

Introduction

CLIL Reflections: from initial steps, to practical applications, to CLIL networks

Serafina Filice

The integration of content and language is not a novel concept in education though a relatively current and popular trend in the field of second/foreign language teaching worldwide. This phenomenon originated in Canada in the mid-sixties within the initial language immersion programs. The principle of acquiring content through language rather than studying language for its own sake has been stressed since the 1970s by other educational initiatives such as: Language Across the Curriculum, Immersion Education, Immigrant On-Arrival Programs, Programs for students with Limited English Proficiency, and Language for Specific Purposes. Furthermore, current research has highlighted the relationship between CLIL and content-based instruction (CBI), which is considered its predecessor (Soetaert & Bonamie 2008). CLIL partly draws its theory and practice from these curriculum approaches.

In the Italian scenario, Language as a medium of instruction and/or interdisciplinary approaches seem to be the initial steps taken by many practitioners towards any CLIL-type initiatives. Any new concept in education does not mean doing away with the old but rather building on previous knowledge and expanding it to make it better. CLIL may also be considered a spin-off approach deriving from the Communicative Language Teaching (Richards and Rodgers, 2001: 2) methodology paradigm that emerged in the 1980s which focused on real and meaningful communication where information is exchanged.

Various types of experimental projects have been carried out in the past decades in Italy at different levels of education, usually with some degree of caution. In fact, first steps toward this methodology have been of the semi-CLIL or partial CLIL types especially in Higher Education. Moreover, CLIL programs implemented over short periods of time are referred to as “modular CLIL” (cfr. Wolff, 2009: 552).

This volume is a collection of works by language practitioners and content teachers at all levels of education who have, in the past six years, embarked on a CLIL-type journey. The chapters are organized into two sections;

the first part highlights some considerations that are more theoretical in nature. The purpose is to provide moments of reflection on these issues or bring to light other matters that merit further discussion.

Graziano Serragiotto provides general guidelines for the development and design of CLIL didactical pathways. Manuela Cipri questions the level of language usage in a CLIL learning context. Ivana Ferraro on a slightly more philosophical note questions who should learn what. Rosalba Rizzo puts in evidence the role of conversation at the University level from the point of view of differentiation within the sphere of a CLIL program. Serafina Filice first examines the state of bilingualism/plurilinguismo in Europe and then discusses the issue of linguistic competences in the CLIL domain implying that much still needs to be done to reach the high level of language competence advocated by the Council of Europe. This section ends with a study conducted by Domenico Sturino and Serafina Filice with Pharmacy students. They present the results of a qualitative survey regarding student perspectives on a partial CLIL-type experience.

The second part is more pragmatic in nature dealing with proposals and projects already implemented in schools and at University. Patrizia Passarelli describes a project activated in a liceo scientifico. The rather ample discussion touches upon the potentialities of cooperative learning through project work within an interdisciplinary approach. Both cooperative learning and project work have proved effective in this experience, which has also taken advantage of tangible experiential learning—a trip abroad. Annamaria Mandoliti first discusses the underpinnings of the CBI approach. Then illustrates how she applied CBI, in the form of theme-based instruction in Philosophy, as first steps towards implementation of a CLIL methodology. Fabrizia Del Vecchio and Anna Internò examine the design and implementation stages of an experimental study in SLA carried out in the Faculty of Pharmacy and Nutrition Sciences with the purpose of exploring how the creation of a natural learning environment, where task-based learning takes place, affects students' outcomes. Eugenia Mascherpa proposes an educational path for Italian L2 at University. She highlights how language acquisition focused on recurrent language structures, as they are traceable and used in the various disciplines, fosters and accelerates the acquisition of the content of the disciplines. She looks into what Italian to teach and what, giving priority to selecting content and language forms in a perfect balance of form and content duality. Serafina Filice and Caterina Paucci describe a positive experience of a learning-by-doing approach in the sciences with elementary school children. Carla Griseri proposes a path that involves the teaching of natural sciences (chemistry and biology) in English and French; start-

ing with the sense organs, she moves to the distillation of aromatic herbs; making use of small-group activities, peer education and focusing on problem solving, aiming at disseminating a vertical CLIL model. Chiara Torchia reports on a highly positive experience, which involved Middle school children dealing with the topic of plants and their reproductive cycle. They made wide use of new technologies in an environment that she calls “una Cl@sse 2.0” and created a video. She also highlights the positive collaboration among the language and content teachers in the school. Marina Federici presents a CLIL experience for German in the north through the CLIL network set up and the use of Media education. Finally, a recent project, still in itinere, is described by Maria Clotilde Bruno and Andrea Checchetti, which involves the creation of a CLIL network for Chemistry. The project includes CLIL methodology teacher training followed by the creation of a Learning Object for Organic Chemistry utilizable on an e-learning platform.

