



Direzione Generale per gli Affari Internazionali

In collaborazione con



# **IL CLIL IN TEDESCO NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE**

## **La risposta a sei domande chiave**

a cura di **Fiorella Casciato**  
Direzione Generale per gli Affari Internazionali



Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi"  
Dirigente Scolastico: Cecilia Pirolo

© D.G. per gli Affari Internazionali del MIUR

© Goethe-Institut Rom

Responsabile del progetto di ricerca, della redazione e del coordinamento editoriale:

**Prof.ssa Fiorella Casciato**

D.G. per gli Affari Internazionali del MIUR

Hanno contribuito al testo, come autori:

**Prof.ssa Fiorella Casciato**

D.G. per gli Affari Internazionali del MIUR – Ufficio V (capitolo 1)

**Prof.ssa Anna Papapicco**

Docente Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" di Bari (capitolo 2)

**Prof.ssa Cecilia Pirolo**

Dirigente scolastico Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" di Bari (capitolo 3)

**Prof.ssa Federica Ricci Garotti**

Università di Trento, consulente esterno nel progetto di ricerca (capitolo 4 e 5)

**Dott.ssa Ulrike Tietze e dott. Hartmut Retzlaff**

Goethe-Institut Italien Rom (capitolo 6)

Collaborazione per il coordinamento di ricerca e per l'editing:

**Anna Papapicco – Settimio Antonio Romei**

Docenti Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" di Bari

La presente pubblicazione non rientra nella categoria del prodotto editoriale diffuso al pubblico con periodicità regolare come stabilito dalla legge 8 febbraio 1948, n. 47 e legge 7 marzo 2001, n. 62.

Il presente volume può essere riprodotto per l'utilizzo da parte delle scuole per le attività di formazione del personale direttivo e docente. Esso non potrà essere riprodotto e utilizzato parzialmente o totalmente per scopi diversi da quello sopraindicato, salvo esplicita autorizzazione del MIUR.

# SOMMARIO

<b>Presentazione</b> .....	<b>5</b>
<b>CAPITOLO 1</b> Cos'è il CLIL? .....	<b>7</b>
<b>CAPITOLO 2</b> Perché il CLIL in tedesco nelle scuole italiane? .....	<b>13</b>
<b>CAPITOLO 3</b> Come integrare percorsi CLIL in tedesco nell'offerta formativa d'istituto? .....	<b>17</b>
<b>CAPITOLO 4</b> Come progettare percorsi CLIL in tedesco? .....	<b>31</b>
<b>CAPITOLO 5</b> Cosa e come valutare in CLIL? .....	<b>43</b>
<b>CAPITOLO 6</b> Come reperire risorse educative e materiali ad uso didattico per il CLIL in tedesco? .....	<b>49</b>
<b>APPENDICE</b> Autonomia e CLIL in tedesco: una buona pratica .....	<b>57</b>
L'esperienza dell'Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" di Bari .....	<b>75</b>



# Presentazione

Questo libro, scritto a più mani, è il risultato di un confronto tra scuole che la D.G. per gli Affari Internazionali del MIUR ha favorito attraverso il progetto di ricerca *"Organizzare la scuola per la didattica CLIL in lingua tedesca"*, promosso all'interno delle iniziative di cooperazione bilaterale italo-tedesca nel corso dell'a.s. 2010/2011.

In concomitanza con le novità contenute nei recenti Regolamenti per il riordino del sistema della scuola secondaria superiore, connesse all'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) obbligatorio in alcuni segmenti formativi nel secondo ciclo di istruzione, il progetto ha chiamato le scuole partecipanti ad effettuare una riflessione sulle possibilità organizzative delle scuole a vantaggio dell'insegnamento di una disciplina non linguistica, attivabile non solo nell'area delle attività degli insegnamenti obbligatori, ma anche utilizzando il contingente di organico annualmente assegnato alle istituzioni scolastiche.

Come progettare percorsi didattici CLIL in tedesco? Con quali modalità le istituzioni scolastiche possono integrare tali pratiche nell'offerta formativa, anche grazie alla quota di autonomia e agli spazi flessibilità? Come reperire risorse educative ed elaborare materiali a fini didattici per il CLIL in tedesco? Intorno a questi quesiti si è concentrato il dibattito che resta, ovviamente, aperto, come lo sono ancora, del resto, le procedure per l'integrazione del CLIL nelle prassi ordinaria e le stesse configurazioni degli insegnamenti delle lingue negli ordinamenti riformati.

Le scuole coinvolte nel progetto presentano tutte un piano dell'offerta formativa il cui tratto distintivo è un insegnamento della lingua tedesca di qualità ed hanno avuto quindi la possibilità di riflettere sul proprio operato nella didattica CLIL in questa lingua, in seno ad un contesto ordinamentale in pieno movimento, anche se le linee evolutive dell'insegnamento CLIL risultano ormai definitivamente tracciate. Di queste linee, delle loro caratteristiche di natura giuridico-istituzionale ed organizzativo-gestionale, questo libro vuole principalmente rendere conto. Non viene altresì trascurata la parte relativa agli assunti didattico-pedagogici assimilati dal nostro sistema scolastico e condivisi

a livello dei paesi dell'Unione europea, sia per quel che riguarda la tendenza sempre più accentuata verso l'autonomia scolastica che per quel che più strettamente attiene all'apertura verso nuove metodologie più funzionali ad un'autentica ed ampia diffusione del plurilinguismo.

Il libro si rivolge ai dirigenti scolastici e ai docenti più attenti ai cambiamenti e alla gestione delle innovazioni, con la consapevolezza che il successo di qualsiasi intervento riformistico, anche di quelli che riscuotono del più ampio consenso, come avviene per il CLIL, dipende sempre e quasi esclusivamente dalla consapevolezza e dalla competenza dei soggetti preposti alla loro applicazione operativa.

Questo libro, che non è un libro sul CLIL e nulla di più e di nuovo può aggiungere alla ricerca già vasta ed autorevole sull'argomento, vuole essere un tentativo di risposta ad alcune chiare e semplici domande, secondo l'ottica pragmatica di chi ha il compito di organizzare e programmare i percorsi di istruzione e formazione nel concreto della variegata realtà scolastica. Si tenta quindi di individuare alcune risposte e si cerca di farlo nella maniera più agile e fluida possibile, attraverso lo stile del *vademecum*, utilizzando schede sintetiche e inquadramenti di testo che, frantumando la linearità del discorso scritto, restituiscono al lettore lo sfondo teorico delle norme e delle teorie necessarie all'agire pratico.

Si tratta di uno strumento di supporto alla programmazione organizzativa e didattica ad uso di dirigenti e docenti che vogliono migliorare le esperienze di insegnamento CLIL in lingua tedesca già in atto all'interno del proprio Istituto o che si accingono ad avviare percorsi di questo tipo *ex novo*.

Si tratta, infine, di un'ulteriore testimonianza della solidità delle relazioni bilaterali tra l'Italia e la Repubblica Federale di Germania nel settore educativo e per questo ringrazio, in particolare, il Goethe-Institut di Roma che si conferma ancora una volta come un partner affidabile e sensibile verso le più attuali e sempre più complesse istanze educative comuni.

**Dott. Marcello Limina**

Direttore Generale per gli Affari Internazionali  
Ministero dell'Istruzione, della  
Ricerca e dell'Università

# 1. Cos'è il CLIL?

- **Con l'acronimo di "Content and Language Integrated Learning" viene indicato un approccio didattico-educativo che prevede l'insegnamento di una disciplina non linguistica attrav-**
- **verso una lingua veicolare, diversa da quella che un soggetto**
- **utilizza solitamente nella comunicazione quotidiana.**

**S**ono diversi e molteplici i luoghi e le occasioni in cui specialisti ed esperti di pedagogia e didattica hanno approfondito ed illustrato, nell'arco degli ultimi quindici anni, la natura del CLIL ed i suoi principi epistemici ed esiste attualmente una letteratura varia e qualificata riferita a questo approccio pedagogico che l'Unione europea promuove a sostegno delle politiche sul multilinguismo e sull'educazione plurilinguistica. La definizione che abbiamo scelto come nota introduttiva al primo capitolo di questo libro, che non ha certo l'intento di fornire ulteriori contributi alla ricerca sul CLIL, è quella che meglio interpreta, a nostro avviso, la prospettiva delle più recenti disposizioni normative per la scuola secondaria superiore, che hanno definitivamente sancito l'obbligatorietà di quella che consideriamo essere una tra le più interessanti innovazioni curriculari dei nostri tempi.

