del genere non è caratteristico del linguaggio della disciplina, che deve invece assolutamente rientrare nell'insegnamento CLIL. Bisogna perciò garantire il passaggio al contenuto disciplinare e al relativo linguaggio, ai termini settoriali e alle strutture grammaticali specifiche. Il Testo 2 può essere considerato un esempio di testi di questo genere.

TESTO 2

Was ist Energie?

Ohne Energie geht in unserem Alltag nichts.

Menschen nutzen Energie für warme Wohnungen und helle Räume oder für die Produktion und den Transport von Gütern. Jede menschliche Aktivität ist mit Energie verbunden.

Aber was ist nun Energie? Für die Physik ist Energie die Fähigkeit, Arbeit zu verrichten. Wenn ein Auto durch einen Motor angetrieben wird, dann wird mechanische Arbeit verrichtet. Die Arbeit wird von einem Verbrennungsmotor geleistet. Im Zylinder wird ein Benzin-Luftgemisch verbrannt. Dabei entstehen Abgase, die ein größeres Volumen haben. Der Druck steigt und erzeugt Bewegungsenergie. Chemische Energie wird also in Bewegungsenergie umgewandelt.

Energie kann von einer Energieform in eine andere umgewandelt werden, sie kann gespeichert und transportiert werden. Sie kann aber weder erzeugt noch verbraucht werden. In der Summe bleibt die Energiemenge gleich. Genauer betrachtet ist auch das, was wir Energieverbrauch nennen, kein Verbrauch von Energie, sondern nur die Umwandlung von einer Primärenergie, d.h. einer Energie, die in der Natur vorhanden ist, in eine andere. Bei jeder Energieumwandlung wird aber nur ein Teil in eine neue nutzbare Energieform umgewandelt. Z.B. setzen konventionelle Glühbirnen nur 5% des elektrischen Stromes in Licht um. Als Licht werden also am Ende nur wenige Prozente der Energie genutzt. Der Rest geht als Wärme verloren. Wie groß bei Energieumwandlungen der Anteil nutzbarer Energie ist, wird durch den Wirkungsgrad ausgedrückt:

$$\eta = W2 : W1 \text{ (Wirkungsgrad = nutzbare Energie : aufgewendete Energie)}$$

Man unterscheidet mehrere Energieformen, z.B. mechanische (kinetische oder potenzielle) Energie, thermische, elektrische und chemische Energie, Strahlungsenergie und Kernenergie. Nicht alle Energieformen sind direkt nutzbar.

Energieträger wie Kohle, Erdöl und Ergas können als gespeicherte Strahlungsenergie der Sonne betrachtet werden. Die fossilen Pflanzen und Tiere, denen wir letztlich Erdöl, Erdgas und Kohle verdanken, sind dank der Sonnenstrahlen gewachsen, die vor Millionen Jahre die Photosynthese angetrieben haben. Die fossilen Energieträger gehören zu den nicht-erneuerbaren Energien. Sie werden in einer kurzen Zeit verbraucht, während sie Millionen Jahre brauchen, um regeneriert zu werden.

Erneuerbare Energien sind solche, die in nahezu unerschöpflichem Maße zur Verfügung stehen und deren Verwendung die Umwelt nicht belastet. Die bekannteste ist die Sonnenenergie, die permanent auf die Erde eingestrahlt wird. Bei einer Lebensdauer der Sonne von ca. 5 Milliarden Jahre ist die Energie, die von der Sonne kommt, zeitlich nahezu unbegrenzt. Die Solarstrahlung kann in Elektrizität (Photovoltaik) oder Wärme (Solarthermie) umgesetzt werden.

Windenergie, Wasserkraft und Biomasse (Holz, Pflanzen) sind ebenfalls Sonnenenergie in verwandelter Form. Auch sie stehen zeitlich unbegrenzt zur Verfügung und sind umweltschonend. Nicht solaren Ursprungs sind die Wärme im Erdinneren (Geothermie), die Kernenergie und die Gezeitenenergie.

(Quelle: <http://www.bine.info/hauptnavigation/publikationen/publikation/was-ist-energie/?artikel=540>, 14.04.2011)

Espressioni come *rendimento*, *energia primaria*, *energia fotovoltaica* ecc. compaiono insieme ad espressioni di uso quotidiano come *lampadina*, *benzina*, *calore* e così via. Costruzioni passive prendono il posto di frasi attive costruite con il pronome impersonale "si". Vi è anche una formula matematica che non ci si aspetterebbe di trovare in un articolo di giornale.

Adattamento di un testo in linguaggio settoriale Se l'obiettivo di apprendimento è, per esempio, che gli studenti facciano delle relazioni su diverse forme di energia, si possono proporre loro testi del genere del Testo 2 da analizzare in gruppo. Testi di questo tipo si trovano facilmente in internet, Wikipedia è una buona miniera. Tuttavia, non ci si può aspettare che questi testi rispondano esattamente alle esigenze didattiche. Nella maggior parte dei casi i docenti dovranno ridurli, forse anche semplificarne la lingua, in modo che le difficoltà linguistiche non costituiscano ostacoli insormontabili per la comprensione dei concetti di fisica.

Caratteristiche del linguaggio settoriale Il Testo 3 offre un esempio di un testo preso da Wikipedia, rielaborato e ridotto in modo da stare in un foglio A4. Anche le difficili costruzioni participiali sono state sostituite con frasi relative, benché rappresentino una caratteristica della lingua scritta

della disciplina che bisognerebbe mantenere. Ma con studenti di livello B1 queste costruzioni comprometterebbero notevolmente la comprensione del contenuto del testo, e questo non è ammissibile. Si può giustificare la decisione di riformulare queste costruzioni argomentando che esse ricorrono nei testi scritti e solo molto raramente nella comunicazione orale. Trasformandole in frasi relative, i testi sulle forme di energia non perdono la caratteristica propria del linguaggio del settore. Con i tanti termini specifici, con le formule matematiche e le costruzioni al passivo, il Testo 2 e il Testo 3 offrono esempi di testi rielaborati secondo i criteri indicati. Un'immagine può integrare bene il testo scritto e focalizzarne meglio il contenuto.

TESTO 3



Windenergie

Wind ist im Gegensatz zu Kohle oder Erdöl eine erneuerbare Ressource und steht somit dauerhaft und weltweit zur Verfügung. Außerdem ist die Nutzung der Windenergie besonders luft- und klimaschonend, da während des Anlagenbetriebs im Gegensatz zu fossilen Energieträgern keine Gift- und Schadstoffe, wie Schwefeldioxid oder Stickoxide, und keine direkten Kohlendioxidemissionen, die zur Klimaerwärmung beitragen, entstehen.

Windenergie kann man in elektrische Energie umwandeln und in das öffentliche Stromnetz einspeisen. Dies geschieht in einer Windenergieanlage, auch *Windkraftanlage*, *Windkraftwerk* oder *Windenergiekonverter* genannt, wobei die kinetische Energie des Windes einen Rotor bewegt, der die Energie an einen Generator weitergibt, wo sie in elektrischen Strom umgewandelt wird.

Energie des Windes

Die im Wind enthaltene Energie steigt mit der dritten Potenz der Geschwindigkeit. Die kinetische Energie des Windes ($E = 1/2 \cdot m v^2$) steigt linear mit der zweiten Potenz der senkrechten Geschwindigkeit v und mit der Luftdichte ρ ($\rho = m/V$ Masse pro Volumeneinheit, also $m = V \rho$ und $E = 1/2 V \rho v^2$).

Der Volumenstrom, in der vom Rotor überstrichenen Querschnittsfläche A , nimmt bei steigender Luftgeschwindigkeit zu ($V = A v t = \pi r^2 v t$, wo r der Radius der Rotorfläche ist).

Die im Wind enthaltene Energie wird also durch folgende Formel gegeben: $E = \frac{1}{2} \pi \cdot r^2 \rho \cdot v^3 \cdot t$

Da bei zunehmender Windgeschwindigkeit die Windenergie stark steigt, sind windreiche Standorte besonders interessant. Bei einer Luftdichte von $1,22 \text{ kg/m}^3$, einer Windgeschwindigkeit von 8 m/s und einem Rotordurchmesser von 100 m beträgt die kinetische Energie der Luft, die innerhalb einer Sekunde durch die Fläche des Rotorkreises strömt, $2,45 \text{ Megajoule}$.

Wirkungsgrad

Die Effizienz, mit der die Energie des Windes auf den Rotor übertragen wird, ist für eine Windenergieanlage eine wichtige Kenngröße. Durch die kinetische Energie, die dem Luftstrom entnommen wird, sinkt die Windgeschwindigkeit am Rotor. Der Wind kann jedoch nicht bis zum Stillstand abgebremst werden, da sonst keine weitere Luft mehr nachströmen könnte. So können theoretisch nur bis zu maximal 60% der im Wind enthaltenen Energie entnommen werden. Dieser Wert wird nach dem Göttinger Physiker, der ihn ermittelte, Betzscher Leistungsbeiwert c_p genannt. Bei einer im Wind enthaltenen Leistung (Leistung = Energie/Zeit) von $P = 2,45$ MW errechnet sich eine theoretisch nutzbare (maximale) Leistung P_n am Rotor von:

$$P_n = 0,6 \cdot 2,45 \text{ MW} = 1,47 \text{ MW.}$$

Wie bei allen Maschinen kann auch bei Windenergieanlagen das theoretische Maximum nicht erreicht werden. Moderne Windenergieanlagen kommen auf einen Leistungsbeiwert von $c_p = 0,45$ bis $0,51$. Der aerodynamische Wirkungsgrad einer Anlage kann über das Verhältnis des Leistungsbeiwertes der Maschine zum Betzchen Leistungsbeiwert ausgedrückt werden und liegt demnach bei etwa 75% bis 85% je nach Windverhältnissen und Auslegung. Zur Berechnung des Gesamtwirkungsgrades müssen zusätzlich noch die Wirkungsgrade aller mechanischen und elektrischen Maschinenteile berücksichtigt werden.

Der Betzsche Leistungsbeiwert stellt dabei keinen Wirkungsgrad dar. In Windparks, wo viele Windenergieanlagen auf einer Fläche stehen, muss man auch die Windschattenwirkung der Rotoren untereinander berücksichtigen. Die Betzchen 60% sind dann nicht mehr erreichbar.

Nutzung

2005 wurden in Deutschland 26 500 GWh Strom aus Windenergie produziert, was etwa 4,3% des Stromverbrauchs im Jahr 2005 entsprach. Damit ist Windenergie vor der Wasserkraft (2005: 21 524 GWh bei 3700 MW installierter Leistung) die wichtigste erneuerbare Energiequelle in der Stromerzeugung. (Quellen: BMU)

(Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Windenergie>, 14.04.2011)

Se l'obiettivo di apprendimento è "scrivere relazioni", può essere più opportuno che gli studenti riferiscano in merito a contenuti diversi - cosa facilmente realizzabile con il tema dell'approvvigionamento energetico che può sfruttare risorse diverse. Gli allievi possono lavorare in gruppo su testi del tipo di quello presentato, che presentino però altre risorse, e scrivere poi delle relazioni destinate ai compagni di classe che, a loro volta, predispongono relazioni su altre forme di energia. In tal modo si instaura una comunicazione fra i compagni di classe. Un elenco di parole chiave può fungere da traccia per la redazione delle singole relazioni.

Energie: Stichworte

Name der Energie

Definition

erneuerbar

Verfügbarkeit (wo)

günstiger Einsatz

% des Einsatzes im Vergleich zu anderen Energieformen in bestimmten Ländern (wo?)

Wirkungsgrad

Wie funktioniert die Kraftanlage?

Installationskosten

Betriebskosten

Preis pro kWh

Leistung

Treibhauseffekt

andere Wirkungen auf die Umwelt

Vorteile

Nachteile

Zukunftsaussichten

(Quelle: <http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/the/clil/de2687324.htm>, 14.04.2011)

b. Esempi per il livello di padronanza linguistica A2

Per trattare l'argomento dell'approvvigionamento energetico con studenti che hanno una padronanza del tedesco a livello A2 servono testi che siano più semplici dal punto di vista della lingua e quindi probabilmente anche nella dimensione cognitiva. In questo caso il docente CLIL deve procedere con cautela. Da un lato non può presentare testi con una lingua troppo difficile, dall'altro il contenuto non deve essere troppo semplice, perché ciò non corrisponderebbe alle finalità didattiche e di apprendimento della disciplina. Il Testo 4 è l'esempio di un testo, ripreso da internet, semplice nella lingua e nel contenuto, ma comunque autentico.

TESTO 4

**Energie aus Kohle, Öl und Gas**

Kohle, Öl und Gas sind vor vielen Millionen Jahren aus Pflanzenresten entstanden. Manche dieser Rohstoffe kommen allerdings nur in geringem Maße bei uns in Deutschland vor und müssen deswegen aus anderen Ländern geliefert werden. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Erdgas. Einen Großteil unseres Bedarfs müssen wir mit Gas aus dem Ausland decken. Der größte Lieferant ist dabei Russland, gleich danach kommt Norwegen. Das Gas wird aber nicht mit dem LKW oder dem Schiff transportiert, sondern es wird durch sehr große Rohre direkt nach Deutschland geleitet, um dann auf kleinere Rohre aufgeteilt zu werden.

Dadurch kommt das Gas in die verschiedenen Teile des Landes und schließlich zu dir nach Hause, wo eure Heizung damit die Zimmer beheizt. Das Gas wird allerdings, genau wie Kohle und Öl, auch zur Stromerzeugung genutzt.

Um Strom entstehen zu lassen, braucht der Mensch Kraftwerke. Je nachdem, welcher Rohstoff zur Stromerzeugung genutzt wird, unterscheidet sich auch der Name dieser „Kraftwerke“.

Als erstes wollen wir uns mit Kohlekraftwerken und Gaskraftwerken beschäftigen. Diese Kraftwerke funktionieren alle ganz ähnlich. Zuerst wird der Stoff, mit dem das Kraftwerk betrieben wird – also Kohle oder Gas – verbrannt.

Die dabei entstehende Wärme wird zur Erhitzung von Wasser genutzt, das dann verdampft.

Dieser Wasserdampf entsteht auch, wenn deine Eltern Wasser zum Kochen bringen. Bestimmt hast du schon einmal dabei zugesehen, wie das Wasser im Topf auf dem Herd ganz langsam anfängt zu blubbern, bis es schließlich sprudelt und Dampf nach oben steigt. Das Gleiche passiert im Kraftwerk, nur dass der Dampf anschließend zu einer großen Turbine weitergeleitet wird und die Turbinenschaufeln antreibt. Das musst du dir so vorstellen, wie der Wind die Flügel einer Windmühle zum Drehen bringt.

Durch die Drehung der Turbinenschaufeln entsteht sogenannte Bewegungsenergie. Die Turbine ist mit einer Maschine (Generator) verbunden, in der die Bewegungsenergie in elektrische Energie – also Strom – umgewandelt wird. Dieser wird dann in das Versorgungsnetz eingespeist, um schließlich in deine Steckdose zu fließen.

Das Prinzip der Umwandlung von Bewegungsenergie in elektrische Energie kennst du übrigens von deinem Fahrraddynamo.

Da Kohle und Gas irgendwann aufgebraucht sein werden und ihre Verbrennung die Umwelt mit schädlichen Gasen verschmutzt, muss der Mensch sich allerdings langsam Gedanken über neue Arten der Energiegewinnung machen.