As we can see, over the years CLIL practices have moved from limited small-scale experiments to elaborated projects involving technology, materials design and the creation of CLIL networks. The chapters constituting this volume extol the numerous studies that have been going on in this field in the past decades. They contribute to the existing research in terms of small-scale explorations that highlight the development of CLIL over the years, a cautious progress that has led practitioners to move from initial steps or simple trials to more complex tangible CLIL learning objects. A testimony of diversity in approaches showing how rich and vibrant the field of CLIL studies is and will continue to be in the future.

Bibliography

- SOETAERT R., BONAMIE B., 2008. “New Rules for the Language & Content Game. From CBLT/CALL to CLIL/ TILL”. *Scientific Commons*. Available at [<http://euroclilic.net/index.php?inbound/bulletins/pdf/e12.pdf>].
- RICHARDS J. C., RODGERS T. S., 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- WOLFF D., 2009. “Content and language integrated learning.” In K. Knapp, B. Seidlhofer (Eds.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Walter de Gruyter, 545–572.

PART I
REFLECTIVE ISSUES

Chapter 1

Linee di sviluppo e strumenti di lavoro per la realizzazione del CLIL

Graziano Serragiotto

La metodologia CLIL è sicuramente una modalità innovativa che può portare a creare maggiore motivazione, e interesse tra gli studenti per l'apprendimento di una disciplina. Perché si realizzi questo risulta fondamentale che ci debba essere una progettazione fatta a tavolino elaborata in collaborazione fra l'insegnante di disciplina e l'insegnante di lingua. In questo articolo si mettono in evidenza alcuni punti salienti per sviluppare tale metodologia.

1.1 Il CLIL come azione sociale

La letteratura glottodidattica di oggi è impegnata in un approfondimento di ricerca allo studio di nuove metodologie che contribuiscano all'aspirazione europea di una società votata al plurilinguismo e al dialogo delle culture. Questo indirizzo educativo e formativo condiviso dalla moderna scuola europea è anche frutto di una logica di ripensamento dell'insegnamento delle lingue che si concretizza in modelli e iniziative di educazione bilingue finalizzati

1. a progettare scenari e azioni didattiche in cui sono veicolati insegnamenti disciplinari in lingua straniera;
2. all'applicazione di metodologie e strumenti glottodidattici più flessibili nel contestualizzare e adattare aree disciplinari differenti alle realtà socioculturali dei destinatari.

Le suddette discriminanti scientifiche e la conseguente sperimentazione di modalità didattiche innovative rappresentano quindi i punti di ancoraggio e di riferimento dell'insegnamento della disciplina ed insieme, dell'approfondimento della competenza d'uso della lingua straniera. Questo determina lo sviluppo di percorsi e ambienti in cui la lingua straniera, sulla base di criteri glottodidattici funzionali allo scopo del parlante e del tema, funge da veicolo per la trasmissione di contenuti professionali.

L'insegnamento veicolare pone in questo modo l'approccio CLIL in evi-

denza per l'originalità ed efficacia dei suoi percorsi dal momento in cui sono messi in atto.

In primo luogo perché l'approccio CLIL crea le condizioni dell'apprendimento e, in secondo luogo, perché i percorsi CLIL assolvono al conseguimento di obiettivi educativi, formativi e linguistici quali

1. innalzare i livelli di competenza nelle lingue straniere;
2. rispondere con efficacia alle richieste di culturalizzazione;
3. sviluppare dei modelli flessibili di educazione destinati alla promozione dell'individuo.

Facendo CLIL, quindi, l'acquisizione viene facilitata poiché si creano degli ambienti di apprendimento in cui vi è una maggiore esposizione alla lingua straniera: inoltre, il focus dell'attenzione si sposta dalla forma al contenuto che viene così veicolato dalla lingua per apprendere dei contenuti disciplinari.

I vantaggi del CLIL perciò sono indubbi e se il profilarsi di esperienze CLIL maturate nel corso degli anni presso scuole e istituzioni europee dimostrano come tale approccio sia considerato una risorsa per l'apprendimento integrato di una disciplina e di una lingua straniera, il continuo fiorire di orientamenti e di modelli eterogenei, ci induce, invece, a una riflessione glottodidattica seria e precisa che faccia luce sulla natura del CLIL e sulle condizioni di attuabilità che rendono possibili una tale azione didattica.