Attraverso l'applicazione obbligatoria introdotta dai Regolamenti del 2010 nei percorsi formativi del secondo ciclo di istruzione, il CLIL, ovvero l'insegnamento di una disciplina non linguistica, è ormai parte integrante del sistema d'istruzione e formazione italiano, a partire dal primo anno del secondo biennio del liceo linguistico per tutte le tre lingue straniere presenti nel piano di studi e nel quinto anno, per la prima lingua, in tutti gli indirizzi liceali e negli Istituti Tecnici, fatte salve le opportunità che le istituzioni scolastiche hanno, facendo leva sulle possibilità offerte dalla quota di autonomia e/o dagli spazi di flessibilità. Infatti, negli allegati al DPR 89/2010 (Regolamento dei Licei) viene chiaramente esplicitato, in una nota al Piano di studi che: *"l'insegnamento di una disciplina non linguistica (CLIL) è compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori e nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato"*.

## SCHEDA 1

### L'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera: riferimenti normativi

#### Art. 4 – Autonomia didattica

3. Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali.

[D.P.R. 275/1999 – *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*]

#### Art. 6 – Liceo linguistico

2. Dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, prevista nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Gli insegnamenti previsti dal presente comma sono attivati nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente.

#### Articolo 10 – Orario annuale e attività educative e didattiche

5. Fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del liceo linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato. Tale insegnamento è attivato in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente.

6. Attraverso apposito decreto emanato dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sono definite le linee guida per l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica e gli specifici requisiti richiesti per impartire il predetto insegnamento. Dall'adozione di tale decreto non devono scaturire nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

[D.P.R. 89/2010 – *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*]

#### Articolo 8 – Passaggio al nuovo ordinamento

2. Con successivi decreti del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, sono definiti:

b) i criteri generali per l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente.

[D.P.R. 88/2010 – *Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*]

A onor del vero, l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera è una prassi pedagogica presente nella scuola italiana già prima della riforma, in quanto elemento costitutivo dello stesso percorso formativo delle sezioni bilingui dei Licei classici europei e dei Licei ad opzione internazionale, in cui l'insegnamento di Storia e geografia viene impartito direttamente in lingua straniera da un docente madrelingua. Tali sezioni sono state create nei primi anni Novanta, all'indomani del trattato di Maastricht, per rispondere alle esigenze educative imposte dalla costruzione di un'Europa



comune e dallo sviluppo di una nuova cittadinanza europea. Il fondamento giuridico per la loro attivazione è rappresentato dagli accordi culturali bilaterali tra i diversi paesi europei che, rinnovati periodicamente, disciplinano gli aspetti peculiari dei piani di studio di questi indirizzi: il monte ore dell'insegnamento linguistico, il monte ore ed i contenuti della disciplina non linguistica, l'utilizzazione di docenti madrelingua per l'insegnamento della DNL ed le modalità di svolgimento degli Esami di Stato. Si tratta quindi, di percorsi di istruzione che, essendo stati investiti del compito pionieristico di orientare gli studenti verso un modello di educazione plurilingue ed interculturale, rappresentano ancora oggi una realtà formativa di eccellenza per quanto riguarda l'insegnamento/apprendimento delle lingue in contesto scolastico.

In analogia con quanto avviene nelle sezioni internazionali ed in coerenza con le indicazioni europee, il recente Regolamento per la formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado (DPR 249/2010) e le linee di intervento per un piano di formazione in servizio dei docenti, finalizzato all'attuazione della riforma per il CLIL obbligatorio, prefigurano una scelta che chiude definitivamente l'annoso dibattito relativo al profilo del docente CLIL. L'insegnante CLIL non è l'insegnante di lingua straniera, ma l'insegnante di disciplina in possesso di una competenza linguistica certificata pari al livello C1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa*. Secondo tale principio, sia i corsi di perfezionamento erogati dalle università ai sensi dell'art. 4 del DPR n.249/2010 che "le attività per la formazione dei docenti secondo la metodologia *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*", predisposte dal MIUR con la Nota del Personale prot. 10872 del 9 dicembre 2010, sono destinati ai docenti di "disciplina non linguistica".

Il piano di formazione in servizio, in particolare, il cui avvio è previsto nel corso di questo anno scolastico, prevede un intervento sulle competenze linguistico-comunicative nella lingua veicolare per i docenti con un livello certificato almeno B1 ed una formazione di carattere didattico-metodologico a cui accedono direttamente i docenti già in possesso di competenze linguistiche certificate di livello C1. La partecipazione alla formazione è riconosciuta in via prioritaria ai docenti in servizio nei Licei linguistici, ove l'insegnamento DNL in lingua straniera è previsto già a partire dall'a.s. 2012/2013, come viene sottolineato nella suddetta Nota ministeriale.

L'introduzione del CLIL obbligatorio *ope legis*, in attuazione alle raccomandazioni europee, non cancella la possibilità di interventi CLIL organizzati nell'ambito dell'autonomia scolastica e non dovrebbe vanificare l'esperienza progettuale maturata dalle scuole nel corso dell'ultimo decennio, sia in dimensione europea che locale, che risultano pertanto essere sempre più consapevoli, competenti ed "internazionali", come rivelano gli ultimi dati dell'indagine IPSOS *sull'Internazionalizzazione della scuola italiana*, realizzata per conto della Fondazione Intercultura<sup>1</sup>. Secondo il recente Rapporto di Intercultura, esiste

<sup>1</sup> III Rapporto dell' "Osservatorio nazionale sull'internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca", 2011, [www.scuoleinternazionali.org](http://www.scuoleinternazionali.org)

un diffuso e crescente interesse delle scuole per il CLIL già prima della Riforma del Ministro Gelmini: nel 23% delle 402 scuole intervistate, sono presenti pratiche CLIL, con un incremento del 3% negli ultimi anni, che diventa particolarmente significativo negli istituti professionali, dove l'esperienza è cresciuta dal 7% al 20%.

Questo dato dimostra che l'autonomia scolastica favorisce l'organizzazione di percorsi di innovazione formativa come lo è il CLIL, anche se non sembra essere di immediata e facile realizzazione. Rimettendo in discussione i consueti e consolidati confini tra le discipline scolastiche, scardinando gli antichi steccati tra gli ambiti del sapere tradizionalmente considerati distinti e privilegiando la valenza strumentale della lingua, intesa come veicolo di comunicazione, pensiero e cultura piuttosto che come sistema di strutture da apprendere, l'introduzione del CLIL chiama inevitabilmente in causa competenze organizzative, didattiche e gestionali che non possono dipendere dalla buona volontà di singoli docenti. E nemmeno si può ancora, anacronisticamente attendere che tutte le soluzioni giungano dall'Amministrazione centrale, sottovalutando, erroneamente, l'importanza del ruolo esercitato dall'istituzione scolastica all'interno della pluralità di relazioni istituzionali in virtù della sua autonomia funzionale. Non è un caso che il primo riferimento normativo sulla possibilità di insegnamenti in lingua sia contenuto nel DPR 275/1999, che, disciplinando le diverse forme di autonomia, prefigura un profilo dirigenziale il cui "agire strategico" persegue obiettivi definiti in rapporto alla qualità dei processi formativi e al raggiungimento di risultati in termini di efficienza ed efficacia, sempre nel quadro di una visione ampia, collaborativa ed unitaria del sistema.

Nella pianificazione strategica degli interventi di arricchimento, ampliamento e miglioramento dell'offerta formativa, il ruolo del Dirigente scolastico è centrale, avendo egli il compito precipuo di coordinare gli organi collegiali verso scelte funzionali al successo formativo degli alunni e coerenti sia con gli obiettivi specifici degli indirizzi ordinamentali sia con le esigenze delle famiglie, del territorio e del sistema produttivo. L'innovazione va, infatti, opportunamente programmata e contestualizzata nella strategia generale del P.O.F., senza pensare di poter introdurre cambiamenti nella progettazione curricolare per assecondare una novità riformistica ritenuta utile al soddisfacimento di bisogni legati alla contingenza più immediata. Affinchè siano sostenibili e fruttuose, tali scelte devono trovare il loro humus nelle istanze educative intrinseche allo stesso piano dell'offerta formativa e nello stesso tessuto connettivo dei rapporti tra l'istituzione scolastica ed il suo territorio di appartenenza, evitando il rischio di immotivate forzature suscettibili solo di creare malumori, divisioni ed ostilità all'interno del corpo docente.