(Quelle: <http://www.kinder.niedersachsen.de/index.php?id=594>, 14.04.2011)

Se si vuole avere un testo che abbia un contenuto disciplinare più denso, se ne può prendere uno da Wikipedia e semplificarlo. Il risultato è esemplificato con il Testo 5.

TESTO 5

**Energie aus Kohlekraftwerken**

Um elektrische Energie zu gewinnen, kann man Kohle – sowohl Steinkohle als auch Braunkohle – als Brennstoff benutzen. In Deutschland deckt man 24% der gesamten Stromerzeugung mit Steinkohle und 27% mit Braunkohle.

Ein einzelnes Steinkohlekraftwerk hat eine typische elektrische Leistung von bis zu 700 Megawatt. Die Kosten des erzeugten Stroms be-

tragen etwa 6 Cent/kWh. Davon sind 2 Cent/kWh für den Brennstoff.

Mehrere Kraftwerke können zu einem Großkraftwerk zusammengeschlossen werden.

Ein Kohlekraftwerk besitzt folgende typische Kennzeichen:

- Schornsteine
- Kühltürme
- Dampfkessel
- Maschinenhäuser für Dampfturbinen und Generatoren
- Umspannanlagen mit Transformatoren
- Anlagen zur Rauchgasreinigung
- Anlagen zur Behandlung von Rohwasser und Asche sowie sonstigen Nebenprodukten.

Funktionsweise

In einem Kohlekraftwerk wird die Braun- oder Steinkohle gemahlen, getrocknet und vollständig verbrannt. Dadurch entsteht Wärme. Damit erhitzt man Wasser in einem Kessel. Das erhitzte Wasser verdampft. Der Wasserdampf strömt über Rohrleitungen zur Dampfturbine. Hier gibt er einen kleineren Teil seiner Energie ab. Nach der Turbine ist ein Kondensator angeordnet. Hier überträgt der Dampf den größten Teil seiner Wärme an das Kühlwasser. Während dieses Vorganges verflüssigt sich der Dampf wieder. Eine Pumpe fördert das entstandene Wasser wieder in den Kessel. Der Kreislauf ist somit geschlossen. Die Turbine ist mit einem Generator verbunden. Der Generator nutzt die Energie der Drehbewegung der Turbinenschaufeln und wandelt sie in elektrische Energie um.

Verbesserung des Wirkungsgrades

Um den Brennstoff optimal auszunutzen und den Wirkungsgrad zu verbessern, kann man im Kohle-

kraftwerk verschiedene Verfahren einsetzen. Diese sollen erreichen, dass der Wasserdampf mit einer möglichst hohen Temperatur in die Dampfturbine eintritt und diese mit einer möglichst niedrigen Temperatur wieder verlässt. Die Grenze für die höchste Temperatur ist die Temperaturresistenz der Stähle für die Rohre des Wasserkessels. Die Austrittstemperatur des Dampfes kann man durch einen Kondensator niedrig machen.

Bei einer installierten Leistung von 2 x 1100 Megawatt erreicht man einen Wirkungsgrad von mehr als 43 %. Allerdings benötigt man für den Betrieb des Kraftwerks rund 10 % der erzeugten elektrischen Energie.

Moderne Steinkohlekraftwerke erreichen elektrische Wirkungsgrade von rund 45 % und benötigen relativ wenig Energie zur Bereitstellung des Brennstoffs, ganz anders als in den Braunkohlekraftwerken. (Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kohlekraftwerk>, 14.04.2011)

Questo testo contiene informazioni di fisica precise e utilizza termini tecnici corretti. Soltanto le frasi sono costruite in modo più semplice. Qui si è rinunciato alle costruzioni con il passivo. Dopo aver lavorato su testi di questo tipo, gli studenti sono in grado di scrivere relazioni con frasi semplici, utilizzando la stessa lista di parole chiave che abbiamo proposto per trattare lo stesso argomento con una maggiore complessità linguistica.

c. Esempi per il livello di padronanza linguistica A1

Se la padronanza linguistica degli studenti si colloca soltanto al livello A1, come avviene, per esempio, nella secondaria di I grado, dell'argomento si possono presentare soltanto i concetti fondamentali. Sarà quasi impossibile iniziare direttamente con testi scritti. In primo piano vengono allora le decisioni sul metodo con cui procedere. Per introdurre l'argomento si può combinare un testo con immagini e compiti, poiché è probabile che gli studenti conoscano le immagini. Il Testo 6 può rappresentare un testo così composto per introdurre l'argomento dell'approvvigionamento energetico.

TESTO 6

- Energieformen
- Geothermische Energie
- Solarthermie
- Wasserkraftwerk
- Windenergie
- Kohlekraftwerk
- Atomenergie
- Bioenergie

Die Energie ist in der Natur. Die Menschen nutzen die Energie aus. Sie müssen sie dafür umformen. Bei machen Energieträgern existiert die Energiequelle weiter, bei anderen Energieträgern werden Brennstoffe vernichtet. Überlege dir, welche Energieformen erneuerbar und welche nicht erneuerbar sind.



1



2



3



4



5



6

1. Ordne die Namen der Energieformen den Bildern der entsprechenden Anlagen zu und schreibe sie darunter.
2. Weißt du vielleicht, welche Energieformen erneuerbar und welche nicht erneuerbar sind? Trage die Namen in die Tabelle ein.

ENERGIE	
erneuerbar	nicht erneuerbar

Il Testo 6 è caratterizzato da un orientamento al compito. Consiste di un elenco di definizioni e immagini da abbinare fra loro. Una semplice griglia, che può essere collocata sullo stesso foglio, potrebbe consentire agli studenti di iniziare a riconoscere, almeno a livello intuitivo, la caratteristica principale che distingue le singole forme di energia. Dopo una semplice spiegazione da parte del docente (vedi fumetto), gli allievi possono cercare di distinguere fra energie rinnovabili e non. Si può poi continuare a lavorare a questo argomento utilizzando facili testi scritti, che introducano il lessico specifico necessario e indichino le caratteristiche delle singole forme di energia. Il Testo 7 è un esempio di questo genere.

TESTO 7

**Windkraft**

In vielen Regionen Deutschlands gibt es viel Wind, vor allem an der Küste. Der Wind kann Strom erzeugen. Wie das funktioniert? Das erklären wir dir jetzt. Auf Feldern, an der Küste oder auf weiten Flächen kann man oft riesige weiße Propeller stehen sehen. Das sind sogenannte Windkraftanlagen.

Damit produziert man Strom. Das Prinzip ist dabei ganz einfach. Wind treibt durch ihre Bewegung die Rotorblätter (Propeller) an, die sich dann in Bewegung setzen. Im Inneren des Windrades befindet sich ein Generator, der diese Bewegungsenergie in elektrische Energie umwandelt. Mit dem Wind kann man Strom erzeugen, der ist ein Rohstoff, der nie aufgebraucht sein wird. Außerdem ist er sehr umweltfreundlich, denn bei der Produktion von Strom lässt er kein klimaschädliches Gas entstehen.

(Quelle: <http://www.kinder.niedersachsen.de/index.php?id=596>, 14.04.2011)

d. Rapporti fra padronanza della lingua e richieste cognitive

Il Testo 7 presenta lo stesso argomento che, per il livello B1, viene affrontato con il Testo 3. Ma questo è soltanto l'inizio. Se si vogliono confrontare fra loro diverse forme di energia per i livelli A2 o A1, si dovrebbero offrire testi che illustrino queste diverse forme. Il Testo 8 è un esempio di questo genere. Tratta lo stesso argomento che al livello B1 viene affrontato con il Testo 2. Occorre però considerare che al livello A1 si può trattare l'argomento soltanto a un basso livello concettuale.

A questo testo, scaricato da internet, sono state apportate lievi modifiche, per adeguarlo a una ri-

TESTO 8

**Was ist Energie?**

Energie brauchen wir für viele Dinge. Zunächst einmal zum Heizen in Wohnungen, Fabriken und Büros. Dann brauchen wir viel Energie im Verkehr zum Transport von Personen und Waren mit Kraftfahrzeugen, Flugzeugen und Schiffen. Der dritte Bereich, in dem man viel Energie benötigt, ist die Stromerzeugung.

Strom ist genau wie Wärme eine Form von Energie. Um diese Energie nutzen zu können, z.B. um das Licht in deinem Zimmer anzuschalten oder deinen PC zu benutzen, muss man sie aber erst erzeugen.

Dies geschieht auf vielen verschiedenen Wegen. In Deutschland nutzen wir zur Stromerzeugung Kohle, Gas, Uran, Biomasse, die Kraft des Windes, des Wassers oder auch die Sonnenstrahlen. Wie genau das funktioniert, wollen wir dir auf den nächsten Seiten erklären.

Man spricht immer von Energieerzeugung, obwohl das eigentlich falsch ist, denn Energie kann man nicht erzeugen, sondern nur von der einen Form in eine andere Form umwandeln. Bei jeder Umwandlung geht zwangsläufig ein Teil der Energie in Wärme über, so dass nach vielen Umwandlungsschritten am Ende nur Wärmeenergie übrig bleibt. Weil es sich im Sprachgebrauch so eingebürgert hat, bleiben wir bei dem Begriff Energieerzeugung.

(Quelle: <http://www.kinder.niedersachsen.de/index.php?id=592>, 14.04.2011)

dotta capacità linguistica: le forme passive dei verbi sono stata sostituite da verbi all'attivo.

La minore padronanza della lingua straniera, che consente di leggere solo testi semplici dal punto di vista linguistico e, di conseguenza, anche cognitivo, restringe anche le capacità produttive. Al livello A1 ci si può infatti aspettare solo che gli studenti riescano a definire le diverse forme di energia in lingua straniera soltanto utilizzando parole chiave.

5.3 IL MATERIALE ELABORATO IN ITALIA

Primi materiali CLIL in lingua tedesca Quando ha iniziato a diffondersi la conoscenza dell'approccio CLIL, in diverse regioni italiane molte scuole professionali e alcune scuole elementari e medie hanno cominciato a sviluppare piccoli progetti CLIL. Questi progetti hanno ottenuto dalle autorità competenti un sostegno finanziario che, se pur piccolo, era il segno di un riconoscimento pubblico³. Questo trend era stato anticipato dall'insegnamento CLIL della geografia introdotto fin dall'inizio degli anni '90 nell'Istituto Comprensivo Bolzano 1 - Gries. Il CLIL in lingua tedesca e lo sviluppo del materiale necessario a tale scopo hanno costituito quindi il primo passo in questa direzione. Il fatto che prendesse l'avvio in una scuola di Bolzano si spiega facilmente con il bilinguismo di quella provincia, dove ci sono docenti di lingua tedesca che insegnano in scuole di lingua italiana.

Fonti di materiali CLIL per il tedesco In altre zone d'Italia si hanno maggiori difficoltà a reperire docenti di discipline non linguistiche che parlino tedesco. Ma se ne possono trovare. E questi docenti, come quelli di discipline non linguistiche disposti ad insegnare la loro materia in inglese, francese o spagnolo, hanno partecipato, negli anni, a vari corsi di formazione CLIL. Come previsto dal programma del corso stesso, lavorando in gruppo, hanno elaborato moduli CLIL che sono stati inseriti nel sito internet dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia *Progetto Lingue*⁴ e sono a disposizione degli interessati. In Italia moduli CLIL vengono raccolti e resi disponibili anche a livello nazionale. Gli esempi più riusciti sono consultabili in *Gold*⁵. Rappresentano validi esempi di materiali didattici, dei quali i docenti di discipline linguistiche e non, interessati al CLIL, possono fare uso. La raccolta viene continuamente aggiornata con nuovi materiali.

5.4 SOMMARIO

Questo capitolo riguarda la scelta, lo sviluppo, la valutazione e l'uso di materiali per l'insegnamento CLIL. Vengono dapprima definiti i principi su cui si deve basare qualsiasi decisione relativa agli strumenti didattici.

Successivamente si percorrono concretamente, con esempi, le riflessioni di un docente CLIL che, nella scelta o nell'elaborazione del materiale, deve tenere conto di allievi con livelli di padronanza linguistica differenziati.

³ Le origini del contributo finanziario sono da far risalire al *Progetto Lingue 2000*.

⁴ <http://www.progettolingue.net/aliciil/?cat=3>

⁵ <http://gold.indire.it/>

Vengono presentati testi per l'insegnamento della fisica che possono servire per introdurre l'argomento scelto, (in questo caso quello dell'approvvigionamento energetico) presentando al contempo il necessario bagaglio di termini tecnici e le opportune strutture grammaticali. Questi testi consentono di avviare attività che promuovano la competenza dello "scrivere relazioni" per i livelli A1, A2 e B1.



CAPITOLO 6

La valutazione delle prestazioni nel CLIL

6.1 INDICAZIONI GENERALI

Perché valutare È necessario controllare e valutare l'esito di un processo di apprendimento, perché sia i docenti sia gli studenti devono sapere in quale misura sono stati raggiunti gli obiettivi stabiliti; che cosa poteva essere fatto meglio; dove si sono registrate le difficoltà o, viceversa, quali sono i punti di forza che possono agevolare l'apprendimento; quali lacune vadano colmate e quali capacità abbiano bisogno di essere rafforzate. Se infatti intendiamo il momento della valutazione non soltanto come un giudizio sullo studente, ma anche come uno strumento a sostegno del processo di apprendimento, allora dovranno essere oggetto di controllo regolare non solo le prestazioni degli studenti, ma anche i processi, i metodi di insegnamento e gli stili di apprendimento, nonché i materiali utilizzati. Ciò per due diverse ragioni: da un lato lo studente deve poter valutare i propri progressi, visto che deve essere preparato ad un apprendimento permanente; dall'altro è necessario verificare le modalità di insegnamento per assicurarsi che siano state efficaci.

Valutazione sommativa vs. formativa La valutazione sommativa, che prende in considerazione i risultati dopo ogni fase di insegnamento e adotta prevalentemente procedure di valutazione formali, dovrebbe essere accompagnata da una valutazione di tipo formativo che, sulla base di osservazioni informali, dia maggiori informazioni sui processi di apprendimento degli studenti e li renda consapevoli dei progressi fatti.

Autovalutazione Con la valutazione formativa gli studenti vengono abituati ad autovalutarsi, mentre la valutazione sommativa non prevede necessariamente la loro partecipazione nella formulazione dei giudizi. Vi vengono coinvolti solo per prendere visione dei criteri di valutazione e poter così controllare l'efficienza della procedura adottata (cosa per altro facile, soprattutto se per la valutazione si fa uso di compiti strutturati). Il CLIL, però, che è finalizzato all'apprendimento di una disciplina e si basa su un approccio orientato al compito, non può rifarsi a compiti strutturati, quanto piuttosto a compiti poco guidati della vita reale che consentano di valutare delle competenze e

siano adeguati alle specificità della disciplina. Nella formulazione di tali compiti “liberi” risulta particolarmente importante fornire chiari criteri di valutazione, in modo che anche gli studenti possano giudicare le proprie prestazioni.

Complessità della valutazione A questo punto ci si può chiedere se, seguendo queste indicazioni, possa essere garantito il buon esito di entrambe le dimensioni dell'insegnamento CLIL, ossia l'acquisizione dei contenuti e della lingua straniera. È una domanda, questa, che si pone con maggiore urgenza che per gli insegnamenti tradizionali di lingua straniera e di discipline non linguistiche. Non si può rischiare che gli obiettivi disciplinari non vengano raggiunti perché le lezioni vengono tenute in una lingua che gli studenti non padroneggiano ancora a sufficienza. Ecco perché la valutazione delle prestazioni degli studenti è particolarmente importante nel CLIL ed è più complessa. Essa deve dare informazioni sul raggiungimento degli obiettivi di apprendimento di due discipline diverse.