Si tratta perciò di obiettivi e aspetti di fondamentale importanza che ci proponiamo di descrivere e illustrare nei paragrafi successivi di questo articolo allo scopo di incoraggiare la diffusione non improvvisata, ma epistemologicamente corretta e metodologicamente adeguata (Ricci Garotti, 2006), dell'approccio CLIL nella prospettiva formativa che il futuro cittadino europeo sappia agire con competenza e testimoniare quel plusvalore generato dalla combinazione di conoscenze acquisite, professionalità e innovazione.

1.2 Aspetti giuridici e istituzionali del CLIL

Per meglio comprendere il CLIL, occorre a nostro avviso risalire alle origini del contributo promosso dal Consiglio Europeo nell'ambito dell'educazione linguistica. L'evoluzione socioculturale dell'Europa e l'internazionalizzazione del sistema scolastico rappresentano alcuni dei fattori che hanno reso il CLIL uno dei modelli didattici fra i più diffusi in Europa. Il primo passo che ufficializza l'ingresso del CLIL in ambito europeo, è rappresentato dall'articolo 126 del Trattato di Maastricht del 1991.

Sullo sfondo vi sono le nuove sfide educative e metodologiche che la Commissione Europea deve affrontare per far sì che i contesti scolastici

diventino luogo e strumento per potenziare l'apprendimento integrato fra lingua straniera e discipline nei vari stadi e livelli della vita educativa e lavorativa del cittadino europeo.

L'obiettivo del plurilinguismo viene successivamente ripreso nel *Livre blanc sur l'éducation et la formation* approvato dall'Unione Europea nel 1995. Si tratta di un testo programmatico che suggerisce percorsi didattici in cui le lingue straniere rappresentano le lingue di insegnamento di discipline diverse dalla LS stessa.

Un ulteriore passo per lo sviluppo di scenari didattici nei quali ipotizzare l'adozione del CLIL si ha con la definizione dei descrittori linguistici dei vari livelli e degli obiettivi didattici comuni per tutti i docenti di lingua straniera in Europa: il Quadro di Riferimento Europeo. Il progetto del Consiglio d'Europa (2001), oltre a indicare le linee guida per la promozione del plurilinguismo, propone di ridurre l'insegnamento formale della prima lingua straniera per usarla in modo regolare in favore dell'insegnamento di un'altra disciplina.

Un altro riferimento istituzionale che prevede un avvicinamento tra lingua veicolare e contenuti non linguistici si trova nel Progetto Lingue 2000 che si pone l'obiettivo di innovare i processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere rafforzando determinate competenze comunicative negli allievi di ogni ordine e grado.

Altra autorevole fonte istituzionale che fa riferimento all'insegnamento veicolare è l'*Action Plan 2004-06*: le indicazioni che ci giungono incoraggiano di fatto la diffusione di modelli di educazione strategici che contemplano l'apprendimento duale – lingue e contenuto disciplinare – da parte degli studenti europei che imparano mediante una lingua straniera.

Sul versante italiano, la legge sull'autonomia scolastica (1999), ha attivato nelle scuole richiedenti dei progetti che includevano percorsi CLIL nei quali la lingua straniera è stata il veicolo di insegnamenti e competenze disciplinari specifiche e adeguate. Questo fatto dimostra come i modelli CLIL sperimentati nascano soprattutto dal basso e abbiano quindi una propria dimensione locale che si caratterizza per flessibilità e soluzioni costruite su misura, per particolari e differenti esigenze che hanno come riferimento il contesto nel quale si opera.

Allo stato attuale, una delle novità che la Riforma Gelmini porta avanti nei vari settori dell'istruzione riguarda l'introduzione del CLIL nella scuola secondaria superiore. Il nuovo assetto prevede l'inserimento all'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici di una disciplina che dovrà essere insegnata in lingua straniera, mentre nei licei linguistici verranno sperimentati e implementati dei moduli CLIL a iniziare dal terzo anno. L'obiettivo consiste nel-

l'inserire la scuola italiana in una dimensione europea. A tal fine, numerose scuole con obiettivi prioritari di educazione all'Europa, hanno realizzato mediante scambi culturali e l'ottenimento di finanziamenti di progetti europei quali Socrates e Leonardo, modelli CLIL finalizzati a costruire degli ambienti che assicurino un apprendimento contemporaneo di lingua e contenuto, i cui effetti tangibili concorrono allo sviluppo di competenze linguistiche specifiche e al consolidamento della costruzione del profilo professionale di ciascun studente.