Nel caso del CLIL, ad esempio, e soprattutto del CLIL in Tedesco, è fondamentale, come abbiamo avuto modo di argomentare altrove, l'esistenza, all'interno dell'istituzione scolastica, di una visione condivisa su *"un'offerta formativa plurilingue che concepisce lo studio dell'Inglese importante se associato a quello di almeno un'altra lingua comunitaria per un'autentica internazionalizzazione dei processi formativi"*<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Scienze e Lingue. Percorsi di apprendimento integrato, progetto promosso dalla D.G. per gli Affari Inter-

In questa prospettiva, diventa importante e necessario sfruttare le risorse normative connesse all'autonomia offerte dal DPR 275/1999, ed in particolare dagli artt. 4 e 5 relativi all'autonomia organizzativa e didattica. Inoltre, bisogna aver presente che l'istituzione scolastica ha la capacità di autoregolamentare i propri percorsi curriculari secondo una progettazione formativa di qualità ai sensi dell'art. 6, che promuove il riconoscimento di una specifica autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo attribuita alle scuole. L'art. 7, infine, sulla costituzione di reti di scuole e la possibilità di "convenzioni con Università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi", traccia le linee principali per lo sviluppo di collaborazioni interistituzionali nel più ampio quadro di sinergie ed alleanze educative territoriali.

Nell'ambito dell'autonomia, l'utilizzo della modalità della codocenza in una prospettiva di didattica modulare a vantaggio dell'integrazione del CLIL nei percorsi curriculari dell'offerta formativa, non è da escludere, anzi. La formula della codocenza può avere ancora una valenza strategica come ha fatto finora e come potrà averla senz'altro la valorizzazione dell'*expertise* del docente di lingua straniera, di cui non potrà essere trascurato il naturale ruolo di consulente esperto per i docenti di DNL. Il docente di lingua, infatti, potrà acquisire nuove ed importanti funzioni a servizio di un'offerta formativa che pone al centro degli interventi educativi la valorizzazione di una o di alcune discipline curriculari attraverso lo sviluppo integrato di competenze disciplinari e linguistiche, con il duplice risultato di elevare, da una parte, l'indice di internazionalizzazione del P.O.F. d'Istituto e dall'altra, di operare una migliore articolazione delle aree di indirizzo in diverse opzioni e specializzazioni, in risposta ai diversificati fabbisogni del territorio e del mercato del lavoro, come viene raccomandato dalla riforma dei Tecnici e dei Professionali.

Nella Nota ministeriale per la formazione dei docenti già citata, viene richiamato un profilo di docente CLIL a cui si chiede di progettare percorsi in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline, da cui si desume che la multi/inter/transdisciplinarietà resta l'aspetto caratterizzante della metodologia CLIL, che necessita di una figura professionale in grado di interagire al meglio con gli altri docenti, specie con quelli di lingua straniera.

È evidente che nel nuovo processo avviato dalla riforma, sono coinvolte tutte le lingue di insegnamento scolastico, compreso il Tedesco che, presente molto raramente come prima lingua negli ordinamenti scolastici italiani, è più facilmente proposto come seconda o terza lingua nell'offerta formativa dei licei linguistici. Certo, c'è molto da fare ancora in termini di promozione del suo apprendimento, sia presso la popolazione scolastica che nei confronti dei docenti potenzialmente in grado di insegnare discipline non linguistiche in tedesco, il cui numero non raggiunge ancora un livello quantitativamente rilevante, ma suscettibile di crescita.

---

nazionali – MIUR in collaborazione con il Goethe-Institut e l'Ambasciata di Francia (coordinato da Fiorella Casciato), 2010, <http://www.scienze-lingue.net/wp-content/uplo/Scienze-e-Lingue.pdf>

## SCHEDA 2

### CLIL: UNA PRIORITÀ STRATEGICA DELLE POLITICHE LINGUISTICHE EUROPEE\*

Il CLIL è stato recepito dalla legislazione scolastica italiana per allineare il nostro sistema con gli orientamenti di politica europea per le lingue. Considerato come uno tra gli approcci didattici più innovativi ed efficaci per la diffusione delle lingue e per l'educazione al plurilinguismo, il CLIL viene raccomandato come un'imprescindibile priorità strategica sin dagli anni '90 per la promozione della qualità dell'insegnamento linguistico.

Qui di seguito, si richiamano i documenti europei più importanti che contengono raccomandazioni per l'avvio dell'insegnamento di materie in lingua straniera secondo il modello delle scuole europee e per la messa a punto di piani nazionali di formazione per docenti.

**1995:** Libro Bianco della Commissione europea "Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva" di E. Cresson

**2003:** Piano d'azione "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica (2004-2006)" (COM(2003) 449 def. del 24.07.2003)

**2004:** Rapporto intermedio del Consiglio e della Commissione sull'implementazione del programma "Istruzione e informazione 2010"

**2005:** Comunicazione della Commissione "Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo" (COM(2005) 596 def. Del 22.11.2005)

**2008:** Risoluzione del Consiglio d'Europa relativa a una strategia europea per il multilinguismo (G.U. n. C 320 del 16/12/2008)

Infine, il **Lifelong Learning Programme 2007-2013** continua a sostenere lo sviluppo dell'approccio CLIL, che rappresenta una priorità trasversale a tutte le azioni che lo compongono.

\* I documenti di politica linguistica dell'U.E. qui menzionati sono reperibili sul sito della Commissione europea per il Multilinguismo: [http://ec.europa.eu/education/languages/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/index_it.htm)

## 2. Perché il CLIL in tedesco nelle scuole italiane?

- **Per trovare possibili risposte a questo quesito, la D.G. per**
- **gli Affari Internazionali del MIUR ha promosso, nel corso**
- **dell'a.s. 2010/2011, un progetto di ricerca dal titolo "Orga-**
- **nizzare la scuola per la didattica CLIL in lingua tedesca",**
- **coinvolgendo i dirigenti scolastici e docenti di circa 20 scuo-**
- **le italiane in cui esistono esperienze di percorsi didattici CLIL**
- **prima della Riforma.**

Il progetto di ricerca **"Organizzare la scuola per la didattica CLIL in lingua tedesca"** è stato realizzato presso le scuole italiane coinvolte nella rete di scuole internazionale PASCH<sup>3</sup>, nelle quali risulta con chiarezza che le esperienze di CLIL in lingua tedesca sono state introdotte prima che la riforma dei cicli ne sancisse la definitiva consacrazione nei percorsi curriculari del secondo ciclo di istruzione.

Nello specifico, il progetto ha realizzato un'analisi delle modalità organizzative con le quali il P.O.F. può aprirsi all'approccio CLIL in lingua tedesca e con quali risultati sull'apprendimento, attraverso l'utilizzo di questionari, interviste e *focus group*. Esso ha quindi favorito una riflessione ed un confronto sui possibili margini d'intervento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica attraverso pratiche di didattica CLIL, possibili non solo nell'area delle attività degli insegnamenti obbligatori, ma anche utilizzando il contingente di organico annualmente assegnato alle istituzioni scolastiche.

Le attività di ricerca, di tipo qualitativo-quantitativo, hanno preso in considerazione non solo il contesto istituzionale più favorevole all'attivazione di pratiche CLIL, ma anche le varie e diversificate motivazioni che sottendono la progettazione di percorsi di insegnamento CLIL nelle scuole, capaci di appropriarsi pienamente della propria autonomia

<sup>3</sup> "Scuole: partner del futuro" (PASCH) è un' iniziativa che il Ministero degli esteri tedesco ha avviato nel 2008 per la costituzione di un network internazionale di scuole con la finalità di promuovere il plurilinguismo e la multiculturalità.

Per approfondire: <http://www.pasch-net.de/>

organizzativa e didattica che la Riforma incentiva e valorizza. La lingua tedesca come lingua veicolare di altre materie è stata al centro delle rilevazioni e sono stati messi a fuoco le problematiche e gli aspetti positivi, i punti di forza e gli eventuali elementi di criticità, secondo il metodo dell'analisi SWOT<sup>4</sup>, che hanno permesso, da una parte, di approfondire quali possono essere le difficoltà e gli ostacoli e, dall'altra, di identificare i fattori potenzialmente atti a supportarne lo sviluppo ed il successo.

Il principale risultato raggiunto è stato quello di tracciare un quadro complessivo delle esperienze maturate sul campo per il miglioramento della didattica CLIL in lingua tedesca nelle scuole coinvolte e di analizzare le interconnessioni tra l'applicazione del metodo CLIL in lingua tedesca nelle programmazioni scolastiche e gli effetti sui risultati di apprendimento degli alunni, nell'intento di definire i parametri di efficacia della metodologia CLIL sul potenziamento della competenza linguistico - comunicativa degli studenti. Si constata che l'esperienza didattica nasce da diverse ragioni, ma ovviamente, una parte importante del CLIL in tedesco nel sistema degli ordinamenti scolastici istituzionalmente riconosciuti in Italia, è presente nelle sezioni bilingui dei Licei classici europei e dei Licei ad opzione internazionale, autentico avamposto di eccellenza del CLIL prima della Riforma.