6.2 VALUTAZIONE DI PRESTAZIONI A DOPPIA FOCALIZZAZIONE ORIENTATA AL PROCESSO

Soluzione integrata Nel CLIL l'insegnamento del contenuto e della lingua sono integrati, perciò è consigliabile trovare una soluzione integrata anche per la valutazione delle prestazioni degli studenti che tenga conto della separazione tra conoscenze e competenze della disciplina non linguistica da un lato e della lingua dall'altro – e possibilmente la superi.

Valutazione delle abilità specifiche della disciplina Dato che le procedure valutative sono una parte costitutiva dell'organizzazione didattica e devono armonizzarsi con gli obiettivi di apprendimento, si dovrebbe prevedere che insegnamento e valutazione procedano seguendo una linea comune. Per valutare la capacità degli studenti di agire con la lingua in una determinata disciplina bisogna porre particolare attenzione alla formulazione dei compiti. Questi devono permettere loro di esprimere le proprie capacità di agire con la lingua in contesti specifici della disciplina che siano il più possibile reali, perché saranno proprio queste le capacità di cui avranno bisogno in futuro per comunicare con persone che parlano un'altra lingua e appartengono a un'altra cultura. In ciò entrano in gioco capacità cognitive, competenze comunicative e agire sociale, tutti elementi fondamentali dell'insegnamento CLIL di cui bisogna quindi tenere conto nella valutazione. Infatti, le capacità specifiche di una disciplina non linguistica che si esprimono attraverso la lingua possono essere valutate solo nel momento in cui lo studente le mette in evidenza in contesti appropriati.

Categorie per la valutazione Ritenendo che, nella scelta delle procedure di valutazione, occorra tenere presente gli obiettivi di apprendimento della disciplina non linguistica e della lingua straniera (che sono diversi tra loro). Short (1993) propone le seguenti categorie per la valutazione:

“The objectives of an integrated language and content course can be divided into the following categories: problem solving, content-area skills, concept comprehension, language use, communication skills, individual behavior, group behavior, and attitude.”

Gli obiettivi di un insegnamento che integra lingua e contenuto possono essere suddivisi nelle seguenti categorie: risoluzione di problemi, capacità specifiche del settore, capacità di comprendere i concetti, uso della lingua, capacità di comunicare, comportamento individuale, comportamento in gruppo, atteggiamento personale.

Conoscenze e capacità Abbiamo dunque a che fare con un agire sociale calato in un contesto interculturale, che richiede che la valutazione non riguardi solo ciò che lo studente sa, ma anche come costruisce le sue conoscenze e cosa è in grado di fare con ciò che sa (Wiggins, 1993). Lo studente deve mostrare come sa spiegare i concetti specifici della disciplina e come sa comunicare agli altri le proprie conoscenze e le proprie capacità, come sa affrontare i problemi discutendone con altri, come ottiene risultati e come li mette a disposizione di altri, etc. Le procedure di valutazione devono assomigliare il più possibile a reali situazioni di applicazione. Similmente le attività didattiche devono corrispondere il più possibile alle attività del mondo reale.

Processi e risultati di apprendimento La valutazione dovrebbe prendere in considerazione non solo ciò che la lezione ha prodotto, bensì l'intero processo di apprendimento. Il docente deve osservare se gli studenti sono capaci di lavorare in autonomia, come si relazionano all'interno del gruppo, come contribuiscono con idee proprie alle riflessioni del gruppo e come integrano il contributo altrui nello sviluppo del lavoro comune. In quanto responsabili di un insegnamento CLIL, i docenti devono anche osservare come gli studenti usano la lingua: riescono a esprimere tutto in lingua straniera oppure ricorrono qualche volta, o magari spesso, alla lingua madre? In che cosa trovano difficoltà? Manca loro il lessico specifico? Oppure non padroneggiano abbastanza bene le strutture e le costruzioni sintattiche specifiche della disciplina? Osservazioni di questo tipo offrono ai docenti la possibilità di aiutare gli studenti a superare gli ostacoli posti dalla lingua, consentono però loro anche di coinvolgerli nel processo di valutazione e di educarli ad autovalutarsi.

6.3 LA VALUTAZIONE SOMMATIVA NEL CLIL

a. Principi di base

Nella valutazione sommativa, per accertare con regolarità qual è il livello raggiunto da uno studente o da una classe si utilizzano prove o un test calibrati sugli obiettivi di apprendimento. L'intenzione è di essere obiettivi, ma la soggettività è inevitabile. Per poterla ridurre al minimo, quando si valuta occorre attenersi ai seguenti criteri:

- validità
- affidabilità
- accettabilità
- praticabilità

Illustriamo ora questi criteri riferendoli alle caratteristiche dell'approccio CLIL.

Validità Concerne il rapporto tra metodi di misurazione e obiettivi della verifica. Nell'approccio CLIL si deve misurare se gli studenti sono capaci di affrontare i temi della disciplina utilizzando il lessico specifico e strutture grammaticali appropriate. Perciò, per valutare prestazioni CLIL, occorre formulare compiti che permettano di trarre conclusioni valide, significative e chiare su come gli studenti abbiano raggiunto gli obiettivi disciplinari e linguistici precedentemente stabiliti. I compiti devono poter dare informazioni rilevanti sotto il profilo cognitivo su "sapere", "saper fare" e "saper comunicare" in un determinato ambito della disciplina. Nella scelta dei compiti occorre tenere presente che le attività richieste devono essere adeguate al livello di padronanza linguistica della classe.

Affidabilità Riguarda la procedura di valutazione in sé e ha maggiore rilevanza nei compiti a formato chiuso, in cui è più alta la probabilità che le valutazioni fatte da esaminatori diversi – oppure da uno stesso esaminatore in momenti diversi – corrispondano.

Come si è già detto, nell'approccio CLIL i compiti a formato chiuso possono essere utilizzati solo per valutare le conoscenze, facendo prevalentemente leva sulle capacità ricettive di ascolto e lettura. I compiti di questo tipo sono adatti soprattutto per studenti con una padronanza linguistica ancora bassa. Ai livelli A1 e A2, che per il tedesco si possono avere per esempio nella scuola secondaria di primo grado, per valutare le conoscenze e le competenze della disciplina insegnata in tedesco è possibile utilizzare compiti a scelta multipla o che richiedono di riempire dei "buchi". A livelli più alti si dovrebbe puntare a un agire linguistico più complesso, che richieda una produzione lingu-

stica più ampia, sia di tipo monologico che interattivo, anche se l'affidabilità della valutazione può risultarne ridotta.

Accettabilità Riguarda lo studente: una procedura di valutazione deve tener conto dell'appartenenza sociale e culturale dello studente (sesso, origine etnica, esigenze particolari, etc.). Nella valutazione del CLIL l'accettabilità è un criterio particolarmente importante, perché è necessario che i compiti siano calibrati sulla effettiva competenza linguistica degli studenti e richiedano loro solo di dare le prestazioni disciplinari realmente consentite da tale competenza.

Nell'insegnamento CLIL di una disciplina non linguistica bisogna impostare i compiti in classe e i test in modo tale che gli studenti siano in grado di esprimere quello che sanno/sanno fare nella materia in questione. Il livello di difficoltà dei compiti deve essere commisurato alle competenze degli studenti nella lingua straniera. In questo senso è possibile assegnare compiti per i quali la competenza linguistica non è decisiva, per esempio compiti che richiedano di elaborare delle categorie, nei quali si debbano riordinare elementi non verbali (Wolff 2007:35).

Praticabilità Riguarda i fattori che condizionano concretamente la procedura di valutazione. Se i compiti sono complessi, come avviene per esempio nei progetti, occorre stare attenti che ci siano le condizioni per la loro realizzazione, che le risorse e il tempo a disposizione siano adeguati.

La validità come principio prevalente Sulla base di questi principi è possibile sviluppare procedure di valutazione sommativa in cui le prestazioni riferite alla disciplina si integrino con le prestazioni linguistiche. Tuttavia i criteri di validità e affidabilità si trovano spesso in contrapposizione. Se infatti il primo richiede che la valutazione si fondi in massima parte sulla spontaneità, per il secondo ci si deve basare su risposte altamente prevedibili. In una procedura di valutazione orientata alla dimensione cognitiva e aderente alla realtà deve prevalere il principio della validità. Infatti, può essere accertato che le prestazioni linguistiche degli studenti siano valide solo nel momento in cui gli studenti agiscono con la lingua. Le azioni linguistiche rappresentano quindi un valido strumento per la valutazione di obiettivi di apprendimento della disciplina integrati con quelli linguistici, come è richiesto da un insegnamento CLIL.

b. Criteri di valutazione

Benché sia possibile e consigliabile effettuare un controllo integrato degli obiettivi della disciplina e della lingua straniera, non è però possibile effettuare una valutazione comune di due materie così diverse. La procedura per la valutazione può essere integrata, ma sulle prestazioni degli studenti non può che essere formulato un giudizio separato.

Valutazione della disciplina A seconda della disciplina, si potrà infatti dover verificare, per esempio, se

- le informazioni sono vere o false
- le informazioni sono dettagliate o generiche
- il ragionamento ha una sua logica
- vengono considerati diversi punti di vista
- vengono confrontati tra loro i diversi punti di vista
- le conclusioni sono motivate.

Valutazione delle prestazioni linguistiche In una dimensione comunicativa entrano in gioco altri criteri, che dipendono dalla lingua e dall'attività linguistica. Nel CLIL, che è caratterizzato dall'orientamento all'azione, oltre che al contenuto e alla correttezza nell'espressione, si dovranno considerare anche le competenze relative all'agire linguistico, vale a dire:

- la competenza pragmatica, che si esprime nella scelta di formulazioni adeguate al contesto e ai destinatari della comunicazione
- la competenza strategica, che si riscontra nella selezione dei mezzi adatti per raggiungere lo scopo comunicativo desiderato.

Espressione linguistica Nella valutazione dell'espressione linguistica andrebbero dunque applicati i criteri seguenti:

- adeguatezza comunicativa rispetto al contesto e ai destinatari
- struttura del testo, che rispetti il mezzo di comunicazione e le convenzioni del genere testuale
- utilizzo di lessico e strutture sintattiche specifiche del settore
- coerenza e coesione testuale
- correttezza morfosintattica.

Adeguatezza pragmatica È importante che le attività linguistiche – sia orali che scritte – siano espressione di un atteggiamento adeguato e se ne verifichi l'appropriatezza sotto l'aspetto prag-

matico e rispetto al contenuto. Ciò richiede che gli studenti elaborino liberamente un testo o un discorso per un contesto concreto (o simulato come tale).

Livello di padronanza linguistica degli studenti Valutando gli studenti con questi criteri, occorre tenere conto del loro livello di padronanza linguistica. Bisogna tenere presente che il CLIL non viene praticato esclusivamente nelle ultime classi, ma anche in classi dove gli studenti hanno a malapena superato il livello di principianti, come accade per esempio per il tedesco nella scuola secondaria di I grado. Non si tratta solo di stabilire quali attività linguistiche possano essere svolte dagli studenti e quindi quali compiti possano essere loro assegnati, ma anche qual è il livello di competenza linguistica e comunicativa che ci si può aspettare da studenti che padroneggiano la lingua straniera a un determinato livello. Non si può infatti pretendere che studenti al livello A1 o A2 abbiano un comportamento adeguato al contesto e si esprimano correttamente. Si deve avere una tolleranza per gli errori corrispondente al livello di padronanza linguistica. A un livello basso ci si può aspettare che le convenzioni comunicative non vengano sempre rispettate.

Adeguatezza delle azioni linguistiche Se si riesce a compiere le azioni linguistiche previste e si raggiungono i risultati attesi, si può dedurre che l'obiettivo di apprendimento sia stato raggiunto. Lo studente è in grado di esprimere pensieri e contenuti in modo adeguato, ciò non significa però che non faccia errori o che si destreggi al meglio rispetto al contesto comunicativo; l'adeguatezza va considerata rispetto a quella che ci si può aspettare a quel determinato livello linguistico. Il docente, dal canto suo, sa che l'insegnamento ha avuto successo e che può passare ad argomenti nuovi applicando lo stesso metodo.

Comprensibilità del messaggio Risulta più difficile dare una valutazione quando le cose dette sono incomprensibili del tutto o in parte, soprattutto quando non si riesce a stabilire se questo dipenda da conoscenze lacunose e scarse capacità disciplinari oppure da scarse conoscenze e capacità nella lingua straniera. Che cosa si deve fare in questo caso? Perché è compito di ogni valutazione individuare le difficoltà di apprendimento per colmare le lacune e correggere gli errori.

Adeguatezza della procedura di valutazione Per prima cosa bisognerebbe chiedersi se si è adottata una procedura di valutazione adeguata. Non si deve infatti dimenticare che sono stati soprattutto gli insegnanti di lingua straniera ad avere introdotto il CLIL e che quindi spesso sulla disciplina non linguistica sono state "traslate" le procedure di valutazione proprie della glottodidattica. Se è vero, come si già più volte ribadito, che le caratteristiche dell'insegnamento CLIL non coincidono con quelle dell'insegnamento tradizionale della disciplina, è altresì vero che esse differiscono anche da

quelle dell'insegnamento della lingua straniera (Kiely, 2010).

c. Compiti per la valutazione

Per effettuare la valutazione alla fine di ogni unità di apprendimento, quando l'argomento è stato trattato fino in fondo, occorrono compiti di verifica con cui gli studenti possano dimostrare le conoscenze e competenze acquisite e come sono in grado di comunicarle ad altri. Nel CLIL ci si deve avvalere quindi soprattutto di compiti che richiedano prestazioni comunicative.

Compiti comunicativi In sostanza un compito è:

“un'azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere. Questa definizione può comprendere un'ampia gamma di azioni quali spostare un armadio, scrivere un libro, ottenere certe condizioni nella negoziazione di un contratto, giocare a carte, ordinare un pasto al ristorante, tradurre un testo in lingua straniera e lavorare in gruppo per preparare un giornale di classe.”

(*Quadro di riferimento*, 2002:21)

Compiti riferiti alla vita reale Per il CLIL sono di particolare interesse quei compiti che propongono di affrontare un tema compiendo azioni con la lingua e che richiedono quindi l'impiego di competenze sia linguistiche sia disciplinari. Una componente fondamentale di questi compiti è la comunicazione applicata a un contesto concreto. Ecco perché essi non si discostano – o comunque si discostano il meno possibile – dai compiti che si svolgono normalmente nella vita reale.

Problematicità dei compiti a formato chiuso Spesso, tuttavia, per le verifiche si ricorre anche a compiti a formato chiuso, in cui per esempio si richiede che gli studenti inseriscano in un testo termini tecnici o dati mancanti. Con compiti di questo tipo, però, è possibile misurare solo le capacità cognitive più elementari, si controlla cioè ciò che gli studenti sanno. Gli studenti devono “riprodurre” quello che hanno capito e studiato. I compiti a formato chiuso, però, non sono paragonabili a quelli che si affrontano normalmente nella vita.

Compiti a formato aperto I compiti che possono rispondere alle aspettative del mondo reale sono quelli che richiedono una produzione linguistica finalizzata alla comunicazione (parlare, scrivere e interagire con gli altri) e che inducono gli studenti a esprimersi liberamente, oralmente o per iscritto.