1.3 Una definizione di CLIL

In questo paragrafo intendiamo chiarire sul piano terminologico e metodologico che cos'è il CLIL.

Il CLIL (Content and Language Integrated Learning), cioè apprendimento integrato di lingua e contenuti, è un modello didattico che presuppone la stretta connessione tra lingua e disciplina non linguistica al fine di potenziare le competenze d'uso della lingua straniera e, contemporaneamente, l'apprendimento disciplinare nello studente anche se il focus d'attenzione prioritariamente è verso il contenuto. Dunque, l'originalità del CLIL si basa sull'esperienza del doppio apprendimento linguistico-disciplinare che caratterizza contesti ispirati alla promozione interculturale e al multilinguismo. Questa prima definizione ci guida verso alcuni punti fermi che determinano i tratti essenziali dell'insegnamento veicolare, vale a dire:

1. l'uso della lingua straniera favorisce l'apprendimento di una determinata disciplina;
2. il miglioramento linguistico deve accompagnare il raggiungimento di una specifica competenza disciplinare.

Questi presupposti configurano una modalità d'insegnamento focalizzata sulla necessità di:

1. integrare l'input linguistico con quello disciplinare di modo che entrambi gli aspetti diventino complementari per attuare un'azione didattica incisiva capace di stimolare lo sviluppo di abilità metacognitive e di competenze trasversali;
2. trasmettere un'efficace comunicazione dei contenuti: quello che diventa fondamentale non è la correttezza formale ma il fatto che l'input, vale a dire il contenuto, sia il più possibile comprensibile.

Dunque, un corretto approccio CLIL considera lingua e disciplina come facce della stessa medaglia, dal momento che l'una legittima l'uso e il funzionamento dell'altra.

Quindi, lingua e disciplina non sono dissociabili dall'idea di fare CLIL e di rendere il CLIL un'esperienza unica.

Nella realtà quotidiana di insegnamento il CLIL si traduce in lezioni di storia, geografia, matematica e di altre materie che vengono tenute in lingua straniera. Requisito necessario per lo sviluppo di percorsi che adottano il CLIL saranno la motivazione e il livello linguistico degli studenti che deve essere adeguato a sostenere lezioni in cui le spiegazioni, le istruzioni e i commenti avvengono in lingua straniera. In quest'ottica la lingua non assume un ruolo metalinguistico, ma serve da tramite per l'acquisizione di contenuti disciplinari. Di conseguenza, gli studenti si concentrano sul fare, rendendo effettive le abilità linguistiche acquisite per apprendere contenuti professionali.

1.4 Motivazioni glottodidattiche per l'adozione del CLIL

La specificità del CLIL di integrare lingue e disciplina determina benefici che ricadono su tutta la comunità scolastica che ha sperimentato un tale modello di educazione. Pertanto, il percorso educativo che ne scaturisce si pone le seguenti finalità:

1. adattare una varietà di percorsi ad hoc alla realtà della classe;
2. supportare la motivazione e l'acquisizione linguistica con soluzioni glottodidattiche appropriate alle esigenze formative e culturali dello studente;
3. promuovere la competenza comunicativa e interculturale degli allievi grazie al contatto con la lingua obiettivo e al suo uso con l'apprendimento di contenuti disciplinari;
4. migliorare la scorrevolezza in fase di esposizione e l'accuratezza;
5. supportare un clima di apprendimento meno ansiogeno, destinando più tempo all'esposizione della lingua;
6. sostenere modalità di lavoro collaborative che si pongono l'obiettivo di mettere a proprio agio il discente inducendolo a compiere significative esperienze di uso della lingua straniera.

In questa prospettiva, il CLIL si conferma come un approccio didattico innovativo poiché afferma la diversità delle espressioni culturali e linguistiche come mezzo di comprensione della realtà e di integrazione, e lo fa rendendo partecipi i destinatari di situazioni talmente flessibili e varie che ogni percorso necessita di essere ricordato e verificato agli obiettivi di natura didattica e pedagogica elaborati in fase di progettazione.

Questo fattore spinge in particolar modo presidi e docenti a una progettazione consapevole e mirata a favorire l'integrazione curricolare, a seleziona-

re i destinatari e a decidere le modalità di insegnamento più adatte, valutando al contempo eventuali modifiche da fare in itinere affinché gli ambienti CLIL diventino realmente efficaci e significativi per l'apprendimento.