#### **IL CLIL prima del CLIL: le sezioni internazionali dei licei italiani ad opzione tedesca**

Le sezioni internazionali ad opzione tedesca, create con lo scopo di educare il nuovo "cittadino europeo", si caratterizzano per la presenza di un monte ore di lingua tedesca rafforzato e per lo studio della lingua che, oltre ad essere approfondita nelle sue valenze linguistico-comunicative, viene usata per veicolare le seguenti discipline: letteratura (impartita dall'insegnante di lingua tedesca) storia e geografia (impartite dall'insegnante di DNL, madrelingua). L'organizzazione, i contenuti e lo svolgimento dell'Esame di stato della sezione internazionale tedesca si basano sugli accordi bilaterali tra l'Italia e la Repubblica federale di Germania. Secondo tali accordi (l'ultimo risale al 2004), l'Esame di stato è un esame integrato con una quarta prova scritta di lingua ed un colloquio di letteratura e di storia in lingua tedesca. Alla fine del percorso degli studi quinquennale, oltre al diploma italiano viene conseguito anche un diploma tedesco rilasciato dalla Commissione Federale dei Ministri di Istruzione dei Länder e consegnato da un rappresentante dell'Ambasciata tedesca. Il titolo di studio conseguito è riconosciuto in Germania ed il diploma consente l'accesso diretto alle università tedesche.

Le scuole con sezioni internazionali ad opzione tedesca in Italia:

Liceo Ginnasio "Luigi Galvani" di Bologna, Liceo "Melchiorre Gioia" di Piacenza, Educandato Statale "Collegio Uccellis" di Udine, Liceo Classico Statale "Socrate" di Bari, Scuola Internazionale Europea "A. Spinelli" di Torino, Liceo Classico Europeo Convitto Nazionale "Umberto 1°", Liceo Classico Europeo Educandato "San Benedetto" di Montagnana (Padova), Istituto "Antonio Rosmini" - Liceo Linguistico di Trento, Liceo Scientifico e Linguistico "Leonardo Da Vinci" di Trento, Liceo Scientifico "Tito Lucrezio Caro" di Cittadella (Padova); Liceo Linguistico "Grazia Deledda" di Genova, Istituto Superiore Statale "Bertrand Russell" di Roma, Liceo Scientifico Statale "P. S. Mancini" di Avellino, ITC "Mario Pagano" di Napoli, Istituto Capirola di Ghedi (BS), ITC Marco Polo Verona di Verona, Educandato Statale SS. Annunziata di Firenze.

<sup>4</sup> L'analisi SWOT (acronimo di Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats) è un semplice strumento utile nella pianificazione per la definizione di orientamenti strategici finalizzati al raggiungimento di un obiettivo. La *SWOT Analysis* si costruisce tramite una matrice divisa in quattro campi nei quali si hanno: i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità e le minacce.

Quale sia stato il motivo ispiratore – dall'esigenza di attuare il curricolo istituzionale del Liceo Internazionale o Europeo di Lingua Tedesca all'interno della rete DSD (Deutsche Sprachdiplom), all'attivazione del progetto "Scienze e Lingue" promosso dal Ministero dell'Istruzione oppure alla realizzazione di iniziative progettuali promosse dal Goethe-Institut – è evidente che le esperienze CLIL in lingua tedesca si inseriscono in progettualità trasversali e interculturali di tipo molto specifico, quali: progetti europei, ministeriali, progetti culturali promossi dal Goethe-Institut, collaborazioni di tipo professionale, quando non esplicitamente di natura linguistica con l'obiettivo di diffondere certificazioni linguistiche o di attuare il curricolo europeo. L'esperienza CLIL in tedesco viene introdotta nelle scuole oggetto della ricerca a partire dall'anno scolastico 2003-2004, pochi anni dopo l'introduzione del metodo CLIL in lingua inglese, se dovessimo considerare l'anno 2000/2001 per l'introduzione delle sperimentazioni CLIL in lingua inglese nelle scuole italiane.

Riguardo, poi, alle discipline scelte per la sperimentazione CLIL in lingua tedesca, è possibile affermare che vi è una sostanziale conferma del fatto che il tedesco possa essere una lingua adatta al CLIL quantomeno nelle discipline umanistiche. Non a caso le prime due discipline più frequentemente individuate per CLIL in DaF risultano essere storia dell'arte e storia (insieme a geografia), seguite da biologia che, unica tra le materie scientifiche, raggiunge l'interessante percentuale dell'11%. L'aumento e la diffusione di buone pratiche CLIL in lingua tedesca nelle discipline tecniche e scientifiche è un dato importante. Esso dimostra che il Tedesco viene percepito sempre più come una lingua legata alle opportunità professionali e si potrebbe determinare un radicale cambiamento che potrebbe permettere al CLIL in tedesco di essere introdotto stabilmente nel curricolo scolastico al pari dell'inglese.

A partire dalle finalità perseguite, le iniziative di sperimentazione di CLIL in lingua tedesca possono essere raggruppate in riferimento a: lo sviluppo dell'autonomia e della competenza interculturale e comunicativa negli alunni, l'organizzazione del lavoro in gruppi, il miglioramento delle capacità espositive e l'arricchimento lessicale. Questi aspetti rappresentano tutti punti di forza rilevati dall'indagine svolta.

Vanno altresì messi in evidenza, alcuni punti di debolezza delle azioni, quali la difficile sinergia organizzativa tra gli attori coinvolti nelle iniziative di sperimentazione, la difficoltà nel reperimento di materiali didattici specifici, la mancanza di strutture idonee per portare avanti le sperimentazioni in maniera adeguata.

L'integrazione tra insegnamento linguistico e veicolazione di contenuti disciplinari e la presenza di due o più docenti sottolineano il valore della cooperazione e favoriscono la motivazione di allievi e docenti. Anche le famiglie sono coinvolte e appoggiano le iniziative degli istituti, diffondendole sul territorio di appartenenza.

La componente studentesca apprezza particolarmente l'organizzazione del lavoro "in gruppi" e conseguentemente le competenze linguistiche e strategiche ("imparare ad imparare") risultano potenziate. Ogni studente contribuisce al progetto secondo le proprie capacità e le modalità che sono loro più congeniali, sia nella fase di ricerca di informazioni che in quella dell'elaborazione del prodotto finale presentato alla classe.

In taluni casi la positività dell'esperienza ha prodotto un effetto alone sugli studenti, con una ricaduta diretta sulle richieste di iscrizione che sono risultate in aumento, dimostrando che il CLIL è un elemento di attrattività nell'offerta formativa per l'utenza.

Il primo punto di criticità è rappresentato, a livello organizzativo, dalla difficile collaborazione richiesta tra tutte le componenti dell'istituzione scolastica. In secondo luogo si riscontra difficoltà di reperimento di materiale didattico specifico, che nella maggior parte dei casi viene prodotto dai docenti di disciplina con l'ausilio di docenti madrelingua. Questo ultimo punto è strettamente connesso ad un'altra criticità che determina un forte dispendio di energie sul piano organizzativo da parte dei docenti coinvolti, i quali si sentono fortemente responsabili dell'adattamento del materiale creato che deve risultare linguisticamente comprensibile, in coerenza con il livello degli alunni, e nello stesso tempo, esso non deve penalizzare il contenuto disciplinare attraverso il rischio possibile di una sua banalizzazione.

Inoltre, non è facile creare le condizioni per avere ore di compresenza e questa difficoltà crea un'ulteriore complicazione nello svolgimento delle verifiche integrate.

Assai rilevante, infine, è il riferimento alla mancanza di infrastrutture per attività laboratoriali negli istituti scolastici. La metodologia CLIL richiede inevitabilmente ambienti di lavoro alternativi all'aula e spazi adatti a sviluppare lavori di gruppo ed attività diverse da quelle della classica lezione frontale. Questa osservazione implica una buona conoscenza da parte degli insegnanti di questo approccio, ma al tempo stesso denuncia il limite delle scuole che dimostrano di concepire come prevalente una forma di lavoro ancora molto tradizionale.

L'inserimento dell'insegnamento CLIL nel curriculum è da leggersi come un dato assolutamente positivo, ma l'autonomia del CLIL va monitorata continuamente ed ogni sforzo deve essere compiuto per svincolarlo da progetti trasversali che possono essenzialmente fungere da traino in una fase iniziale di avvio.