Possono essere predisposti per diversi livelli cognitivi, richiedere la mera applicazione del sapere acquisito e di routine, ma anche stimolare creatività e coinvolgere il ricorso a strategie.

Esempi Ecco alcuni esempi di compiti CLIL che possono essere ricondotti alle categorie di Short (1993):

- Relazionare, in forma orale o scritta, sugli esperimenti condotti (materie interessate: p. es. chimica, fisica, biologia). I destinatari delle relazioni possono essere reali o simulati, per esempio i compagni di classe che hanno condotto altri esperimenti oppure persone terze che vogliono essere informate sull'esperimento.
- Raccontare, in forma orale o scritta, eventi storici (materie interessate: p. es. storia). L'attività può essere organizzata per esempio per una ricorrenza particolare e realizzata in forma di articolo di giornale o trasmissione televisiva. In questo caso l'esposizione orale può essere accompagnata con materiale video.
- Simulare interviste con personaggi storici o scienziati (materie interessate: p. es. storia, scienze naturali e tecnologiche). Nelle interviste si tematizzano avvenimenti o invenzioni, se ne discutono le cause e le possibili conseguenze e si formulano possibili soluzioni o simili.
- Scrivere saggi su determinati problemi ambientali (materie interessate: fisica, biologia, chimica) o su decisioni politiche che riguardano l'ambiente, i cambiamenti climatici o la denutrizione dei popoli del Terzo Mondo (materie interessate: p. es. educazione civica, geografia).
- Simulare dibattiti nei quali rappresentanti di interessi contrastanti si confrontano, per esempio sull'insediamento di una nuova fabbrica e i possibili cambiamenti che questa potrebbe comportare per la vita in quel luogo (materie interessate: p. es. educazione civica, geografia).
- Realizzare mostre per illustrare i risultati di ricerche sulla composizione sociale della popolazione della propria città o regione (materie interessate: p. es. educazione civica).
- Rispondere a domande aperte (valido per tutte le materie), prospettando un contesto in cui sussista dell'interesse nell'averle risposte a quelle domande.
- Elaborare progetti (valido per tutte le materie).
- Realizzare cartelloni o presentazioni di progetti in power point.

Compiti di questo tipo stimolano azioni linguistiche aderenti alla realtà. Alla luce di queste considerazioni si può dedurre che la comunicazione è lo strumento migliore per condurre una valutazione integrata di un insegnamento CLIL.

6.4 PRINCIPI E CRITERI PER LA VALUTAZIONE FORMATIVA NEL CLIL

Insegnamento focalizzato sullo studente Un buon CLIL mette lo studente al centro dell'insegnamento. Lo si può riscontrare non solo nella scelta e nell'elaborazione dei contenuti, che tengono conto del suo interesse per l'attualità, ma anche nel procedimento metodologico. La lezione è in minima parte frontale; gli studenti elaborano autonomamente i contenuti lavorando da soli o in gruppo. Il docente sostiene il loro lavoro dando indicazioni e aiutandoli in caso di difficoltà, mettendo a disposizione materiale ausiliario e guidando con domande l'interpretazione dei testi. Dato che il CLIL è un insegnamento in lingua straniera, l'insegnante porrà grande attenzione a che la lingua straniera venga utilizzata e che vengano superati eventuali ostacoli linguistici che pregiudicherebbero l'elaborazione disciplinare.

Principi dell'insegnamento centrato sullo studente L'insegnamento che mette al centro lo studente si basa sui seguenti principi:

- una buona pianificazione, che preveda quali possono essere le difficoltà dovute alla lingua e ai contenuti
- una formulazione dei compiti chiara, perché ogni studente sappia cosa ci si aspetta da lui
- l'osservazione di quello che succede in classe, sia quando gli studenti lavorano da soli sia quando lavorano in gruppo
- il controllo dei compiti svolti individualmente
- feedback positivo che segnali cosa va bene, ma anche cosa potrebbe essere fatto meglio.

Criteri della valutazione formativa Nel nostro contesto la valutazione formativa gioca un ruolo importante, in quanto si fonda sull'osservazione degli studenti durante le lezioni. L'osservazione viene condotta secondo criteri precisi e può essere spontanea, casuale, occasionale, ma anche pianificata, regolare e sistematica; può coinvolgere singoli studenti o anche gruppi. Con compiti diversi è possibile rilevare, osservare, documentare, commentare e apprezzare, in ogni momento, rispetto a tutti i contenuti affrontati, il livello di apprendimento raggiunto e i progressi fatti.

Osservazione Nella valutazione formativa i criteri da applicare per l'osservazione di un lavoro di gruppo si riferiscono principalmente all'interazione tra gli studenti e in particolare all'utilizzo della lingua straniera.

L'insegnante osserva:

- come i singoli studenti partecipano all'interazione
- nel caso ci sia stata una suddivisione dei ruoli, come i singoli interpretino il proprio ruolo

- se il lavoro sul testo/sui testi non comporti particolari difficoltà
- se viene utilizzata solo la lingua straniera o se si ricade nella madrelingua
- in quale misura vengano utilizzati il tedesco e l'italiano, nel caso in cui sia permesso ricorrere alla madrelingua
- chi o che cosa ha indotto a tornare alla madrelingua
- se ci si sforza di utilizzare i termini specifici corretti e costruzioni sintattiche specifiche
- se e come i compagni reagiscono ad errori linguistici rilevanti per la disciplina
- se e come i compagni reagiscono a errori nell'uso del linguaggio comune.

Il docente dovrebbe ricavare informazioni di questo tipo osservando gli studenti. L'osservazione gli consente di agevolare il loro apprendimento dando indicazioni mirate o fornendo altri materiali, ma anche di farsi un'idea precisa di ogni singolo studente e delle sue capacità. Valutazione sommativa e valutazione formativa dovrebbero sempre integrarsi.

Griglie di osservazione Negli studi di glottodidattica si trovano diverse griglie di osservazione che aiutano l'insegnante a pianificare osservazioni sistematiche. Un esempio, tratto da Diehr & Frisch (2008) si trova in Appendice al capitolo 8, paragrafo 2.

Per il CLIL griglie del genere non sono state ancora create. È comunque possibile elaborarle basandosi sulle indicazioni date, tenendo comunque presente che dovranno recepire anche criteri specifici della disciplina non linguistica.

6.5 PRINCIPI PER L'AUTOVALUTAZIONE NEL CLIL

Criteri per l'autovalutazione La gestione del processo di apprendimento non può prescindere dall'autovalutazione dello studente, che deve essere coinvolto in tutti i momenti valutativi. Si è già accennato, infatti, che gli studenti devono essere preparati ad apprendere lungo tutto l'arco della vita. Pertanto essi devono:

- Essere in grado di riconoscere quali conoscenze e quali competenze hanno acquisito nella disciplina e nella lingua straniera.
- Essere in grado di capire quale padronanza hanno nelle competenze acquisite.
- Essere in grado di riconoscere di che cosa hanno ancora bisogno per raggiungere competenze linguistiche e disciplinari più alte.
- Essere in grado di riflettere sul proprio apprendimento, per riconoscerne i punti di forza e di de-

bolezza.

- Diventare consapevoli del proprio stile di apprendimento, per poter studiare autonomamente, anche senza l'aiuto di un insegnante.
- Essere in grado di riconoscere quali attività sono loro più congeniali e in quali preferiscono impegnarsi.

Non si può procedere a un'autovalutazione di questo tipo facendo lezione con tutta la classe. Per agevolare le riflessioni degli studenti e aiutarli a valutare in modo più analitico il proprio sapere e il proprio saper fare occorrono questionari e liste di controllo. Queste ultime, che possono essere elaborate sulla base delle descrizioni delle competenze attese per il CLIL (si veda il capitolo 3), possono contribuire a un'autovalutazione analitica del proprio sapere e saper fare.

Portfolio CLIL Le liste di controllo possono essere raccolte in un portfolio CLIL assieme a tutta la documentazione che gli studenti ritengono utile per dare informazioni sulle capacità, conoscenze e competenze acquisite nelle materie insegnate in una lingua straniera (e forse anche in più lingue). L'autovalutazione contenuta nel portfolio CLIL potrebbe servire non solo a documentare la buona riuscita dell'apprendimento, ma anche a dare informazioni a persone terze sulle competenze raggiunte.

6.6 VALUTAZIONE SEPARATA PER OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO INTEGRATI?

Valutazione nella disciplina e nella lingua straniera È il momento di chiedersi come debba procedere la valutazione del docente che insegna una disciplina non linguistica in lingua straniera o quella del docente che, viceversa, insegna la lingua straniera e, avendo attenzione per l'insegnamento CLIL, dà il suo contributo a sostegno della dimensione linguistica dell'insegnamento disciplinare. I due docenti devono valutare le prestazioni degli studenti ciascuno nella propria materia, indipendentemente dall'altro? Oppure devono arrivare insieme a formulare un giudizio comune? Non è difficile rispondere a queste domande. Le prestazioni attinenti alla disciplina non linguistica, anche se realizzate in lingua straniera, vanno giudicate dal docente della disciplina. Per quanto riguarda la lingua straniera, le competenze sviluppate nell'insegnamento CLIL si palesano anche nella lezione di lingua che si sviluppa in parallelo e possono quindi essere utilizzate per le valutazioni relative alla lingua straniera. In curricula scolastici dove, a fianco del CLIL, non è presente alcun insegnamento della lingua straniera, questa valutazione viene meno e si valutano solo le prestazioni nella disciplina.

6.7 SOMMARIO

Nel sesto capitolo ci siamo occupati della valutazione delle prestazioni degli studenti nel CLIL. Dal momento che l'insegnamento si riferisce sia alla lingua che alla disciplina, anche la valutazione deve avere doppia focalizzazione. In dettaglio i temi approfonditi sono i seguenti:

- Nel primo paragrafo presentiamo, in termini generali, le problematiche relative alla valutazione e introduciamo i concetti di valutazione sommativa e formativa.
- Nel secondo paragrafo ci occupiamo della valutazione delle prestazioni dalla prospettiva della doppia focalizzazione dell'insegnamento CLIL e illustriamo gli aspetti più importanti.
- Nel terzo paragrafo prendiamo in esame la valutazione sommativa nel CLIL, ne presentiamo i criteri mettendo in evidenza la validità, che è il criterio più importante. Presentiamo inoltre diversi esempi di compiti CLIL.
- Nel quarto paragrafo illustriamo la valutazione formativa nel CLIL, mettendola in relazione con la scelta di mettere lo studente al centro dell'attività didattica.
- Nel quinto paragrafo vengono presentati i principi dell'autovalutazione e si guarda alla possibilità di realizzare un portfolio CLIL.
- Nel sesto paragrafo, infine, si ritorna a prendere in considerazione la doppia focalizzazione della valutazione, sostenendo l'opportunità di prevedere due giudizi separati, uno per la disciplina non linguistica e l'altro per la lingua straniera.



CAPITOLO 7

La formazione dei docenti CLIL

Necessità della formazione di docenti CLIL La proposta di insegnare una disciplina non linguistica in lingua straniera ha suscitato grande interesse in tutta Europa, tanto che molti paesi stanno valutando la possibilità di fare del CLIL un'offerta formativa permanente. In Italia il CLIL è entrato da poco a far ufficialmente parte integrante del sistema scolastico. È quindi assolutamente necessario proporre una formazione sistematica per coloro che devono insegnare in classi CLIL. Negli ultimi anni se ne è discusso molto, ma fintanto che l'insegnamento CLIL era poco diffuso si poteva prescindere da una formazione universitaria. Nei paesi in cui gli insegnanti sono abilitati in due discipline, sono stati distaccati per il CLIL quelli che avevano studiato una disciplina non linguistica e una lingua straniera; in altri paesi potevano venire ammessi ai corsi di aggiornamento sia gli insegnanti di una disciplina non linguistica sia quelli di lingua straniera; in altri ancora, come ad esempio in Italia, l'insegnamento CLIL veniva per lo più impartito da un insegnante della disciplina insieme al docente di lingua. A questo punto è però assolutamente necessario che una formazione di qualità venga prevista in tutti i paesi europei, per potere avere, in un prossimo futuro, insegnanti CLIL adeguatamente preparati.

Struttura del capitolo In questo capitolo vogliamo innanzitutto illustrare quali sono generalmente le condizioni per la formazione di docenti CLIL.

Nella seconda parte intendiamo delineare le basi per un modello comune di formazione CLIL¹ che può essere interessante anche per l'Italia.

La terza parte verte sulle possibilità di aggiornare i docenti disposti ad insegnare in classi CLIL.

Alla fine del capitolo un paragrafo viene dedicato all'attuale situazione della formazione in Italia e vengono suggerite misure concrete di pronta efficacia.

¹ Questo modello si basa sull'*European Framework for CLIL Teacher Education* sviluppato negli ultimi tre anni da Maria Frigols, David Marsh, Peeter Mehisto e Dieter Wolff nell'ambito di un progetto del Consiglio d'Europa. Il modello è stato pubblicato nel novembre 2010.

Linee guida
per gli insegnanti
tedesco

7.1 CONDIZIONI GENERALI PER LA FORMAZIONE DI DOCENTI CLIL

Formazione dei docenti in Europa Nei paesi europei la formazione dei docenti è ancora molto differenziata. Se guardiamo alla scuola secondaria, troviamo paesi in cui gli insegnanti all'università hanno studiato una sola disciplina, mentre in altri il docente di più materie rappresenta la regola e quello di una sola disciplina l'eccezione. Anche la durata del percorso universitario è notevolmente differente. Ci sono paesi in cui è prevista una laurea triennale, altri in cui è richiesta una laurea quadriennale. In diversi paesi la formazione universitaria è seguita da quella pratica che prevede la partecipazione al cosiddetto tirocinio, in altri paesi si ha solo lo studio universitario, con i laureati che si inseriscono direttamente nella professione. Tutte queste differenze rendono piuttosto difficile dare un'impostazione adeguata alla formazione dei docenti CLIL che possa essere valida per tutta Europa.

Il processo di Bologna All'inizio di questo millennio in tutta Europa è stata avviata la riforma degli studi universitari nota come Processo di Bologna. L'impianto generale si ispira alle strutture anglosassoni, ma presenta anche una serie di innovazioni che, con gli accordi del 1999, tutti i paesi dell'Unione Europea si sono impegnati a recepire e che però attualmente (cioè nel 2010) presentano uno sviluppo del tutto differente. I progressi sono stati minimi proprio nella ristrutturazione della formazione dei docenti.

Laurea di primo e di secondo livello Il cambiamento più importante previsto dagli accordi di Bologna è l'introduzione del sistema di studi articolato in due cicli, Bachelor e Master (laurea di primo livello o laurea breve e laurea magistrale), che si ispira al sistema angloamericano. La laurea breve deve porre le basi per una formazione scientifica, ma deve anche costituire già di per sé un diploma qualificante per la professione. Per un corso di laurea breve sono previsti da sei a otto semestri. Il Master, che mira ad un approfondimento e a una specializzazione, deve durare mediamente quattro semestri. Questa articolazione deve essere applicata a tutti i corsi universitari, quindi anche a quelli che abilitano all'insegnamento. Le altre innovazioni – ad esempio l'introduzione del sistema dei crediti (ECTS) e la modularizzazione del curriculum – sono indubbiamente di grande importanza per la configurazione dei corsi, ma non sono determinanti per le nostre riflessioni.