1.5 Gli insegnanti CLIL

Il nostro insegnante modello è un bilingue con ottime conoscenze linguistiche e disciplinari, professionalmente competente e specializzato nel dare rilevanza e valore al processo di apprendimento. In mancanza però di una figura perfetta, le nostre riflessioni si estendono a tutti quei docenti che, operando in ambito scolastico e universitario, sono motivati a compiere una formazione continua al fine di sostenere una didattica innovativa e appropriata, in linea con i bisogni degli allievi. Ecco allora che l'insegnante CLIL punterà sulla qualità dell'insegnamento grazie a una preparazione metodologica che gli consente di comprendere il proprio ruolo e quello di ogni discente, di sperimentare consapevolmente le strategie didattiche più adeguate agli stili di apprendimento degli studenti, associando alle abilità gestionali l'osservazione e la riflessione sul proprio operato. Quest'ultimo aspetto che viene spesso considerato come un dato già acquisito dal docente al momento di affrontare la didattica, ci porta a una riflessione sulla formazione e sulle responsabilità dei docenti CLIL.

1.5.1 La formazione degli insegnanti CLIL

Conseguire il duplice obiettivo CLIL di sviluppo comunicativo e di competenza disciplinare, richiede agli insegnanti di conseguire una preparazione metodologica nella didattica delle lingue in modo che in classe possano proporre le strategie più opportune per il coinvolgimento attivo dello studente, rendendolo così protagonista del processo di costruzione delle sue competenze.

In quest'ottica, la formazione in itinere diventa un punto cruciale nella progettazione di un percorso CLIL in quanto l'acquisizione di competenze complesse ed eterogenee permette ai docenti di crescere sia a livello linguistico, contenutistico e di aggiornare le competenze specifiche per la gestione attiva della classe. L'attenzione al metodo e alle tecniche didattiche si riveleranno strumenti preziosi per contestualizzare e rendere fruibile il materiale, per organizzare il lavoro in classe secondo modalità collaborative, verificando che le consegne, le spiegazioni e i lavori siano sempre coerenti con gli obiettivi formativi e didattici e con le conoscenze degli studenti.

In questo modo l'organizzazione didattica favorirà la costruzione di ambienti di apprendimento nei quali ciascuno, in maniera responsabile, com-

prende il significato di quanto deve essere acquisito e ancora da ricercare. Nel caso più specifico, la formazione del docente dovrebbe incentrarsi sugli aspetti operativi della progettazione e della realizzazione di moduli disciplinari in lingua straniera, sulle tecniche di selezione e di didattizzazione dei materiali e sui principi dell'apprendimento collaborativo.

Per quanto riguarda invece la formazione dei nuovi insegnanti, dovrebbe essere previsto nel loro piano di studi la possibilità di iniziare un percorso CLIT (Content and Language Integrated Teaching), cioè un insegnamento integrato di lingua e contenuti. Si tratta di indirizzi che possono essere inclusi nelle lauree specialistiche che si occupano d'insegnamento oppure potrebbero essere attivati da parte di enti e università competenti dei corsi di formazione iniziale per diventare futuri insegnanti veicolari e/o formatori CLIL. Sarà inoltre importante prevedere momenti formativi come stage e collaborazioni didattiche. In questo modo, i futuri insegnanti avranno l'opportunità di prendere coscienza delle proprie responsabilità e di fare esperienza della classe dove si potranno predisporre all'interno di micro moduli delle attività e delle soluzioni strategiche alla comprensione dell'input che, se negoziato, avvierà il giovane insegnante a riflettere sulla gestione della classe nonché alla consapevolezza del suo ruolo di guida e facilitatore di un apprendimento interattivo e compiuto in sé.

1.5.2 Il ruolo degli insegnanti CLIL

Un aspetto che ci preme sottolineare è il ruolo dei docenti nell'insegnamento CLIL. Anzitutto dobbiamo tenere presente che ci sono varie tipologie di insegnanti CLIL:

- a) *lo stesso insegnante*: è il caso degli insegnanti (pochi attualmente) che hanno la doppia abilitazione in una lingua straniera e in una disciplina e quindi possono portare avanti l'insegnamento veicolare da soli nella scuola secondaria di primo e secondo grado; nella scuola primaria non esiste il problema perché l'insegnante può coprire i due ambiti;
- b) *due insegnanti diversi*: CLIL con prevalenza della lingua, quando l'insegnante di lingua straniera guida esercitazioni su contenuti disciplinari che sono già stati acquisiti ed ora vengono applicati in lingua straniera;
- c) *due insegnanti in compresenza*: CLIL con prevalenza della disciplina, quando l'insegnante di lingua straniera si limita a creare delle condizioni favorevoli all'apprendimento dei contenuti della disciplina attraverso delle attività di semplificazione finalizzati a rendere l'input comprensibile;
- d) *scambio di insegnanti*: un insegnante italiano di una materia va all'estero ed insegna la sua disciplina in italiano, mentre l'insegnante di quel paese

viene in Italia, per esempio un insegnante italiano di biologia va in Francia in una scuola dove si insegna italiano e l'insegnante francese viene in Italia ad insegnare biologia in francese;

- e) *organizzare moduli in Internet a gruppi*: un'altra possibilità può essere quella di organizzare degli incontri chat o forum in Internet dove un insegnante tedesco di chimica, per esempio, interagisce con degli studenti con esperimenti e relazioni in lingua straniera;
- f) *risorse personali dei docenti*: ci può essere l'insegnante di disciplina che conosce la lingua straniera e che può, con il supporto di quello di lingua, creare dei moduli autonomi in lingua straniera; oppure si può prendere il caso del docente di lingua straniera che è in grado di lavorare in un'altra disciplina chiedendo l'aiuto e qualche consiglio all'insegnante della disciplina.

Tenendo in considerazione le tipologie di insegnanti sopra menzionate, le situazioni più ricorrenti in Italia per l'uso veicolare della lingua prevedono quelle in cui abbiamo due insegnanti diversi (punto B e C), uno di lingua straniera e uno di disciplina specifica che collaborano alla preparazione delle lezioni e alla definizione degli ambiti tematici. E proprio la collaborazione è la parola chiave per impostare una programmazione in cui ogni docente, utilizzando i propri saperi e le proprie competenze, fornisce supporto al collega per mettere a punto una programmazione comune e una modalità di ricerca interdipendente.

Coinvolti nella stessa esperienza, ognuno dei due insegnanti amplia i propri orizzonti in ambiti specialistici, contribuendo reciprocamente a sviluppare aree tematiche e a elaborare dei percorsi educativi particolarmente significativi per gli allievi.

Si tratta in sostanza di fare delle scelte condivise in merito alla formulazione di un piano di lavoro integrato che prevede difficoltà e imprevisti, possibilità di cambiamenti e scambio di informazioni con cui approfondire e disegnare modelli progettuale di CLIL che, basandosi sulla sinergia fra lingua e materia, integri differenti visioni e aggiunga valore alla formazione culturale dell'individuo.

1.6 La progettazione come risorsa per l'apprendimento

Alla luce delle forme e della pratica con cui si presenta il CLIL, risulta alquanto significativa l'importanza di saper progettare l'esperienza di apprendimento in tutte le sue fasi. Ciò invita a considerare gli aspetti della progettazione come momenti formativi e di servizio qualificanti, che pongono valore alla programmazione dell'intervento CLIL, a cominciare

dall'individuazione del contesto e degli ambienti (interno/esterno).

La progettazione di percorsi educativi CLIL si avvale inizialmente di un comune modello di riferimento che supera le possibili incomprensioni interne e mette insieme, in rete, saperi e competenze, idee e motivazioni personali. Quest'ultimo aspetto deve necessariamente legarsi coi percorsi di crescita dello studente, a partire dal contesto famiglia che deve essere coinvolta, agli stili di apprendimento e interessi degli stessi destinatari.

Dunque la vitalità dei percorsi CLIL si manifesta già nella sua progettazione attraverso il contributo dell'organizzazione scolastica e le specializzazione degli insegnanti che, in maniera significativa e sinergica, proporranno degli studi integrati di lingua e materie al fine di contribuire alla costruzione di una lingua LS adottiva per mezzo di cui l'allievo sarà capace di esprimersi e di agire, in un certo momento del suo percorso, dimostrando di avere acquisito un sapere, un'abilità specifica.

1.7 La dimensione fisica della progettazione CLIL

Giunti a questo punto, ci preme sottolineare che i tre livelli della progettazione CLIL sono strettamente collegati da parametri e variabili, risorse e competenze e che l'attuazione di ogni singola fase è il risultato di un attento monitoraggio circa la validità e la qualità dei risultati del processo di apprendimento svolto. Dunque, ogni fase è compatibile e si fonde con quella successiva generando sempre una riflessione e una valutazione sui percorsi e sui risultati dei partecipanti.