### 3. Come integrare percorsi CLIL nell'offerta formativa d'istituto?

- ***L'attivazione di percorsi CLIL, soprattutto quelli in lingua tedesca, è un'iniziativa di carattere innovativo che costringe il dirigente scolastico a confrontarsi con un "principio organizzatore" di base: la fattibilità. Un'indagine di fattibilità si basa sull'analisi di tutti i fattori suscettibili di rallentare o agevolare gli obiettivi perseguiti, cercando di consolidare una prassi di attenzione "curiosa" e di collaborazione-condizione tra i docenti nei confronti di pratiche innovative che contribuiscono alla crescita delle singole professionalità.***

**P**er adeguare i percorsi formativi alle richieste postulate dall'EQF, come richiesto dai recenti Regolamenti di Riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali, emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010, è necessaria la riformulazione della pratica didattica nella logica della progettazione per competenze. Nello stesso processo di riordino, la pratica CLIL viene proposta all'attenzione di tutta la scuola secondaria italiana, facendo leva sugli strumenti dell'autonomia scolastica, pur indicando temporalmente un solo anno di studio, il monoennio finale, ed operando una scelta tra le lingue che vede prevalere la lingua inglese come passaporto internazionale.

Perché tutto questo possa trovare la propria realizzazione, sono necessarie alcune condizioni imprescindibili che forniscono la cornice di riferimento all'azione del dirigente scolastico:

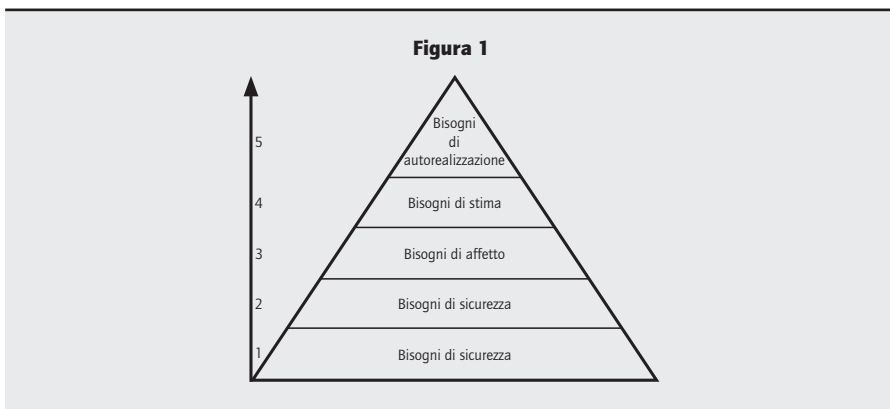
1. Il focus sulle competenze degli alunni;
2. Una dinamica di condivisione interna all'istituzione scolastica;
3. L'attenzione al capitale umano;
4. Le risorse finanziarie e strumentali;
5. L'attivazione di collaborazioni e sinergie;
6. L'organizzazione dell'orario di insegnamento.

## 1. Il focus sulle competenze degli alunni

“Dare valore” alle competenze degli alunni è un obiettivo condiviso da proporre in ogni fase del processo formativo ed in ogni lingua, sia per la difesa degli interessi comunitari<sup>5</sup> che per quelli dei singoli Stati e delle singole realtà territoriali. Non sempre esiste, tuttavia, nella cultura diffusa nei contesti scolastici, una consapevolezza del significato vero del termine di “competenza”, nè aiuta la considerazione che, in termini di competenze si esprima il mondo del lavoro. Per una rilevante percentuale di persone, infatti, la cultura è autentica e vera quando essa si esprime in termini di nozioni o “conoscenze”, a riprova di quanto siano ancora saldi alcuni stereotipi culturali che, alimentati da ambigue interpretazioni del concetto di “cultura”, favoriscono il disprezzo per il termine di competenza, spesso confuso con una mera prassi operativa. Insomma, pare essere ancora viva nel contesto culturale italiano la vecchia dicotomia tra “l'otium” ed il “negotium” in termini manichei che ignora il senso ampio, complesso e compiuto di tale termine.

Il particolare momento storico che stiamo vivendo, non solo nel nostro paese ma a livello globale, impone la necessità di valorizzare le competenze individuali. Si tratta di un'istanza che va difesa con forza, abbattendo ogni barriera preconcetta, anche come forma di risposta all'attuale crisi economica che potrebbe mettere in seria discussione il soddisfacimento dei bisogni essenziali -così come essi sono stati definiti dallo psicologo americano Maslow- con gravi conseguenze per la crescita stessa e per lo sviluppo personale degli individui.

Le formulazioni teoriche e le ricerche dello psicologo statunitense A.Maslow forniscono alcuni orientamenti ai genitori e agli insegnanti su come porsi in relazione con il ragazzo per aiutarlo a crescere sano. La teoria più nota dello studioso è quella sulla gerarchia dei bisogni, illustrata dalla piramide qui di seguito raffigurata:



<sup>5</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave dell'apprendimento permanente, G.U.dell'Unione europea L394  
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230it00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/oj/2006/l_394/l_39420061230it00100018.pdf)

La storia insegna che i periodi di maggiore fioritura della cultura e delle arti si sono sviluppati in coincidenza con momenti di pace e di ricchezza economica; chi è pressato dai bisogni essenziali per la sopravvivenza non ha il tempo, il modo e la volontà di impegnarsi a livelli superiori rispetto a quelli che sono alla base della piramide di Maslow. L'anomala crescita demografica che indica, per il prossimo futuro, prospettive di un "paese di vecchi", in cui il 25 % della popolazione attiva dovrà mantenere il 75% della popolazione non più attiva per ragioni anagrafiche, induce a non procrastinare l'applicazione di pratiche educative che, oltre a garantire il *lifelong learning*, incentrino il loro obiettivo sull'acquisizione di competenze sempre più complesse, più elaborate ed individuate in base all'integrazione dei saperi, proprio come accade con le pratiche didattiche CLIL.

#### QUAL È IL POSTO CHE PUÒ ASSUMERE UNA PRATICA CLIL IN RIFERIMENTO AI POSTULATI DELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA?

- la padronanza dei mezzi comunicativi, allargata a più di una lingua straniera, risponde alla 2ª raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave, in relazione alla **comunicazione nelle lingue straniere**;
- contestualizzare ed interpretare quali sono i processi della conoscenza, favorire l'integrazione di discipline e saperi, creare schemi cognitivi comuni tra le due discipline (linguistica e non linguistica) aiutano ad **imparare ad imparare**, 5ª competenza chiave raccomandata dal Parlamento e dal Consiglio.
- il rapporto interattivo tra docente e studente e tra gli studenti stessi, oltre a stimolare pratiche di *cooperative learning*, si integra perfettamente nella 6ª competenza chiave relativa alle **competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica**, avviando forme pratiche iniziali di partecipazione efficace e costruttiva dei futuri cittadini alla vita sociale e lavorativa. Tale competenza, grazie all'apporto della comunicazione in lingua straniera, può connotarsi di aspetti multi/interculturali di sicuro interesse per l'integrazione delle diverse culture.
- gli strumenti tecnologici dovranno essere quotidianamente utilizzati, sviluppando così la 4ª competenza chiave, ovvero, la **competenza digitale**, che consiste, come recita la "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio" del 18/12/2006, "*nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet*".

Il CLIL abitua il discente a condividere, confrontarsi, chiedere nello specifico, ma anche a ricevere, mediare, produrre informazioni o costruire, insieme con gli altri apprendenti, una competenza spendibile in contesti diversificati. La comunicazione tra discenti favorisce l'apprendimento cooperativo e permette al docente di osservare e riconoscere i risultati. In tale contesto il "compito" CLIL è uno strumento didattico efficace e tridimensionale, perché esso attiva non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella metacognitiva e relazionale.

In particolare, la dimensione cognitiva si afferma su di un contenuto espresso con un codice linguistico diverso da quello della lingua materna, ed il significante ed il significato assumono un ruolo nuovo e decisivo, perché richiedono al soggetto che apprende

la messa in campo di processi di metacognizione mutuati dalle esigenze strutturali della lingua non materna. Il doversi misurare in un ambiente ancora poco dominato induce a maggiore riflessione ed attenzione ed alla ricerca di aiuto e condivisione da parte dei pari.