La realtà politica dell'impianto di Bologna L'impianto previsto negli accordi di Bologna avrà, in un prossimo futuro, validità per la formazione dei docenti in tutti i paesi dell'Unione Europea. Comunque lo si voglia considerare e anche se viene ancora rifiutato da molti esperti del settore, il sistema previsto è una realtà politica di cui tutte le riflessioni in merito alla formazione dei docenti CLIL do-

vrebbero tenere conto, considerato che apre prospettive indubbiamente interessanti. In questo contesto vorremmo presentare due modelli possibili:

Modelli di formazione CLIL nel quadro di Bologna

1. Nel corso di laurea breve vengono poste le basi tanto per la lingua straniera quanto per una disciplina non linguistica. Con lo studio universitario – che può essere triennale o quadriennale – il futuro insegnante CLIL acquisisce i fondamenti scientifici nello studio della lingua, della letteratura e della cultura del paese della lingua obiettivo. Contemporaneamente studia una materia a sua scelta, che può essere di tipo umanistico, sociale, scientifico, artistico o sportivo. Una volta conseguita la laurea breve, può passare al master per essere formato come docente CLIL. Qui vengono poste le basi didattiche tanto per l'insegnamento della disciplina non linguistica quanto per quello della lingua straniera e si tiene inoltre conto dell'integrazione tra disciplina non linguistica e lingua straniera. La qualificazione acquisita abilita sia all'insegnamento della disciplina in lingua madre che all'insegnamento della lingua straniera studiata. Il futuro docente consegue anche la qualifica di docente CLIL.
2. Il futuro docente studia la lingua obiettivo nel corso di laurea di primo livello, ove acquisisce conoscenze base nella lingua, nella linguistica e nelle scienze letterarie e culturali. Ciò avviene in un percorso di studio triennale. Dopo aver conseguito la laurea breve, il futuro docente studia, nel master, una disciplina non linguistica e la relativa didattica, la didattica della lingua straniera, come pure la didattica dell'insegnamento bilingue.

È possibile prevedere anche altri modelli, specialmente per il master, che può essere configurato dalle università in modo flessibile. In tutti i corsi di laurea si dovrà però considerare che la formazione dei docenti CLIL non risulta semplicemente dalla somma di un percorso universitario in una disciplina non linguistica con uno in una lingua straniera. Al centro di un corso di formazione CLIL dovrebbe esserci l'integrazione della disciplina non linguistica con la lingua straniera, come vorremmo ora illustrare.

7.2 RIFLESSIONI SU UN MODELLO DI FORMAZIONE DEI DOCENTI CLIL

Per lungo tempo, in molti paesi europei, sviluppare curricula per corsi di laurea ha significato, in prima istanza, dare una distribuzione curricolare a contenuti che facevano già parte dei tradizionali corsi universitari.

Contenuti degli attuali corsi di laurea abilitanti all'insegnamento Nei corsi di laurea di orientamento umanistico abilitanti all'insegnamento non è stata, ad esempio, considerata prioritaria la scelta delle discipline che dovevano entrare a far parte del corso di studi del futuro docente di tedesco. Tradizionalmente si esigeva e in parte si esige ancor oggi che egli studiasse e studi letteratura e linguistica (per lungo tempo chiamata filologia) tedesca. La didattica della disciplina e le discipline ad essa collegate (ad es. acquisizione del linguaggio e psicologia dell'apprendimento) rimanevano escluse.

Necessità di un'analisi delle competenze Il problema derivava dal fatto che solo raramente si prendevano in considerazione le competenze; non si descrivevano le capacità che il futuro docente di tedesco o della disciplina non linguistica avrebbe dovuto avere per insegnare in modo efficace. Poiché si possono progettare iniziative di formazione che sviluppino tali competenze solo dopo che le si sono enucleate. Se si vuole quindi elaborare un curriculum, la prima cosa da fare – e la più importante – è di procedere a una analisi precisa delle competenze professionali necessarie al futuro insegnante.

Qui di seguito proponiamo tale analisi basandoci su un modello di formazione dei docenti CLIL elaborato dal Consiglio d'Europa. Le nostre riflessioni hanno un orientamento per competenze e concordano, per l'aspetto concettuale, con i più recenti approcci curriculari, che hanno il proprio capostipite nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e nelle descrizioni di "saper fare" in esso contenute.

Competenze del docente CLIL A nostro avviso è di particolare importanza che il docente CLIL abbia le seguenti capacità:

1. La capacità di comprendere i concetti fondamentali dell'approccio CLIL e di riconoscerne le connessioni con i concetti fondamentali della pedagogia moderna.
2. La capacità di fare concretamente ricerca CLIL, praticandola in prima persona nella propria attività didattica e fondandola sui principi della ricerca-azione.
3. La capacità di sviluppare consapevolmente la propria competenza linguistica nella lingua straniera e di restare costantemente in contatto con la cultura del paese in cui si parla tale lingua.
4. La capacità di continuare a sviluppare le proprie conoscenze e competenze nella disciplina non linguistica mantenendole a un livello elevato.
5. La capacità di riconoscere che l'apprendimento disciplinare e quello linguistico dipendono l'uno dall'altro e che la relazione tra l'apprendimento della lingua e lo sviluppo cognitivo svolge un ruolo di fondamentale importanza.

6. La capacità di adattare approcci pedagogici di qualità alle esigenze della lezione CLIL, perché possano essere utilizzati in modo proficuo. Questa capacità implica quella di sostenere gli apprendenti e di aiutarli ad apprendere contenuti disciplinari usando una lingua straniera. Ovviamente in questo ambito risultano particolarmente importanti la capacità di praticare una metodologia di insegnamento differenziata e di valutare le prestazioni degli apprendenti.
7. La capacità di diventare consapevoli del proprio sviluppo cognitivo, sociale e affettivo in modo da poter sostenere lo sviluppo degli apprendenti in questi ambiti. È indubbio che tale competenza non è specifica dell'approccio CLIL, ma è da ritenersi fondamentale per ogni insegnante.
8. La capacità di rendere accessibili risorse specifiche CLIL e di costruire ambienti di apprendimento ricchi di stimoli.
9. La capacità di organizzare attività nella classe CLIL che integrino l'apprendimento della lingua, del contenuto disciplinare e delle strategie.
10. La capacità di collaborare adeguatamente con altri protagonisti del CLIL, quali studenti, genitori, insegnanti, amministratori scolastici e persone che operano nel contesto extrascolastico.

Moduli di formazione Un programma di formazione CLIL può essere concepito sulla base di questo catalogo di competenze assemblando moduli di formazione che le sviluppino. Illustreremo con un esempio come tale programma può essere impostato.

Modulo esemplificativo: approccio al CLIL

Questo modulo potrebbe essere articolato in quattro seminari, consistenti in incontri di due ore organizzati con cadenza settimanale per 15 settimane (un semestre):

- plurilinguismo, educazione bilingue, CLIL (si riferisce alla capacità 1, 2)
- ricerca-azione e CLIL, analisi della classe CLIL da parte del docente (capacità 3)
- approcci moderni e CLIL: teorie costruttiviste e CLIL, autonomia dei discenti, teorie della consapevolezza, stili di apprendimento (capacità 6)
- CLIL nel contesto scolastico: aspetti amministrativi, curriculum CLIL, integrazione, collaborazione con i colleghi, coinvolgimento degli alunni, etica scolastica (capacità 9, 10).

Fasi pratiche Un'importante componente del programma di formazione CLIL è costituita dalle fasi pratiche. Queste possono essere integrate nello studio universitario ed entrare ragionevolmente a far parte dell'ultima fase. Un'altra possibilità è data dal cosiddetto tirocinio che può essere attivato dopo la laurea. Le fasi pratiche e il tirocinio dovrebbero aver luogo in scuole nelle quali si tengono lezioni CLIL.

Capacità professionali Durante le fasi pratiche il sapere acquisito con lo studio universitario viene arricchito da conoscenze ed esperienze pratico-professionali che vengono fondate teoricamente e fatte oggetto di riflessione. Le fasi pratiche comprendono insegnamento guidato, tirocini didattici, insegnamento autonomo e attività non didattiche, quali ad esempio riunioni, corsi di aggiornamento, colloqui con i genitori. Le capacità su cui si basano le funzioni fondamentali del docente, quali insegnare, educare, fare diagnosi e dare stimoli, consigliare, misurare e giudicare le prestazioni, organizzare e occuparsi di aspetti amministrativi, valutare, innovare e cooperare dovrebbero essere sviluppate in un seminario della durata di un semestre, condotto da formatori provenienti dall'università e dalla scuola.

7.3 RIFLESSIONI SULL'AGGIORNAMENTO DEI DOCENTI CLIL

Nella maggior parte dei paesi europei non si sono fatti molti passi avanti nell'organizzazione di corsi di formazione specifici per il CLIL ispirati ai criteri sopra indicati. Come si è accennato, ci si adatta organizzando soprattutto corsi di aggiornamento finalizzati a reclutare i docenti di cui si ha bisogno. Finora però manca del tutto un coordinamento e l'aggiornamento è più o meno affidato al caso.

Ambiti dell'attività di aggiornamento Gli ambiti per i quali si devono prevedere corsi di aggiornamento sono tre:

- la lingua straniera e la relativa didattica (specialmente per gli insegnanti di disciplina non linguistica)
- la disciplina non linguistica e la relativa didattica (specialmente per gli insegnanti di lingua straniera)
- la didattica CLIL con particolare riguardo all'integrazione della lingua straniera con la disciplina (per entrambi i gruppi di insegnanti).

Aggiornamento riferito alla lingua I corsi di aggiornamento relativi alla lingua straniera dovrebbero basarsi su due componenti, la competenza pratica nella lingua e nella capacità di favorire l'acquisizione della lingua.

Un docente CLIL dovrebbe padroneggiare la lingua straniera con competenza (livello C1 del Quadro di Riferimento Europeo), ma dovrebbe anche essere in grado di comunicare con gli alunni in lingua straniera in modo adeguato. È naturale che l'aggiornamento linguistico richieda molto tempo: particolarmente validi si sono dimostrati soggiorni all'estero in cui si frequentano corsi di lingua come

quelli che, per il tedesco, vengono ad esempio offerti dal Goethe-Institut. Le caratteristiche specifiche del linguaggio settoriale dovrebbero essere acquisite in corsi di aggiornamento interni al settore. Anche per la didattica della lingua straniera si raccomandano corsi come quelli offerti dal Goethe-Institut che sono consultabili anche online.

Aggiornamento riferito alla disciplina L'aggiornamento in una disciplina non linguistica richiede molto tempo se il docente non si è mai occupato della disciplina in questione. In questo caso si raccomandano corsi online o corsi universitari "compatti". Ciò vale anche per la didattica della disciplina.

Aggiornamento specifico per docenti CLIL Tutti i corsi di aggiornamento indicati dovrebbero essere legati ad un aggiornamento specifico per il CLIL nel quale si affrontino le specificità dell'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Anche in questo caso si consigliano corsi online, ma anche corsi in presenza che comprendano la possibilità di assistere a lezioni CLIL e prendano in considerazione l'intreccio tra teoria e pratica.

Per l'aggiornamento relativo ai contenuti disciplinari si può pensare a corsi di aggiornamento come quelli proposti dal Consiglio d'Europa, basati su moduli di formazione che possono essere combinati tra di loro, ridotti o ampliati, per focalizzare l'attenzione su determinati aspetti, senza che sia necessario studiarli tutti.

Incentivi Attività di aggiornamento come quelle proposte possono avere successo solo se i docenti da formare vengono ricompensati per il loro impegno. Un aggiornamento ampio, com'è quello necessario per futuri docenti CLIL, richiede infatti tempo. È quindi auspicabile che si prevedano incentivi economici o riduzioni di orario. L'alleggerimento del carico orario contribuisce a contenere il maggior onere derivante dall'aggiornamento stesso ed è quindi più efficace del contributo economico. È inoltre opportuno prevedere una certificazione per chi ha partecipato al corso di aggiornamento e l'ha portato a termine con successo, un diploma che ne acceleri la carriera.

7.4 LA SITUAZIONE IN ITALIA

Dall'agosto 2010 la formazione dei docenti in Italia è soggetta ad una nuova regolamentazione. Per la scuola primaria essa avviene con un corso di laurea quinquennale che comprende sia lo studio teorico dei fondamenti delle discipline e dei principi didattico-pedagogici sia esperienze pratiche di insegnamento. La formazione per la scuola secondaria comincia nella fase della laurea magistrale

con lo studio delle fondamentali teorie pedagogico-didattiche e viene poi completata con un anno di esperienze pratiche integrata da riflessione sulle stesse.

La formazione dei docenti CLIL Il nuovo regolamento prevede per la prima volta la formazione di docenti CLIL. Questo provvedimento è la premessa per l'introduzione del CLIL quale effettiva materia d'insegnamento nei curricula degli indirizzi liceali e degli istituti tecnici, secondo quanto è previsto dalla riforma della scuola secondaria di secondo grado.

La formazione CLIL è concepita come specializzazione di docenti di disciplina abilitati che padroneggiano la lingua straniera al livello C1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Dopo che si è abilitato per l'insegnamento della sua disciplina, il docente CLIL deve acquisire una qualificazione aggiuntiva. La sua formazione richiede quindi un anno in più rispetto a quella degli altri docenti.

Nelle direttive ministeriali il corso di formazione CLIL è illustrato solo a grandi linee. Mancano indicazioni per gli ambiti disciplinari di riferimento. Le decisioni in merito vengono affidate alle università che dovranno comunque attenersi a un ordinamento generale che deve essere ancora definito.

Fase transitoria Dovranno passare ancora degli anni prima che docenti CLIL abilitati entrino in classe. Nel frattempo è presumibile che si prevedano corsi di aggiornamento per preparare all'insegnamento CLIL docenti di discipline non linguistiche e docenti di lingua straniera; entrambi dovranno, soprattutto, imparare a fare una programmazione integrata delle loro lezioni. Con l'avvio, in Italia, dell'insegnamento modulare del CLIL (vedi capitolo 1), gli Istituti di ricerca educativa di alcune regioni hanno organizzato di propria iniziativa corsi sia per docenti di discipline non linguistiche sia per docenti di lingua straniera disposti a cimentarsi con il CLIL in esperienze modulari. Recentemente il Ministero ha sostenuto queste iniziative con dei finanziamenti, mostrando così l'intenzione di far leva sui docenti in servizio provvisti delle necessarie competenze linguistiche disposti ad attuare il CLIL anche prima dell'entrata in vigore delle norme che lo prevedono.

Funzione degli Istituti di aggiornamento Dato che è prevedibile che la fase transitoria si protragga per anni, sembra opportuno che gli Istituti di ricerca educativa sviluppino un progetto di aggiornamento comune che diventi vincolante per tutti coloro che vorrebbero dedicarsi all'insegnamento CLIL. Si potrebbe inoltre prendere in considerazione l'opportunità di formare non solo docenti di discipline non linguistiche, ma anche insegnanti di lingua straniera che abbiano un particolare interesse per determinate discipline. Nelle ultime classi, infatti, molti docenti di lingua straniera affrontano anche argomenti afferenti a determinate discipline, si pensi ad esempio all'apprendi-

mento interculturale nelle lezioni di storia, geografia e educazione civica. Le proposte di aggiornamento fatte potrebbero rientrare in queste considerazioni.

7.5 SOMMARIO

Quest'ultimo capitolo delle linee guida tratta un tema di centrale importanza per l'introduzione del CLIL in qualsiasi sistema scolastico, e precisamente la formazione di docenti che, per essere qualificati come docenti CLIL, devono raggiungere una qualificazione di alto livello.