Fase pre-progettuale

Questa fase di prospettiva strategica e di elaborazione culturale per la programmazione e l'inserimento del CLIL nel contesto individuato presuppone che gli attori impegnati a sviluppare percorsi CLIL sappiano comunicare progressi e difficoltà al fine di gestire in modo ottimale l'intensità della collaborazione, la gestione dei processi didattici e degli eventi critici.

Le macro funzioni a cui sono chiamati i docenti in questa fase riguardano l'integrazione dei dati relativi alla dimensione socioculturale dell'ambiente di riferimento con le indicazioni che giungono dalla dimensione sociolinguistica del territorio. Lo scopo è di identificare le variabili del territorio (presenza di altre lingue, lingue autoctone, di recente immigrazione e lingue che potrebbero essere insegnate in base alle esigenze lavorative del territorio) e di proporre un piano d'azione CLIL calato in uno specifico ambiente (esterno/interno). Nel caso in cui si consideri l'ambiente interno, allora si procederà a contestualizzare il ruolo e la specifica funzione della scuola nel territorio, gli ambiti educativi e formativi nei quale l'istituto è interve-

nuto con l'ausilio di finanziamenti europei o attraverso la partecipazione partenariata con altre realtà scolastiche.

Una volta completato il profilo della scuola con le offerte formative che rendono quel luogo fruibile e ricco di nessi, si dovranno prendere in considerazione aspetti di ordine organizzativo e strutturale che prevedono

1. l'individuazione delle risorse che porteranno avanti il progetto;
2. la selezione della popolazione scolastica (quali sezioni e/o classi coinvolgere), della disciplina e della lingua in base ai vantaggi che essa può apportare agli studenti;
3. stabilire la durata del progetto (medio/lungo termine), sulla base di cui dovranno essere valutate ulteriori variabili.

Fase di progettazione

Abbiamo visto come la fase di pre-progettazione rivesta un ruolo strategico che consiste nel supportare la progettazione organizzativa e metodologica con riferimenti e indicazioni relativi al contesto ospitante il CLIL.

Si giunge così alla seconda fase con una ricerca qualitativa già avviata e che integra il profilo della scuola e le opportunità che può fornire il contesto con il processo creativo, organizzativo e metodologico di questa seconda fase.

La progettazione quindi riguarda il micro-ambiente, le dinamiche interne e le sue specificità di funzionamento nell'erogazione dell'offerta CLIL in riferimento alla quale si procederà a

1. intercettare i bisogni dei destinatari,
2. strutturare e pianificare il percorso;
3. scegliere il contenuto;
4. fissare gli obiettivi e le finalità;
5. organizzare la didattica e i materiali;
6. definire la modalità dell'insegnamento, il controllo dei processi, il tipo di verifica e infine, le strategie alternative per implementare le possibilità di successo.

Fase post-progettuale

Rientrano in questa fase la verifica e la valutazione dei risultati intesi come cambiamento culturale sviluppato lungo il percorso. L'analisi condotta sui specifici contesti e sui gruppi CLIL saranno correlati agli obiettivi e alle finalità del percorso attuato al fine di cogliere le variabilità del processo e interpretare se i processi di significazione siano stati in grado di sostenere la motivazione e l'apprendimento dei destinatari.

1.8 Quale ricaduta per il sistema educativo

Come abbiamo appurato, l'approccio CLIL tende ad amplificare le condizioni dell'educazione di raggiungere nuove possibilità espressive che si traducono in un potenziamento delle risorse umane sotto profilo delle competenze linguistiche e delle conoscenze disciplinari nonché di rafforzamento del senso di appartenenza al territorio.

Le probabilità di acquisizione di un vantaggio competitivo da parte della scuola di giovare di percorsi CLIL perciò risultano essere maggiori se la stessa si pone come enciclopedia aperta nel coinvolgere e abbracciare diversi orizzonti che si incrociano al suo interno:

1. i docenti a cui è fornito supporto per la formazione metodologica e linguistica. Questo punto di partenza permetterà agli insegnanti, in collaborazione con le autorità scolastiche e le famiglie, di tracciare in maniera consapevole dei nuovi curricula, anche interdisciplinari e di farsi promotori di efficaci azioni di apprendimento. In questo modo, il docente diventa il centro d'una rete di relazioni e di molteplici iniziative che prevedono scambi e confronti europei sulla metodologia e sull'esperienza CLIL;
2. il personale amministrato il cui assetto organizzativo si allinea a una *vision* a una gestione a dimensione europea;
3. le famiglie ora chiamate a una risposta seria e coerente che contribuisca alle finalità educative della scuola;
4. gli studenti, i cui comportamenti strategici (cognitivi e relazionali) investono il sistema valoriale della scuola, trasformando la sfida educativa al cambiamento in un'occasione per il miglioramento della qualità complessiva della propria vita e del sistema scuola.