#### I VANTAGGI DEL CLIL PER L'ALUNNO

- Arricchimento personale, non solo per ciò che sarà l'oggetto finale, il "prodotto" del percorso di formazione e la competenza raggiunta, ma, soprattutto, per i meccanismi che il processo avrà attivato nel soggetto, quali la configurazione della "rete dei saperi", la riorganizzazione delle conoscenze e delle procedure, la capacità di "muoversi" in contesti noti, il transfer delle conoscenze e procedure anche in ambiti altri, la riflessione sui percorsi scelti e sui risultati ottenuti, la generalizzazione, intesa come capacità di affrontare contesti nuovi grazie ai *ri-organizzatori concettuali* maturati durante i percorsi già conclusi.
- Sviluppo delle tre dimensioni del sapere: cognitiva, metacognitiva e relazionale, reinterpretate in un momento di crescita circolare, poiché la prima richiede l'integrazione tra il contenuto e le procedure tra due discipline diverse ed avvia i processi di metacognizione (scelte linguistiche su un contenuto noto ma da operare in una lingua che non è la prima lingua) e, significativamente, *relazionale*, favorendo la consapevolezza della ricchezza maggiore di un risultato che si raggiunge mediante il concorso di più intelligenze.
- Acquisizione di "crediti" per l'inserimento nel contesto lavorativo: è stato già detto che il mondo del lavoro parla in termini di competenze possedute. Poter "certificare" una competenza ed il suo livello agevola il futuro candidato all'occupazione.
- Facilitazione della mobilità come opportunità richiesta dall'Unione Europea, che riconosce il CLIL come la pratica più efficace per realizzare una buona competenza linguistico-comunicativa nei cittadini e per metterli nella migliore condizione di fruire di mobilità sia per motivi di studio e formazione, sia per motivi occupazionali.

La prospettiva di una progettazione per competenze prescritta a livello europeo e nazionale si oppone ad ogni forma di autoreferenzialità dei docenti, obbligati ad una collaborazione – condivisione assolutamente inconsueta rispetto alla prassi metodologico-didattica prevalente nella scuola.

In realtà, l'attenzione al traguardo delle competenze da far raggiungere agli studenti non è una novità nella normativa italiana: la legge n. 425/1997, riformatrice degli Esami di Stato, ha indirizzato verso una valutazione finale di conoscenze, abilità, competenze. Proporre, però, l'oggetto della valutazione finale senza aver considerato che nelle scuole italiane si operava ancora mediante una programmazione per obiettivi secondo la tassonomia di Bloom, ha connotato la legge di una certa astrazione, dovuta ad una mancanza, nelle scuole, sia di una approfondita riflessione metodologica che di una prassi utile alla costruzione di un percorso fondato sull'accertamento finale delle competenze. Nell'attuale momento storico assistiamo ad un cambiamento importante, anche se ancora diffuso a macchia di leopardo sia nell'ambito della stessa scuola che tra le diverse scuole. Operando in riferimento ai traguardi delle competenze degli studenti, la scuola concentra la sua attenzione sul processo di apprendimento e sull'integrazione disciplinare, elemento fondante delle UDA (Unità di apprendimento). Tale integrazione la si può realizzare stabilendo continue connessioni tra discipline "referenti" e discipline

"concorrenti" ai fini del raggiungimento di competenze, tenendo presente che il concetto di "competenza" riassume la complessità del sapere, ma anche la sua organicità ed unitarietà che si trasforma in concretezza, in un saper fare che significa saper utilizzare, integrandoli tra di loro, tutti gli elementi di conoscenza di cui si è in possesso.

La scuola che opera in riferimento ai traguardi delle competenze degli studenti mette al centro la logica del *problem-solving*, uscendo dal limite di porre attenzione al solo successo scolastico: il docente non può limitarsi a verifica "ciò che l'alunno sa" in termini di conoscenze, restando isolato nei confini della propria disciplina, ma deve considerare le capacità maturate dallo studente per risolvere un problema "in situazione" (non solo matematico, ma anche comunicativo, organizzativo, ecc...), utilizzando ed applicando le conoscenze ed esercitando le abilità effettivamente acquisite.

Stiamo parlando di un'operazione possibile solo se i docenti diventano autenticamente consapevoli della polivalenza del sapere e capaci di operare una seria analisi epistemologica della propria disciplina, individuandone i nuclei fondanti.

## **2. Una dinamica di condivisione interna all'istituzione scolastica**

La condivisione tra docenti è un presupposto fondamentale per raggiungere gli obiettivi educativi prefissati: solo una omogeneità di impostazioni di fasi di lavoro potrà far emergere quegli schemi e processi cognitivi che sono comuni alle diverse discipline, ovvero gli organizzatori concettuali, ed aiuterà l'allievo a transitare da un ambito disciplinare ad un altro, in quanto troverà nelle unità di apprendimento gli operatori cognitivi già utilizzati in altro ambito.

Il lavoro particolare che è assegnato ai docenti impegnati in una pratica CLIL, così come avviene in tutte le progettazioni didattiche per competenze, impone un serio ripensamento di tutta l'impostazione della propria personale attività, non solo a livello strettamente metodologico-didattico, ma anche per quanto attiene agli aspetti relazionali nella pratica professionale.

Il rapporto con i colleghi delle altre discipline non può più essere solo formale: il lavoro, che deve essere inevitabilmente condiviso, comporta la messa in gioco di aspetti comportamentali forti, basati sulla puntualità e sulla professionalità, ma anche sulla disponibilità, sulla capacità di comprendere e di farsi comprendere, sul mutuo riconoscimento e reciproco rispetto e sul sentimento di condivisione creato dalla consapevolezza del comune obiettivo. Instaurare tale tipo di rapporto non giova solo alla serenità dei docenti ed al risultato che potranno conseguire. Il "modello" relazionale transita implicitamente, ma efficacemente, presso gli studenti che vedono "fare", "dire", "progettare", "decidere", "operare", "rispettare le consegne": assistono, cioè, ad un modello organizzativo basato sulla cooperazione costruttiva fra adulti.

La progettazione condivisa dei docenti non può essere improvvisata, ma va programmata e governata con rigore e metodo, anche attraverso strumenti predisposti ed elaborati nell'ambito del *project management* e delle scienze dell'organizzazione. Il diagramma di Gantt, ad esempio, diventa in questo caso un vero e proprio cronogramma applicabile

alle attività del Consiglio di classe ed indirizza verso un lavoro fortemente integrato sia a livello di Dipartimenti disciplinari che a livello di singolo Consiglio di classe.

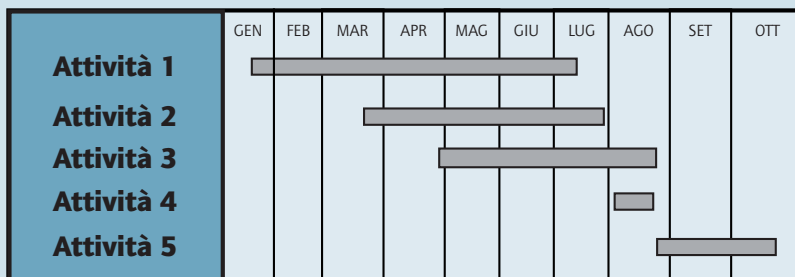
### SCHEDA 3

Il diagramma di Gantt, sviluppato nell'ambito delle applicazioni di *Project Management*, è lo strumento ufficiale per gestire la pianificazione temporale di un progetto. Il dirigente scolastico può servirsi di questo strumento per la progettazione condivisa dei docenti, indispensabile per disporre di un cronogramma delle attività dei consigli di classe e dei gruppi di lavoro.

L'utilizzo di tale strumento è finalizzato a:

- **pianificare** la tempistica delle attività di progetto
- **verificare** la fattibilità temporale del progetto
- **permettere** a tutti gli interpreti del progetto di avere un quadro generale ed integrato delle date di inizio e fine delle attività di progetto
- **ufficializzare** a livello strategico le date desiderate/imposte di inizio, fine ed eventuali *milestone* intermedie (Master Schedule)
- **ufficializzare** a livello operativo le date di inizio e fine attese di ciascuna attività elementare (Gantt di dettaglio)
- **controllare** durante l'avanzamento del progetto gli scostamenti temporali (ritardi/anticipi) rispetto alle date pianificate
- **verificare** continuamente le nuove stime a finire del progetto o di sue parti a fronte dei consuntivi e per facilitare le relative correzioni.

#### IL DIAGRAMMA DI GANTT



Prima della Riforma secondaria superiore, in molti Istituti scolastici il Collegio docenti si era già organizzato in Dipartimenti disciplinari, i cui lavori procedevano con alterna fortuna, in stretta dipendenza da alcuni fattori, tra i quali il più importante è rappresentato sicuramente dalla presenza o meno di docenti interessati al cambiamento, all'aggiornamento, alla formazione, all'attivazione di strumenti metodologici innovativi che promuovano il successo scolastico dell'alunno.