- Nel primo paragrafo vengono presentate a grandi linee le condizioni in cui si attua la formazione di docenti CLIL, condizioni che nel contesto europeo risultano essere molto eterogenee. Sulla base di quanto stabilito con gli accordi di Bologna, stando ai quali si dovrebbe arrivare a uniformare la formazione dei docenti in Europa, sembra tuttavia possibile prevedere una formazione di docenti CLIL qualificati.
- Nel secondo paragrafo viene presentato il modello per la formazione di docenti CLIL concretamente sviluppato nell'ambito di un progetto del Consiglio d'Europa.
- Nel terzo paragrafo si parla dei corsi di aggiornamento che dovrebbero essere attuati soprattutto durante la fase transitoria, finché l'insegnamento CLIL non si sia completamente stabilizzato.
- Nel quarto paragrafo si guarda alla situazione italiana, dove una legge sulla formazione presentata nel 2010 delinea nuove prospettive per la formazione di docenti CLIL.

CAPITOLO 8

Appendice

8.1 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

a. Bibliografia citata nelle *Linee guida*

BIG-Kreis (2008): *Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. München: Stiftung Lernen. <http://www.praktisches-lernen.de/btk/pdf/BIG_01_2008_Internet.pdf>.

Byram, M. (2000): "Assessing intercultural competence in language teaching". *Sprogforum* 18, 8-13. Anche online in <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>>.

Cummins, J. (1987): "Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development". In: Homel, P., Pali, M. & Aaronson, D. (a cura di): *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 57-73.

Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik – Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Diehr, B. & Fritsch, S. (2008): *Mark Their Words: Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und bewerten*. Braunschweig: Westermann.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (a cura di) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Eurydice (a cura di) (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at Schools in Europe*. Eurydice: The Information Network on Education in Europe. Brüssel: European Unit.

Frigols, M., Marsh, D., Mehisto, P. & Wolff, D. (2010): *Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.

Gajo, L. (2007): "Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development?". *Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 563-581.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965): *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.

Jansen O'Dwyer, E. (2007): *Two for One - Die Sache mit der Sprache*. Bern: hep.

Kiely, R. (2009): CLIL – *The Question of Assessment*. <http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clil1_richard.htm>.

Lamsfuß-Schenk, S. (2008): *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht – Eine Fallstudie*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Leisen, J. (a cura di) (1999): *Methodenhandbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus.
- Maljers, A., Marsh, D. & Wolff, D. (2007): *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Den Haag: European Platform for Dutch Education.
- Marsh, D. & Langé, G. (2000): *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mehisto, P. (2011): "Criteria for producing CLIL learning materials". (in stampa)
- Miur/Usr per la Lombardia (2007-2011): *Progetto Lingue: Ali-Clil*. <<http://www.progettolingue.net/aliclil/>>.
- Quartapelle, F. & Camassa, P. (2007): "CLIL: Physikunterricht auf Deutsch". <<http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/the/clil/de2687324.htm>>.
- Short, D.J. (1993): "Assessing integrated language and content instruction". *Tesol Quarterly* XXVII 4, 624-656.
- Timm, J.-P. (1998): „Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts“. In: Timm, J.-P. (a cura di): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 7-14.
- Wannagat, U. (2010): *Bilingualer Geschichtsunterricht im internationalen Fokus*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wiggins, G.P. (1993): *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Wolff, D. (2009): "Strategien im bilingualen Sachfachunterricht". *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 38, 137-157.
- Wolff, D. (2007): "Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks". *FLuL* 36, 13-29.
- Wolff, D. & Vila Romero, E. (2007): *Für den bilingualen Sachfachunterricht*. Goethe-Institut, Madrid. <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion>>.
- Wolff, D. (2003): "Content and language integrated learning: a framework for the development of learner autonomy". In: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (a cura di): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, 198-210.
- Zydati, W. (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

b. Letteratura di base consigliata

- Baetens-Beardsmore, H. (a cura di) (1993): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balboni, P.E. (a cura di) (1999): *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra.
- Coonan, C.M. (2002): *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Cambridge: Cambridge UP.
- Fremdsprache Deutsch* 40/2009 (Themenheft): "Zweiklang im Einklang? Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL)".
- Fremdsprache Deutsch* 30/2004 (Themenheft): "Deutsch in allen Fächern".
- Järvinen, H.-M. (a cura di) (2009): *Handbuch Language in Content Instruction*. University of Turku. <http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_GE.pdf>.
- Maggi, F., Mariotti, C. & Pavesi, M. (a cura di) (2002): *Lingue straniere veicolo di apprendimento*. Como: Ibis.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. London: MacMillan.
- Wildhage, M. & Otten, E. (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Wolff, D. (2009): "Content and language integrated learning". In: Knapp, K. & Seidlhofer, B. (a cura di): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Walter de Gruyter, 545-572.
- Wolff, D. (2007): "Was ist CLIL?". Unter: Goethe-Institut, Online-Redaktion (a cura di): *CLIL – Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen*. <<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/de2747558.htm>>.

c. Indicazioni bibliografiche per l'approfondimento

- Barbero, T. & Boella, T. (a cura di) (2003): *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, Collana Strumenti per la Scuola, quaderno 6.
- Barbero, T. (2002): "Apprendimento delle scienze in lingua straniera. Alcune considerazioni tratte da una sperimentazione CLIL". *Perspectives – A Journal of TESOL-Italy* XXIX, 2.
- Barbero, T. & Fiore, A. (a cura di) (2002): *Insegnare ed apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*. Atti del Convegno, Torino, 13 dicembre 2001, anno europeo delle Lingue. Torino: IRRE Piemonte.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (a cura di) (2003): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.
- Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives*. NY: Longmans, Green & Co. (Italianische Übersetzung in: *La classificazione delle mete dell'educazione*. (1986) Volume I: Area cognitiva. Giunti & Lisciani Editori).
- Breidbach, S. (2007): *Bildung, Kultur, Wissenschaft – Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (a cura di) (2002): *Bilingualer Sachfachunterricht – Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Bonnet, A. (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (a cura di) (2004): *Didaktiken im Dialog – Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Camassa, P. & Quartapelle, F. (2008): "CLIL: Insegnare fisica in tedesco". *Iend* 2/2008, 41-50.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998): *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chopey-Paquet, M. & Amory-Bya, N. (2007): "'Mission CLIL-Possible' - The quest to generate and support good CLIL practice in francophone Belgian state comprehensive catholic secondary schools". In: Marsh, D. & Wolff, D. (a cura di): *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 79-90.
- Coonan, C.M. (2006): "Il Quadro e gli scenari curricolari: la proposta CLIL". In: Mezzadri, M. (a cura di): *Integrazione linguistica in Europa - Il Quadro comune di riferimento per le lingue*. Torino: UTET Università, 143-164.
- Coonan, C.M. (2002): *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Coonan, C.M. (2001): "Bilingual education and language development". *ETAS Journal: Special CLIL Supplement* 19, 1.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1999): *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, Education Committee (2000): *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*. Strasbourg: Dgiv/Edu/Lang.
- Coyle, D. (2007): "The CLIL quality challenge". In: Marsh, D. & Wolff, D. (a cura di): *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 47-60.
- Coyle, D. (1999): "Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts". In: Masih, I. (a cura di): *Learning through a Foreign Language*. London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Swain, M. (1998): *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. Harlow: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: Benjamin.
- Decke-Cornill, H. (1999): "Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft". *Neusprachliche Mitteilungen* 52, 164-170.
- Ehrhart, S., Hélot, C. & Le Nevez, A. (a cura di) (2010): *Plurilingualism and Teacher Education - A Critical Approach*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Fehling, S. (2005): *Language Awareness bei bilingual und monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern*. Eine kooperative Studie. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Finkbeiner, C. (a cura di) (2002): *Lehren und Lernen in zwei Sprachen: Bilingualer Unterricht*. Hannover: Schroedel/Diesterweg.
- Gajo, L. (2001): *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Coll. Lal Paris: Didier.
- Gattullo, F. (a cura di) (2001): *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Firenze: La Nuova Italia.

- Glaboniat, M. (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grenfell, M. (a cura di) (2002): *Modern Languages Across the Curriculum*. London: Routledge/Falmer.
- Haataja, K. (2009): "CLIL - Sprache als Vehikel oder 'Zweiklang im Einklang'". *Fremdsprache Deutsch* 40/2009, 5-12.
- Haataja, K. (2008): *Content Language Integrated Learning in German - State of the Art and Development Potential in Europe (2005-2007). Final Report. A Complementary Document to the DVD Project Synopsis*. Tampere. <www.oeko.fi/CLILig/pdf/CLILiG_Final_Report.pdf>.
- Haataja, K. (2007): "Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen 'Mehrsprachenerwerbs'". In: Goethe-Institut München (a cura di): *Frühes Deutsch. Zeitschrift für Deutsch als Erst- und Zweitsprache im Primarbereich* 11/2007, 4-10. Anche online in <www.goethe.de/mmo/priv/2588908-STANDARD.pdf>.
- Hallet, W. (2002): „Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe“. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 49, 115-126.
- Hermes, L. & Klippel, F. (a cura di) (2003): *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht*. München: Langenscheidt.
- Lamsfuß-Schenk, S. & Wolff, D. (1999): "Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4, 2.
- Langé, G. (a cura di) (2005): *CLIL Economia*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Langé, G. & Costa, F. (a cura di) (2005): *CLIL Scienze*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Langé, G. (2002): *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*. Milano: Tie-Clil.
- Langé, G. (a cura di) (2002): *Ein TIE-CLIL Aus-/Fortbildungskurs*. Milano.
- Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2005): „Standardsituationen im bilingualen bzw. deutschsprachigen Fachunterricht“. *Der deutsche Lehrer im Ausland* 1, 48-52.
- Leisen, J. (2004): "Der bilinguale Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven - Deutsch als Arbeitssprache, als Lernsprache, als Unterrichtssprache und als Sachfachsprache im deutschsprachigen Fachunterricht (DFU)". *Fremdsprache Deutsch* 30, 7-14.
- Lucietto S. (2008): *...e allora... CLIL!* Trento: Iprase del Trentino.
- Manfred, L.P. (2007): "Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den 'normalen' Religionsunterricht". *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6, H. 2, 42-52.
- Marsh, D. & Wolff, D. (a cura di) (2007): *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (a cura di) (2001): *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Den Haag & Jyväskylä: European Platform for Dutch Education and University of Jyväskylä.

- Marsh, D. (2001): *CLIL/EMILE: The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Meier, G. (2010): *Social and Intercultural Benefits of Bilingual Education – A Peace-Linguistic Evaluation of Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB)*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Mewald, C. (2004): *Paradise Lost and Found: a Case Study of Content Based Foreign Language Education in Lower Austria*. Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy in the School of Education and Professional Development, University of East Anglia Norwich.
- Mohan, B. (1986): *Language and Content*. Reading: Addison-Wesley.
- Müller-Schneck, E. (2005): *Bilingualer Geschichtsunterricht – Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. & Kazianka, M. (2001): *Insegnare in una lingua straniera. Guida per gli insegnanti e le scuole all'uso delle lingue straniere nell'insegnamento delle discipline*. Milano: MIUR, Direzione Generale della Lombardia per il Tie-Clil.
- Pavesi, M. & Zecca, M. (2001): "La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 30, 31-57.
- Perlmann-Balme, M. (2006): "Aktuelles Fachlexikon". *Fremdsprache Deutsch* 34, 56.
- Quartapelle, F. (2010): "Educazione linguistica in ambito professionale". In: Quartapelle, F. (a cura di): *Comunicare e lavorare*. Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe, Bozen, 7-26.
- Quartapelle, F. (2004): "Was Sie schon immer wissen wollten: Deutschsprachiger Fachunterricht im Kreuzverhör". *Fremdsprache Deutsch* 30, 58-61.
- Quartapelle, F. (2003): "CLIL. Integration von Inhalt und Sprache im Fachunterricht". *Per voi* 3, 16-20.
- Quartapelle, F., Ceriani, R., Gilberti, A., Hofmannová, M., Novotná, J. & Salvadori, E. (2002): "Consapevolezza della lingua nell'insegnamento bilingue". In: Langé, G. (a cura di) (2002): *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*. Milano: 135-168.
- Quartapelle, F., Ceriani, R., Gilberti, A., Hofmannová, M., Novotná, J. & Salvadori, E. (2002): "Sprachbewusstsein im zweisprachigen Unterricht". In: Langé, G. (a cura di): *Ein TIE-CLIL Aus-/Fortbildungskurs*. Milano: 137-170.
- Quartapelle, F. (a cura di) (1999): *Didattica per progetti*. Milano: Franco Angeli.
- Ricci Garotti, F. (a cura di) (2006): *Il futuro si chiama CLIL*. Trento: Iprase del Trentino.
- Ricci Garotti, F. (a cura di) (2000): *L'immersione linguistica*. Milano: Franco Angeli.
- Rymarczyk, J. (2003): *Kunst auf Englisch? Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons*. München: Langenscheidt.
- Serragiotto, G. (2006): "La valutazione del prodotto CLIL". In: Ricci Garotti, F. (a cura di): *Il futuro si chiama CLIL*. Trento: Iprase del Trentino. 183-198.
- Van de Craen, P. & Pérez-Vidal, C. (a cura di) (2001): *The Multilingual Challenge/Le Défis Multilingue: Final Report 2000*. Barcellona: Printulibro Intergrup.
- Varisco, B. (2004): *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Viebrock, B. (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht – Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und*

- Lehrern*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Vollmer, H.J. (2007): "Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geographielernern". In: Ditze, S. A. & Halbach, A. (a cura di): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Multilingualität, Plurikulturalität und Multiliteralität*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 165-186.
- Wode, H. et al. (2001): "Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule: Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse". In: Voß, B. & Stahlheber, E. (a cura di): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand: Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 139-149.
- Wolf, S. (2006): *Integriertes Lernen in englisch-bilingualen Zweigen. Ein Modell für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Wolff, D. (2010): "Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL". In: Hallet, W. & Königs, F. G. (a cura di): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 298-301.
- Wolff, D. (2007): "CLIL: Bridging the gap between school and working life". In: Marsh, D. & Wolff, D. (a cura di): *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 15-26.
- Wolff, D. (2006): "Der bilinguale Sachfachunterricht: Ein neues didaktisches Konzept und sein Mehrwert". In: Scherfer, P. & Wolff, D. (a cura di): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 143-156.
- Wolff, D. (2004): "Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Erziehung in Deutschland: die Sorben – ein Fallbeispiel". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 57, 135-144.
- Wolff, D. (2002): "Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Ein Überblick". In: Finkbeiner, C. (a cura di): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Perspektiven Englisch*. Hannover: Schroedel/Diesterweg, 7-13.
- Wolff, D. (1997): "Content-base bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom". In: Marsh, D. et al: *Aspects of Implementing Plurilingual Education. Seminar and Field Notes*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, 51-64.
- Zydatiś, W. (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzeptes für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

8.2. GRIGLIA DI OSSERVAZIONE

Individueller Beurteilungsbogen: Erzählen

Name: _____

Datum: _____

Umfang: _____

Kommentar/Sonstiges

Kriterium \ Punkte	Aussprache	Wortschatz	Grammatik	Themen-entwicklung
4				
3				
2				
1				
0				

Deskriptoren per la narrazione

	Aussprache
4	Kann die typisch englischen Konsonanten und Vokale verständlich aussprechen, spricht mit Vokalabschwächungen, kann die Intonation variieren und entsprechend der Bedeutung Einzelwörter betonen.
3	Kann die typisch englischen Konsonanten und Vokale verständlich aussprechen. Kann die Intonation variieren.
2	Kann einige der typischen englischen Konsonanten und Vokale verständlich aussprechen.
1	Die Äußerungen sind nur mit großen Mühen verständlich.
0	Die Äußerungen sind nicht verständlich.