Dunque, la ricaduta dei percorsi CLIL abbraccia tutta la comunità scolastica che ha sostenuto l'apprendimento e gli esiti conseguiti diventano uno strumento prezioso di supporto alla ridefinizione di iniziative non estemporanee che si diffondono nell'ambito scolastico e nel territorio.

In questa prospettiva, le possibilità per lo studente di accesso alle nuove conoscenze per l'esplorazione di universi linguistici e culturali diversi aumentano parallelamente allo sviluppo di una dimensione originaria di cittadinanza europea a cui dare una lettura pedagogicamente fondata sull'autonomia e sulla crescita professionale, affettiva e linguistica.

Bibliografia di riferimento

- ANDERSON G. I. *et al.*, 1994. *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- ARTIGAL J., LAUREN C., 1996. *Immersione linguistica per una futura Europa: i modelli catalano e finlandese*. Merano: Alpha Beta.
- BALBONI P., 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Libreria.
- CALABRESE I., RAMPONE S., 2007. *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002. *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. Firenze: La Nuova Italia.
- COONAN C. M., 1999. "Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa". In P. BALBONI (Ed.), *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra-Soleil.
- COONAN C.M., 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet Libreria.
- HALFHIDE T. *et al.* (Ed.), 2001. *Team teaching*. Zürich: Kanton Zürich.
- RICCI GAROTTI F. (Ed.), 2006. *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE del Trentino.
- SERRAGIOTTO G., 2003. C.L.I.L. *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra-Soleil.
- SERRAGIOTTO G. (Ed.), 2004. *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria.
- SERRAGIOTTO G., 2006. "La valutazione del prodotto CLIL". In F. RICCI GAROTTI (Ed.), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE del Trentino.
- VERTECCHI B., 1999. "Per una riorganizzazione dell'offerta formativa". *Annali della Pubblica Istruzione*, XLV, 1-2. Firenze: Le Monnier.
- WILLIS J., 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- WOLFF D., 1997. "Content-based Bilingual education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom". In D. MARSH *et al.*, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.

Chapter 2

Apprendimento integrato di lingua e contenuto, ma con quale livello d'uso della lingua?

Manuela Cipri

In questo capitolo si vuole illustrare la differenza cognitiva nell'apprendimento delle lingue. Lo studio della formazione di termini attraverso le radici permette di ricostruire i significati, fino a costruire le unità terminologiche, permettendo di individuare e analizzare tutti i processi di word-formation utili a facilitare ed acquisire i linguaggi specialistici. L'avvento delle nuove tecnologie ci permette con maggior facilità di poter arrivare a costituire dei data-base settoriali, anche se il nostro obiettivo è quello di utilizzare i processi cognitivi, attraverso il ragionamento consapevole, non imprimere la conoscenza, ma comprenderne l'obiettivo per raggiungere una conoscenza sufficiente per saper interpretare in modo corretto un testo scientifico e dal quale trarre la terminologia corretta per la spiegazione del fenomeno.

2.1 Introduzione

I contributi dei colleghi in questo volume mettono in luce l'importanza della metodologia che ha come obiettivo quello di far apprendere contenuti disciplinari attraverso un'altra lingua. L'acronimo CLIL *Content and Language Integrated Learning* (apprendimento integrato di lingua e contenuto), evidenzia un aspetto innovativo e stimolante che mira alla costruzione di un sapere plurilingue che, proprio dall'integrazione dei contenuti, dei concetti e dei termini della lingua materna con quelli di un'altra lingua, acquista una dimensione più ampia e di valenza internazionale. Le denominazioni nella lingua materna e nella lingua scelta mostrano infatti il concetto da angolazioni spesso complementari ma anche diverse, che arricchiscono la conoscenza del concetto stesso.

Naturalmente ciò è vero anche quando si approfondiscono i sinonimi con cui viene denominato lo stesso concetto, ma il confronto con lingue diverse e a volte anche distanti dalla lingua materna può aprire spiragli conoscitivi insospettati.

La parola 'arcobaleno' dà informazioni che integrate con quelle dell'inglese *rainbow* (*rain* = pioggia e *bow* = arco) del francese *arc-en-ciel*, dello spagnolo *arco iris* formano un quadro più sfaccettato e completo del fenomeno,