Un limite è sempre stato, ed ancora lo è, l'attenzione posta al solo "successo scolastico" e cioè, l'importanza del "sapere" in termini di conoscenze disciplinari rispetto alle competenze maturate nella risoluzione di problemi reali, utilizzando conoscenze ed abilità, la priorità data al nozionismo piuttosto che alle capacità di ricercare le fonti della conoscenza, cercando di verificare se l'alunno abbia maturato ed acquisito quei percorsi logici che portano, comunque, a tentare e trovare la soluzione del problema.

È chiaro che la prospettiva del *problem-solving* mette in crisi il docente, che rischia di trasferire al discente questo suo limite. In questa logica, che appare per molti versi negare nella pratica ogni possibilità di apprendimento costruttivista, il CLIL attivato in alcuni Istituti con successo, seppure in maniera circoscritta e sperimentale, consente di nutrire fiducia in un *new-deal* di segno positivo perché esso consente di:

- Creare per l'alunno la situazione problematica di interagire in una seconda lingua per esprimere conoscenze e competenze di una disciplina non linguistica, attivando, nello stesso alunno, la consapevolezza implicita dell'unitarietà del sapere;
- Utilizzare una seconda lingua inducendo il discente a porre maggiore attenzione sia ai contenuti della disciplina non linguistica che al lessico specifico della disciplina linguistica, con un rinnovato interesse per la conoscenza e per l'applicazione allo studio di entrambe le discipline, a vantaggio di entrambi gli ambiti;
- Aumentare "l'esposizione del discente alla lingua"<sup>6</sup>, superando quel limite ristretto di ore settimanali che penalizza l'apprendimento in lingua straniera;
- Diminuire il sentimento di insoddisfazione dei docenti rispetto ai risultati raggiunti;
- Alimentare la pratica della condivisione del percorso didattico con altri colleghi, instaurando pratiche collaborative di comune interesse ed accrescendo la competenza dei singoli nella propria ed in altre discipline, in una osmosi felice che non può che arrecare benefici alla vita della scuola.

### 3. L'attenzione al capitale umano

Le persone che attivano il processo di apprendimento non possono essere indicate come risorse, ma esse devono essere considerate un "capitale", perché il primo termine è certamente riduttivo rispetto all'ampiezza ed alla consistenza del secondo, che ammette, inoltre, un "valore" ed un investimento volti a risultati effettivi di incremento e di successo. L'analisi del contesto interno-esterno alla scuola, sia a livello di professionalità dei docenti con le relative competenze, che a livello socio-ambientale delle famiglie degli alunni, potrà guidarci alla individuazione della dimensione socio-linguistica alla quale il progetto CLIL farà riferimento.

Come avviene per tutte le pratiche sperimentali, un esame attento dovrà portare a delineare le situazioni ottimali in cui realizzare l'approccio innovativo, che non potrà che essere "esclusivo" di una sezione o classe o, comunque, inizialmente, di gruppi ristretti di alunni, selezionati per l'interesse mostrato verso la nuova iniziativa, così diversa rispetto alle pratiche ordinarie. Inoltre, come dovrebbe avvenire sempre per le pratiche innovative, sarà bene indicare, contestualmente al primo, un altro gruppo-classe di alunni "di confronto", che seguirà il percorso di studi "ordinario" dello stesso ordine e livello di studi, al fine di evidenziare le differenze nei risultati attesi di apprendimento e l'eventuale valore aggiunto in riferimento alla pratica CLIL, attraverso il monitoraggio di entrambi i gruppi classe.

<sup>6</sup> cf. Sandra Lucietto, in *"...e allora...CLIL!"*, a cura di S. Lucietto, Ed. Provincia autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2008

L'innovazione richiede forte motivazione al cambiamento: un docente motivato, seriamente attento al proprio sviluppo professionale, matura in genere una sana "curiosità" che lo induce a voler leggere, conoscere, comprendere quali siano le risposte più attuali per migliorare il proprio approccio educativo; se è dotato di competenze specifiche e di creatività, tende ad ideare soluzioni personali che, condivise, diventano patrimonio comune e possono arricchire il contesto in cui opera.

Il difficile ruolo dirigenziale impone di saper scegliere bene come investire il capitale umano: non si tratta di manifestare una predilezione per l'uno o l'altro, e certamente la logica diffusa del "tutto a tutti" è da rifuggire: da una scelta impropria potrebbe dipendere il fallimento di una buona pratica.

Il momento d'avvio richiede l'affidamento di compiti delicati a chi ha fornito ampia testimonianza di possedere motivazione e competenze certe di carattere sia disciplinare che metodologico-didattico, ma non solo: le capacità relazionali ed organizzative giocano un ruolo non meno significativo.

In sintesi: si inizia a giocare la partita con i giocatori provetti ed utilizzando un campo amico, prima di pensare alle trasferte. E, per restare nell'ambito della metafora, solo prolungati ed attenti allenamenti potranno dare certezze sulle probabilità di successo esterno.

#### SCHEDA 4

##### **L'APPROCCIO PER "SOGLIE DI PADRONANZA" (PSP) O COMPITO ESPERTO (UNIVERSITÀ DI VENEZIA - CIRED): un modello per la progettazione di percorsi CLIL**

Il modello elaborato dall'Università di Venezia (CIRED) definisce le fasi di lavoro necessarie a garantire una corretta progettazione di un percorso formativo CLIL, all'interno delle quali il docente predispone l'ambiente di apprendimento per orientare l'allievo nel suo cammino di progressione verso la padronanza delle competenze. Individuato il contesto in cui si desidera far maturare le competenze dell'allievo, il percorso progettuale prevede sei fasi di lavoro:

1. **Saperi naturali:** si guida gli allievi alla consapevolezza di quello che è il proprio patrimonio personale di conoscenza e dei saperi collettivi in riferimento ad un dato contesto.
2. **Mapping:** si introducono schemi di ragionamento, inducendo gli studenti a riorganizzare le procedure e a memorizzarle; è la fase in cui si assume la consapevolezza del compito e delle relazioni tra il soggetto ed il compito
3. **Applicazione:** si realizza il consolidamento operativo delle conoscenze in contesti noti, mediante l'applicazione. In questa fase l'allievo raggiunge la consapevolezza rispetto alle abilità ed ai concetti di cui deve essere padrone per risolvere un compito.
4. **Transfer:** si rafforza la capacità di trasferire conoscenze, abilità e procedure in situazioni simili anche se mutate in qualche aspetto.
5. **Ricostruzione:** si guida gli allievi a ripercorrere e a ricomporre il proprio percorso di crescita, validando le scelte che hanno portato alle azioni ed ai "prodotti". L'allievo matura la consapevolezza dell'obiettivo della propria formazione ed istruzione, come capacità di riesaminare e riorganizzare quanto ha appreso.
6. **Generalizzazione:** la conquista dell'autonomia nell'affrontare contesti non noti e diversi da quelli abituali, mediante una acquisita capacità di far "produrre" le competenze personali. È la fase della propria autonomia produttiva e della consapevolezza dei processi messi in atto per raggiungere l'esito concreto della produzione.



## 4. L'attivazione di collaborazioni e sinergie

Eventuali collaborazioni e sinergie potranno essere favorite dall'analisi del contesto socio-economico e da una scelta della lingua da utilizzare per il CLIL che discenda dalle opportunità offerte dal territorio.

Nel caso specifico della provincia di Bari, e della Puglia in genere, ad esempio, la rilevanza strategica e l'appetibilità della conoscenza della lingua tedesca non è data certo dalla collocazione geografica, in quanto non è regione confinante e non vede l'utilizzo della lingua tedesca come prima lingua straniera, ma come lingua promossa dagli stanziamenti di importanti aziende tedesche sul territorio ( BOSCH, GETRAG, ecc.) e dalla richiesta di altre aziende di personale in grado di gestire i rapporti con i paesi in cui si parla lingua tedesca, non solo in ambito turistico.

Le collaborazioni possono e devono essere ricercate nei seguenti ambiti:

- a) Livello culturale:
  - Associazioni ed istituzioni per la diffusione della lingua ( es. Goethe-Institut)
  - Università
  - Istituti scolastici con pregressa esperienza
- b) Livello istituzionale:
  - Uffici Scolastici Regionali e provinciali
  - Enti locali (Regione, Provincia, Comune)
- c) Livello imprenditoriale:
  - Camere di Commercio
  - Associazioni di industriali, di artigiani, ecc.