	Wortschatz
4	Kann den Inhalts- und Funktionswortschatz verwenden, um die Geschichte zu erzählen. Kann das Redemittel Name plus <i>can/can't</i> plus Verb verwenden. Verwendet adverbiale Bestimmungen der Zeit (z.B. <i>one day, now, then</i>). Neu Eingeführtes wird durch bereits Bekanntes ergänzt.
3	Kann den Inhalts- und Funktionswortschatz verwenden, um die Geschichte zu erzählen. Dabei werden adverbiale Bestimmungen der Zeit (z.B. <i>one day, now, then</i>) und Konjunktionen zum Teil ausgelassen. Kann das Redemittel Name plus <i>can/can't</i> plus Verb verwenden.
2	Kann den Inhaltswortschatz korrekt anwenden mit gelegentlichen lexikalischen Fehlern (z.B. <i>jumps/spring, take off/takes</i>).
1	Kann einige wenige Inhaltswörter verwenden, die häufig geübt wurden (z.B. <i>Debbie, bracelet</i>).
0	Kann den Inhalts- und Funktionswortschatz nicht verwenden, um die Geschichte zu erzählen.

	Grammatik
4	Kann Verben im <i>Simple Present</i> in der 3. Ps. Sg. in ganzen Sätzen fehlerfrei verwenden. Kann bestimmte und unbestimmte Artikel verwenden. Kann das Modalverb <i>can</i> in Aussage- und Verneinung korrekt verwenden.
3	Kann Verben im <i>Simple Present</i> in der 3. Ps. Sg. in ganzen Sätzen fehlerfrei verwenden. Kann das Modalverb <i>can</i> in Aussage- und Verneinung korrekt verwenden.
2	Kann kurze Sätze in der 3. Ps. Sg. verwenden, gelegentlich ohne korrekte Flexion.
1	Kann Satzbausteine verwenden.
0	Kann keine grammatischen Strukturen an Einzelwörtern umsetzen.

	Themenentwicklung
4	Kann die Geschichte vollständig, chronologisch richtig, zusammenhängend und spannend erzählen durch Verknüpfung der Sätze, entsprechende Modulierung der Stimme und Einbeziehen der Bilder.
3	Kann die Geschichte vollständig und chronologisch richtig erzählen. Kann z.T. Spannung erzeugen durch Verknüpfung der Sätze oder Modulierung der Stimme.
2	Kann die Geschichte mit ein oder zwei Lücken chronologisch richtig erzählen in Form einer monotonen Aneinanderreihung.
1	Kann Teile der Geschichte in Form einer monotonen Aneinanderreihung wiedergeben.
0	Kann die Geschichte nicht wiedergeben.

(Diehr & Fritsch, 2008: 143-145)

8.3 SITI INTERNET RILEVANTI PER L'APPROCCIO CLIL

CCN = CLIL Cascade Network. Una rete finanziata dall'Unione Europea di cui fanno parte scuole, università e altre istituzioni formative. La piattaforma raccoglie materiali di vario genere, permette di accedere ad una rivista scientifica sul CLIL e mostra interviste video di noti studiosi che si occupano di CLIL. Per accedere alla piattaforma è necessario iscriversi, l'iscrizione è però completamente gratuita.

Indirizzo: www.ccn-clil.eu

CLILCOM = CLIL Competences. Si tratta di un progetto finanziato dall'Unione Europea che ha per obiettivo la formazione di insegnanti CLIL. Le persone interessate possono ottenere anche un diploma che viene rilasciato sulla base della risposte date a un questionario.

Da ricercarsi in Google sotto questa denominazione

CLIL Matrix: Questo è un progetto finanziato dal Centro Europeo delle Lingue Moderne di Graz. Si tratta di uno strumento per insegnanti che vogliono riflettere sul proprio insegnamento CLIL. La CLIL Matrix è stata sperimentata concretamente soprattutto in Austria. In internet si trovano i relativi rapporti.

Indirizzo: www.ecml.at Il progetto è reperibile nell'archivio dell'ECML

ECML = European Centre for Modern Languages. Il Centro Europeo delle Lingue Moderne di Graz ha patrocinato e finanziato, negli ultimi anni, un gran numero di progetti CLIL. Nella homepage dell'ECML si possono trovare descrizioni di vari progetti, tra gli altri anche i risultati di un progetto sullo sviluppo di un programma quadro per la formazione di insegnanti CLIL.

8.4 MATERIALI DIDATTICI PER L'INSEGNAMENTO CLIL IN LINGUA TEDESCA

Banca dati

La pagina **web** <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dfu/fae/che/deindex.htm> del Goethe-Institut Polonia offre una grossa banca dati per lezioni CLIL. Di seguito l'elenco degli argomenti trattati:

CHIMICA:	Struttura atomica • La tavola periodica degli elementi/TPE • Legami chimici Ossidi • Idrossidi • Acidi • Sali • Reazioni • Calcoli stechiometrici
BIOLOGIA:	Cellule • Tessuti • Sistema digestivo • Sistema respiratorio • Sistema sanguigno
GEOGRAFIA:	Geografia come scienza • Mappa e globo • La Terra • Tettonica delle placche Orogenesi • Vulcanismo • Agenti atmosferici • Attività del fiume Fenomeni carsici • Forme dei ghiacciai • Attività del vento • Morfologia delle coste Rocce • I movimenti della terra • Circolazione dell'aria e cinture di vento della terra Fattori climatici ed elementi climatici • Mappa meteo • L'acqua dei mari Acque sotterranee e sorgenti • Fiumi, Laghi • Formazione del suolo e tipi di suolo Le zone naturali della terra
STORIA:	L'alba dell'uomo • L'antico Egitto • L'antico Israele La Grecia antica • Roma Antica • Gli Arabi nel Medioevo L'impero di Carlo Magno • La Cavalleria nel Medioevo Monarchia e chiesa in lotta per il potere • Feudalesimo Case regnanti tedesche • Il commercio nel Medioevo • Gli Ordini religiosi e cavallereschi

	nel Medioevo • Le Crociate nel Medioevo • La città nel Medioevo L'agricoltura nel Medioevo • Tardo Medioevo/Tempo di crisi
MATEMATICA:	Numeri e quantità • Concetti geometrici • Triangolo • Quadrato Poligono regolare • Cerchio • Equazioni lineari e disequazioni Funzioni • Funzioni lineari • Sistema di equazioni lineari Equazione di secondo grado • Funzioni quadratiche • Disuguaglianze quadratiche
FISICA:	Cinematica • Dinamica • Gravitazione • Elementi di relatività ristretta

Piattaforme con materiali CLIL

- <http://commons.wikimedia.org/wiki/Hauptseite>: grossa banca dati online con materiali che possono venire liberamente copiati e rielaborati
- http://www.auslandsschulwesen.de/cIn_091/nn_994762/Auslandsschulwesen/DASAN/DFU/Material/Materialien__Erdkunde/news.html
I materiali per lezioni di geografia in lingua tedesca sono nati da un progetto di cooperazione tra l'Agenzia centrale per le scuole all'estero e il Goethe-Institut. Argomenti:
 - PROCESSI ENDOGENI (vulcanismo, tettonica delle placche, terremoti, orogenesi). Libro dell'insegnante e quaderno dell'alunno.
 - CARTE E ATLANTI METODICI. Libro dell'insegnante e quaderno dell'alunno.
Il libro di testo è pensato per la lezione di geografia in lingua tedesca e introduce i fondamenti della materia: carte e atlanti.
- <http://www.siemens-stiftung.org/de/bildung-soziales/technisch-naturwissenschaftliche-bildung/schule/medienportal.html>
Materiali per l'insegnamento di argomenti di scienze naturali e tecnologia. I media possono venire scaricati gratuitamente dopo una semplice registrazione.
- <http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Hauptseite>
Materiali per l'insegnamento in tedesco delle materie biologia, chimica e fisica.

Materiali CLIL per la scuola primaria

Modulo CLIL: **Dipingere paesaggi**

Materia: disegno

Destinatari: secondo anno di scuola primaria

Livello di lingua: A1

Obiettivi: conoscere e saper utilizzare diverse tecniche di pittura, comprendere consegne specifiche e saper descrivere le caratteristiche delle tecniche impiegate.

http://www.goethe.de/ins/it/pro/pervoi/clilmodule/clil_koffer/01_malen.pdf

Materiali CLIL per la scuola secondaria di I grado

Modulo CLIL: **USA**

Materia: geografia

Destinatari: terzo anno della scuola secondaria di I grado

Livello di lingua: A1/A2

Obiettivi: conoscere la conformazione fisica del continente americano, le sue caratteristiche, i confini degli stati, i climi e le diverse zone geografiche.

Modulo CLIL: **Il ciclo dell'acqua**

Materia: scienze

Destinatari: primo anno della scuola secondaria di I grado

Livello di lingua: A1

Obiettivi: conoscere le sequenze logiche e temporali del ciclo dell'acqua, individuare gli elementi coinvolti.

<http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/the/clil/de4852786.htm>

Materiali CLIL per la scuola secondaria II grado

Modulo CLIL: **Lezione di fisica in tedesco**

Materia: fisica

Destinatari: classe quarta di un liceo scientifico

Livello di lingua: A2 +

<http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/the/clil/de2687324.htm>

CLIL per il dialogo interculturale in Europa

Materia: storia

Modulo 1: **Prima guerra mondiale: il fronte e la patria**

Destinatari: alunni e alunne di diverse età (15-19)

Livello: A2/B1

Modulo 2: **1989: Un anno fatale per i Tedeschi**

Destinatari: classi quarta/quinta di un liceo

Livello di lingua: B1

Modulo 3: **Patrie perdute**

Unità didattiche per i livelli A2/B1

Destinatari: alunni e alunne della scuola secondaria di II grado che studiano storia e scienze sociali.

Unità didattiche per i livelli B1/B2

Destinatari: alunni e alunne dell'ultimo anno della scuola secondaria di II grado che si preparano alla maturità in dimensione interdisciplinare.

<http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/the/clil/de3567369.htm>Modulo CLIL: **Albrecht Dürer** (fogli di lavoro, presentazioni in Power Point, spunti per le lezioni e altro)

Materia: storia dell'arte

Destinatari: classi terza, quarta e quinta di un liceo

Livello di lingua: B1

<http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/the/clil/de2036085.htm>Modulo CLIL: **Inquinamento e risorse energetiche alternative**

Destinatari: classe quinta di un liceo scientifico

Livello di lingua: B1

<http://www.progettolingue.net/aliciil/?cat=18>Modulo CLIL: **Carlo Magno**

Materia: storia

Destinatari: classe seconda di un liceo scientifico

Livello di lingua: A2

(Liceo Scientifico Niccolò Copernico, Udine UD)

<http://gold.indire.it/nuovo/gen/show.php?ObjectID=BDP-GOLD000000000204E87>Modulo CLIL: **Tedesco turistico e insegnamento di storia dell'arte in tedesco**

Materia: storia dell'arte

Destinatari: classe terza di un istituto tecnico

Livello di lingua: A2/B1

(I.T.C. Archimede, Modica RG)

<http://gold.indire.it/nuovo/gen/show.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000001DC2F7>Modulo CLIL: **Cenabis bene ...apud Romanos – l'alimentazione presso i Romani**

Materia: latino, classi terza/quarta di un liceo scientifico

Livello di lingua: B1

(Liceo Scientifico Niccolò Copernico, Udine UD)

<http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000001F1359>Modulo CLIL: **Gli stati fisici e le leggi dei gas**

Materia: chimica

Destinatari: classe quarta di un liceo scientifico

Livello di lingua: A2/B1

(Liceo Scientifico Niccolò Copernico, Udine UD)

<http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD000000000204EF0>Modulo CLIL: **Fascismo e Nazionalsocialismo a confronto**

Materia: storia

Destinatari: ITC con sperimentazione linguistico-aziendale/classe quinta di un liceo linguistico

Livello di lingua: B1/B2

(I.T.C. Jean Monnet, Mariano Comense CO)

<http://gold.indire.it/nuovo/gen/show.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000001CC973>**8.5 GLOSSARIO**

Abilità: Le persone sono in grado di eseguire numerose azioni. Per poterlo fare, esse hanno bisogno di capacità, che poggiano a loro volta su un insieme di abilità. Per esempio, saper leggere è una competenza che presuppone abilità di tipo tecnico, semantico, testuale e pragmatico, che vengono messe in luce da prestazioni di diverso livello: : riconoscere le lettere, interpretarle, riconoscere le parole e i segnali grammaticali (per esempio le desinenze), attribuire significato alle forme, etc. Per sviluppare delle competenze, dobbiamo acquisire delle abilità. Questo vale anche per altre competenze, come suonare uno strumento o guidare un'automobile. A scuola, nelle lezioni, vengono fatte acquisire abilità che si evolvono poi in capacità.

Attività: Nell'insegnamento della lingua straniera e nel CLIL, con "attività" si intendono le azioni che gli studenti compiono al fine di acquisire i contenuti sia della lingua sia della disciplina non linguistica. Le attività si distinguono dagli esercizi per la loro significatività e autenticità.

Autenticità: Nella didattica il concetto di autenticità ha una valenza doppia: da un lato si riferisce ai materiali e dall'altro all'interazione. I materiali autentici sono quelli concepiti non esclusivamente a scopo pedagogico. Un'interazione autentica ha luogo in una classe in cui gli studenti discutono di questioni che li interessano in prima persona. L'applicazione del principio di autenticità porta gli studenti ad ottimi risultati e ne accresce molto la motivazione.

Autonomia di apprendimento: L'autonomia di apprendimento è sostenuta da una corrente pedagogica che esiste ormai da circa tre decenni e che mira a portare lo studente ad apprendere in modo indipendente. L'obiettivo principale è valorizzare lo studente in modo che gestisca il proprio apprendimento in autonomia e con responsabilità e sia in grado di assumere tutte le decisioni relative a obiettivi, contenuti, progressione, metodi da usare e tecniche di lavoro, di definire il processo di apprendimento e di valutare ciò che ha appreso. Alla base dell'autonomia di apprendimento c'è la teoria del costruttivismo (cfr. costruttivismo).

Azione linguistica: Quando le persone interagiscono usando la lingua, compiono delle azioni che non sono solo linguistiche, ma che corrispondono in realtà ad azioni vere e proprie. Usando la lingua si può indurre una persona a compiere azioni non linguistiche. Per esempio, se chiedo a qualcuno di chiudere la finestra, otterrò che la finestra venga effettivamente chiusa. Se quella persona si rifiuta e spiega, per esempio, che nella stanza fa troppo caldo, ella compie un'azione linguistica. L'agire umano è determinato da azioni linguistiche e non.

Bilingue: Si definisce bilingue una persona che parla più di una lingua. Tali lingue possono essere sia lingue standard, sia lingue regionali o addirittura dialetti. In tedesco si definisce bilingue l'insegnamento di una disciplina condotto in lingua straniera. Ciò implica anche che in classe si possa porre attenzione anche all'apprendimento del linguaggio specifico della disciplina nella lingua materna.

Code-switching: Nella didattica questo concetto si riferisce al tipico fenomeno del "cambio di lingua", che si può riscontrare spesso nelle lezioni CLIL e in quelle di lingua straniera. Gli studenti, ma anche gli insegnanti, passano dalla lingua straniera alla lingua madre, o viceversa. Il *code-switching* in classe non è lasciato al caso, ma segue determinate regole che normalmente vengono rispettate da tutti.

Cognitivismo: Si tratta di una branca della psicologia che ha come principali ambiti di ricerca i processi mentali e di elaborazione delle informazioni e il rapporto tra pensiero e linguaggio. Gli psicologi cognitivisti hanno dimostrato empiricamente che la comprensione umana è frutto del-

l'interazione tra il sapere di cui già si dispone e i continui stimoli che vengono dall'esterno. L'uomo apprende cose nuove nel momento in cui mette in relazione le vecchie conoscenze con le nuove, quelle che deve imparare.

Competenza, competenza linguistica: Il concetto di competenza è comparabile con quello di capacità: possedere una competenza significa essere capace di utilizzare le proprie conoscenze per fare qualcosa. Se le capacità sono latenti e sussistono indipendentemente dai contesti di utilizzo, il concetto di competenza ne implica la concreta applicazione. Un chirurgo, per esempio, ha la competenza di condurre delle operazioni perché ha acquisito le conoscenze e la capacità di farlo. Nell'insegnamento della lingua straniera il concetto di competenza è considerato un macro-obiettivo che racchiude in sé competenze più specifiche, per esempio le competenze linguistiche, comunicative, interculturali, socioculturali e professionali, e che viene formulato sulla base di studi diversi a cui si è giunti nell'ambito dell'analisi del discorso.

Competenza chiave: Le competenze chiave sono fondamentali, ai giorni nostri, per esercitare un lavoro. Per esempio, saper utilizzare le nuove tecnologie è una competenza chiave per qualsiasi lavoro. Anche la conoscenza dell'inglese viene spesso considerata una competenza chiave. Le competenze chiave devono essere fatte acquisire a scuola.

Costruttivismo: Si tratta di una corrente di pensiero di origine filosofica che considera gli uomini i reali costruttori del mondo. Il mondo di per sé non esiste, è l'uomo che lo crea e lo modifica a suo piacimento. Negli ultimi anni il costruttivismo pragmatico ha influenzato notevolmente la pedagogia. In quest'ottica, apprendere significa costruire in modo indipendente il proprio sapere. Anche se gli insegnanti possono provvedere a creare condizioni adatte per l'apprendimento, quest'ultimo resta comunque una prerogativa dello studente, che deve gestirne autonomamente e responsabilmente il proprio processo. Il sapere non passa dal docente allo studente semplicemente con l'esposizione dei contenuti: lo studente deve costruire autonomamente il proprio sapere, integrandolo con quanto già sa: „the art of teaching is knowing how to help him to do it“ (Barnes, 1976).

Costruttivismo sociale: È una variante del costruttivismo (cfr. costruttivismo) che pone al centro del processo di apprendimento la collaborazione per costruire la realtà. Gli studenti lavorano insieme ad un tema, si scambiano opinioni, si spiegano a vicenda i contenuti e costruiscono in questo modo in prima persona l'oggetto del loro apprendimento. Il costruttivismo sociale costituisce la base teorica del lavoro per progetti (cfr. lavoro per progetti).

Curriculum: Un curriculum (chiamato in tedesco anche con un'espressione che corrisponderebbe al

nostro „programma d’insegnamento“) indica gli obiettivi formativi, i contenuti e i metodi di un programma di insegnamento scolastico o universitario. Nei curricula elaborati in tempi recenti si trovano definite le competenze che gli studenti devono avere acquisito alla fine del corso (vedi anche “obiettivo di apprendimento”).

Descrittore: In pedagogia i descrittori sono categorie descrittive che contribuiscono a delineare determinate caratteristiche di un oggetto o di un processo. Nelle nostro contesto il concetto di descrittore è utilizzato per descrivere, per esempio, caratteristiche comuni a tutte le discipline umanistiche o a quelle scientifiche, che sono necessarie per esprimere l’agire comunicativo.

Disciplina/disciplina non linguistica: In Germania, il termine *Sachfach* non rimanda a tutte le discipline scolastiche possibili, ma solo a quelle non linguistiche, come per esempio storia, matematica ed educazione fisica. Sono invece, ovviamente, discipline linguistiche sia la lingua madre sia le lingue straniere. Spesso si distingue tra discipline scientifiche (fisica, chimica, matematica), discipline umanistiche e sociali (storia, geografia, educazione civica) e discipline artistiche e sportive (musica, arte, educazione fisica).

Forma di rappresentazione: Con queste espressione in generale si indica la forma con la quale vengono presentati i contenuti, che può avvenire attraverso testi, immagini, video, grafici e figure. I testi si distinguono a loro volta in orali e scritti. Gli studenti hanno stili di apprendimento differenti (cfr. stile di apprendimento) e quindi elaborano le forme di rappresentazione proposte in modi diversi.

Immersione: Questo termine viene spesso utilizzato per definire l’insegnamento CLIL. Con immersione indichiamo però qualcosa di diverso. Si tratta di un metodo che prevede un’esposizione continua alla lingua da imparare. In molte scuole dell’infanzia, per esempio, si mettono fin da subito i bambini anche molto piccoli di fronte a una lingua straniera, per esempio parlando con loro in quella lingua oppure proponendo loro canzoni e giochi. I bambini imparano la lingua straniera ascoltandola. Questo meccanismo è comparabile a quello di acquisizione della madrelingua, in cui il processo di apprendimento è guidato dall’input linguistico.

Input: Per imparare una nuova lingua gli studenti hanno bisogno di disporre di “dati” linguistici; questi vengono loro forniti dal docente o sono contenuti nei materiali didattici. Gli studenti imparano la lingua tanto meglio, quanti più dati vengono loro forniti.

Lavoro per progetti: Si tratta di un approccio metodologico applicabile a tutte le materie, che mette

in primo piano il lavoro che gli studenti fanno su tematiche prestabilite. Gli studenti lavorano – per lo più in piccoli gruppi – su un determinato tema e, alla fine, presentano i risultati o i prodotti del loro lavoro alla classe o anche a terzi. Nell’insegnamento CLIL si possono proporre progetti inerenti per esempio allo studio comparato delle condizioni climatiche (in geografia) o della qualità dell’acqua potabile (in biologia). Con progetti interdisciplinari si possono affrontare i problemi da punti di vista diversi, che corrispondono a quelli delle materie coinvolte.

Lessico, testo settoriale/specifico: Ogni professione, ogni disciplina ha il proprio lessico specifico, che la gente comune per lo più non comprende. Il lessico della medicina ne è un buon esempio, ma anche il falegname ha i propri termini specifici, per esempio i nomi dei suoi attrezzi. Anche i testi settoriali possono essere molto diversi da articoli di giornale o da brani letterari. I testi settoriali sono per lo più testi scritti, sono molto precisi e hanno un’alta densità informativa. I testi di un manuale di fisica si differenziano dai testi giornalistici per esempio nella sintassi, per la struttura testuale, per le scelte che creano coerenza, etc.

Lingua di istruzione: La lingua utilizzata nella lezione da docenti e studenti rappresenta un registro linguistico specifico. La lingua di istruzione si contraddistingue per una certa complessità. Molti studenti spesso non riescono a seguire. Per questo i docenti, facendo lezione, dovrebbero procedere avendo sensibilità per le difficoltà linguistiche e aiutare gli studenti a migliorare la lingua di istruzione. Ciò vale anche per l’insegnamento CLIL. Il termine italiano “lingua di istruzione” corrisponde al tedesco *Schulsprache*; entrambi i concetti prescindono, però, sia dalle competenze linguistiche possedute dagli studenti madrelingua e sia da quelle degli studenti con sfondo migratorio. Entrambi hanno spesso delle carenze e non ce la fanno a capire la lingua di istruzione, specialmente se si tratta di una lingua CLIL.

Lingua minoritaria: Viene definita lingua minoritaria una lingua che, in un determinata entità territoriale e politica, viene parlata da un numero minore di parlanti rispetto alla lingua parlata dalla maggioranza. Si tratta per lo più di lingue di minoranze etniche, spesso con sfondo migratorio. Per esempio il turco in Germania è un lingua minoritaria. Spesso i parlanti di una lingua minoritaria conoscono la lingua della maggioranza; normalmente invece il contrario non avviene.

Lingua seconda e lingua straniera: Per lingua seconda si intende una lingua imparata in modo naturale dopo la madrelingua, oppure utilizzata regolarmente per lungo tempo nella vita quotidiana o nel lavoro. Una lingua straniera è una lingua imparata a scuola e utilizzata solo in determinate occasioni. Gli abitanti di molti paesi hanno, accanto alla propria madrelingua, anche una lingua seconda,

che può essere, per esempio, la lingua ufficiale del paese. È questo il caso delle ex colonie, per esempio di molti stati africani, in cui la lingua coloniale serve per la comunicazione nei contesti ufficiali.

Misurazione e valutazione delle prestazioni: Anche nell'insegnamento CLIL si devono valutare le prestazioni degli studenti. Nella valutazione si possono distinguere tre procedure: la valutazione sommativa, che verifica il grado di preparazione degli studenti in un momento preciso; la valutazione formativa, che cerca di cogliere il processo di apprendimento di uno studente in un determinato arco di tempo; e l'autovalutazione, con la quale si prevede che siano gli studenti a giudicare le proprie prestazioni. Una misurazione delle prestazioni in senso stretto può essere ottenuta solo con una valutazione sommativa. Ci si deve chiedere, tuttavia, se proponendo prove in momenti predeterminati la misurazione dei risultati raggiunti riesca ad essere sempre obiettiva.

Modulo: Nel CLIL il termine si applica all'insegnamento di una disciplina non linguistica effettuato in lingua straniera per un breve periodo. Mentre l'insegnamento CLIL in senso proprio si protrae per almeno un anno, quello modulare è limitato a determinati temi, che vengono trattati in lingua straniera per qualche settimana. Per esempio, nell'ambito dell'insegnamento di storia, la rivoluzione francese può essere insegnata in lingua francese, mentre il resto del programma viene condotto nella normale lingua di istruzione.

Obiettivo di apprendimento: Da quando l'insegnamento è diventato un fatto istituzionale si cerca di definire obiettivi di apprendimento per i singoli programmi didattici. Attualmente si tende sempre più a definire gli obiettivi in termini di capacità e competenze che gli studenti devono possedere.

Orientamento ai compiti: Si tratta di un approccio metodologico applicabile a tutte le discipline. Prevede che lo studente sia guidato nel processo di apprendimento attraverso l'assegnazione di compiti da svolgere. Un insegnamento orientato ai compiti (ingl. *task-oriented*) deve dare agli studenti l'opportunità di apprendere in maniera autonoma e responsabile.

Orientamento allo studente, focalizzazione sullo studente: La lezione è costruita ponendo al centro lo studente, basandosi sui suoi bisogni e sui suoi interessi. Un insegnamento centrato sullo studente richiede un notevole sforzo. Per venire incontro ai bisogni di ciascuno studente occorre infatti differenziare l'offerta formativa.

Orientamento all'operatività: L'orientamento all'operatività e l'orientamento ai compiti (cfr. orientamento ai compiti) sono due concetti molto simili. Se in una didattica basata sui compiti sono que-

sti ultimi a costituire il perno per elaborare un argomento, in una didattica orientata all'operatività sono per lo più le azioni (linguistiche) a portare all'acquisizione dei contenuti dell'apprendimento. L'agire comune e la collaborazione con gli altri favoriscono un proficuo processo di apprendimento (cfr. anche costruttivismo sociale).

Osservazione: I docenti devono essere in grado di osservare i propri studenti secondo criteri precedentemente stabiliti, per trarre informazioni utili sul loro processo di apprendimento. Osservazioni dettagliate possono contribuire a una valutazione formativa degli studenti.

Plurilinguismo/multilinguismo: Se in tedesco il termine *Mehrsprachigkeit* può essere applicato sia agli individui che alle comunità linguistiche, in italiano si opera una distinzione tra "plurilinguismo" (riferito all'individuo) e "multilinguismo" (riferito alla comunità). Una persona plurilingue (o poliglotta) parla due o più lingue, nel cui numero possono rientrare anche dialetti o lingue regionali. Per esempio uno svizzero che, oltre alla variante svizzera del tedesco, parli anche il tedesco standard, è da considerarsi plurilingue. Similmente, le comunità linguistiche multilingui sono quelle unità territoriali o politiche in cui vengono parlate due o più lingue (per esempio la Svizzera o il Belgio). Non esistono paesi davvero multilingui, ossia dove tutti gli abitanti parlano correntemente più lingue - fatta eccezione forse per il Lussemburgo.

Processo di apprendimento: Con questo termine si indica il processo cognitivo necessario per acquisire una conoscenza o una certa abilità. Nell'insegnamento della lingua straniera, ma anche nelle discipline non linguistiche, si cerca di aiutare gli studenti a impostare il proprio processo di apprendimento. Da un punto di vista metodologico, questo processo può essere condotto secondo varie tecniche, che vanno dall'apprendimento a carattere esplorativo, allo studio delle regole fino all'imparare meccanicamente a memoria. La scelta di servirsi dell'una o dell'altra tecnica dipende solo dallo studente e dal suo stile personale di apprendimento (cfr. stile di apprendimento).

Scuola internazionale: Nel contesto europeo e mondiale ci sono numerose scuole nelle quali si insegna in una lingua diversa da quella nazionale. Le scuole internazionali possono essere gestite da istituzioni europee, come per esempio le scuole di Bruxelles oppure la Scuola dell'Ufficio Brevetti di Monaco. In queste scuole si possono avere sino a cinque lingue di insegnamento; gli studenti, comunque, sono tenuti ad impararne non più di tre. Alcuni paesi hanno anche cosiddette scuole "estere": per esempio la Germania ha 130 scuole all'estero, nelle quali l'insegnamento viene impartito in lingua tedesca.

Stile di apprendimento: Ogni apprendente possiede uno proprio stile di apprendimento con il quale affronta i compiti che gli vengono assegnati. Diversi aspetti contribuiscono a definire lo stile di apprendimento. Per esempio il fatto che lo studente prediliga alcuni canali di percezione (visivo, auditivo) piuttosto che altri, oppure la modalità con cui si accosta ai contenuti da studiare (in modo analitico o globale). Lo sviluppo di un determinato stile di apprendimento dipende fortemente dall'atteggiamento dello studente rispetto alla socialità.

Strategia: Ogni azione umana è determinata da strategie. Qualsiasi cosa noi diciamo o facciamo si basa su piani che abbiamo precedentemente formulato. I nostri piani vengono determinati dalle nostre intenzioni, per esempio dalla nostra volontà di influenzare qualcuno o di far fare qualcosa a qualcuno. Il nostro comportamento strategico è molto complesso, implica consapevolezza. Anche le strategie di apprendimento (cfr. strategie di apprendimento) governano i nostri processi di apprendimento in modo consapevole e pianificato.

Strategie e tecniche di apprendimento, metodi di lavoro: Nella lezione lo studente è invitato a mettere sistematicamente in atto determinati processi per elaborare le informazioni ricevute. Nella lezione CLIL le strategie di apprendimento della lingua (strategie di lettura, di scrittura, di comprensione ed espressione orale) sono tanto importanti quanto le strategie con le quali vengono elaborati i materiali non linguistici (grafici, immagini, tabelle). Le strategie di apprendimento comprendono anche le strategie che servono per memorizzare e esercitare il sapere (imparare ad imparare). Le strategie di apprendimento entrano nella lezione in forma di tecniche di studio e di lavoro.