La creazione, nelle nuove generazioni, di una competenza specifica in una lingua che è fondamentale nel mercato europeo, dovrebbe favorire le collaborazioni e le sinergie in un contesto territoriale interessato al proprio futuro.

## 5. Le risorse finanziarie e strumentali

Un capitolo non meno importante è quello delle risorse finanziarie, capitolo reso ancora più critico dalle attuali situazioni economico-finanziarie nazionali.

I dati del report realizzato sul campione di scuole coinvolto nel progetto **"Organizzare la scuola per la didattica CLIL in lingua tedesca"** evidenziano un prevalente ricorso al FIS (Fondo di Istituto) per circa il 44%. Vi sono poi, altre forme di finanziamento di cui si ipotizza solo la provenienza (35%) e forme miste di finanziamento (FIS+Fondi Europei; FIS+Fondi regionali; FIS + altre forme di finanziamento) ognuna nella misura del 4%. La certezza che emerge è che:

1. non vi sono fondi "dedicati" a livello ministeriale ed attribuiti alle istituzioni scolastiche con la finalizzazione dell'attuazione delle pratiche CLIL
2. che i fondi sono necessari a sostenere almeno tre livelli di intervento:
  - il maggiore impegno dei docenti
  - eventuali apporti per la loro formazione (*esperti esterni, materiale didattico*)
  - strumenti nuovi di lavoro (*laboratori, software particolari, ecc...*)

Le istituzioni scolastiche non possono affrontare questo nuovo carico senza un'adeguata previsione di supporto finanziario e strumentale; certamente non lo possono affrontare senza idonei e specialistici percorsi di formazione che investano pariteticamente sia l'ambito linguistico che quello metodologico-didattico.

Un esame generalizzato sul territorio nazionale delle competenze in lingua straniera dei docenti delle discipline non linguistiche certamente metterà in evidenza, nei grandi numeri, percentuali molto elevate di insegnanti che non padroneggiano alcuna lingua straniera, il cui studio si è spesso limitato al percorso di istruzione scolastica.

I dati forniti dalla realtà imporrebbero, quindi, almeno nei primi anni di avvio del CLIL, il ricorso ad ore di co-docenza, che risulterebbero utili ad entrambi i docenti, di lingua straniera e di disciplina non linguistica.

Ma uno degli imperativi odierni è costituito dal taglio di spesa, esercitato già sulle compresenze previste dagli indirizzi dei vecchi ordinamenti: riconoscere ore di compresenza significa far scattare nuovamente un meccanismo di levitazione delle cattedre e comunque, implicano costi suppletivi per l'Amministrazione.

Si ritiene possibile l'utilizzazione della Autonomia scolastica per tentare di risolvere tale dilemma?

Nel prossimo paragrafo, relativo all'organizzazione dell'orario, vengono presentate ipotesi di lavoro per tentare soluzioni praticabili che non collidano con tutti i vincoli previsti dalle norme vigenti, come quelle, particolarmente ostative, che impongono la restituzione agli alunni delle ore non fruite di una disciplina e, d'altro canto, anche la restituzione ai e dei docenti delle ore eventualmente sottratte.

Rispetto ai beni strumentali, infine, le regioni dell'Obiettivo convergenza (Campania, Puglia, Calabria e Sicilia) potrebbero ancora fruire dei Fondi europei, almeno sino al 2013.

## 6. L'organizzazione dell'orario di insegnamento

I recenti Regolamenti relativi al riordino dell'istruzione secondaria di secondo grado ai sensi della Legge 133/2008 prevedono l'introduzione, nell'ultimo anno del corso di studi dei Licei e degli Istituti Tecnici, dell'insegnamento di una disciplina non linguistica. Benché il richiamo alla lingua straniera di riferimento sia chiaramente fissato dal legislatore, la normativa consolidata in materia di sperimentazione ed autonomia scolastica (DPR n. 419 del 31 Maggio 1974 - DPR 275 del 1999) consente alle singole Istituzioni scolastiche di intraprendere anche altre vie di ricerca-azione al fine di:

- ampliare l'offerta formativa in riferimento all'Indirizzo dell'Istituto;
- rispondere concretamente alle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio d'Europa in riferimento alla conoscenza delle Lingue Straniere secondo i livelli di competenza definiti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere del 2001;
- andare incontro alle richieste del territorio e dell'utenza oggi sempre più orientata a relazionarsi con un mercato del lavoro globale che richiede la capacità di comunicare utilizzando più lingue straniere.

Ogni dirigente scolastico sa, però, che il tentativo di attuare il CLIL con le risorse umane e finanziarie attualmente disponibili, in presenza di limiti imposti dalle più recenti norme, non è cosa semplice ed esige una vera e propria attitudine, da parte delle scuole autonome, a gestire una "ingegneria dell'orario scolastico", tale da consentire azioni che non collidano con i vincoli normativi.

Le esperienze già realizzate o in corso di attuazione da parte di alcune scuole potrebbero essere un punto di riferimento da cui partire per strutturare il percorso (in "Appendice", viene proposta l'esperienza dell'Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romazzini" di Bari, realizzata nell'ambito dell'autonomia scolastica).

## **L'integrazione di un percorso CLIL nella programmazione curricolare**

### **Ipotesi A.**

#### **Organizzazione dell'orario settimanale dei docente di lingua e di disciplina non linguistica**

Una visione realistica della situazione attuale della scuola e delle norme che regolano l'attuazione dell'autonomia scolastica impone che si tengano presenti i limiti ed i vincoli a cui abbiamo già fatto riferimento.

L'attività di formazione per i docenti, il diverso ed intensificato impegno che gli stessi docenti devono attuare per attivare il CLIL, richiedono, inevitabilmente, il ricorso a misure di finanziamento.

Se si considera la necessità di utilizzare, almeno nei primi tempi, la formula della codicenza tra il docente di lingua ed il docente di disciplina non linguistica, l'attuazione del CLIL potrebbe avvenire senza ulteriori aggravii per l'erario facendo ricorso a risorse già esistenti. Tali risorse sono costituite principalmente dalle competenze possedute dai docenti, da una parte, e dalle possibilità offerte dal Regolamento dell'Autonomia scolastica, segnatamente dall'art. 4, comma 2 e dall'art. 5, comma 1, 3 e 4. Le altre azioni correlate necessitano di risorse finanziarie aggiuntive da reperire diversamente: FIS, finanziamenti MIUR, PON, finanziamenti E.E.L.L., finanziamenti di privati e sponsorizzazioni.

Puntando sul recupero di spazi temporali per la realizzazione di percorsi CLIL all'interno dei curricula attuali si può attingere sia alla quota dell'autonomia, stabilita al 20% nel primo biennio dei Licei e dei Tecnici sia agli spazi di flessibilità. La flessibilità oraria nei licei è possibile fino al 30% nel secondo biennio e al 20% nel quinto anno; per gli istituti tecnici fino al 30% nel secondo biennio e al 35% nel monoennio finale.

## SCHEDA 5

### QUOTA DI AUTONOMIA E SPAZI DI FLESSIBILITÀ.

I concetti di "quota di autonomia" e quello di "flessibilità" vengono spesso confusi o sovrapposti, mentre esiste una notevole differenza tra essi, come viene sottolineato nelle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti professionali, ai sensi dell'art. 8 del D.P.R. N.87/2010. Riportiamo il testo che chiarisce tale differenza, che si ritrova sostanzialmente nelle Linee guida per gli Istituti Tecnici:

#### 1.2.1 Autonomia e flessibilità

"Il rilancio dell'istruzione professionale si basa, sul piano organizzativo e analogamente all'istruzione tecnica, su due strumenti, l'autonomia e la flessibilità, che consentono di declinare l'offerta formativa per rispondere efficacemente alla molteplicità degli interessi e delle aspirazioni dei giovani e alle esigenze del territorio, del mondo produttivo e delle professioni. Gli istituti professionali possono utilizzare, quindi, nell'organizzazione didattica dei percorsi:

- 1) la quota di autonomia del 20% dei curricula, sia per potenziare gli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti, con particolare riferimento alle attività di laboratorio, sia per attivare ulteriori insegnamenti, finalizzati al raggiungimento degli obiettivi previsti dal piano dell'offerta formativa;
- 2) gli spazi di flessibilità, intesi come possibilità di articolare le aree di indirizzo in opzioni, per offrire risposte efficaci e mirate alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni. Questo strumento va ricondotto, tuttavia, ad un quadro di criteri generali definiti a livello nazionale per prevenire il rischio del ritorno ad una frammentazione e disarticolazione dell'offerta formativa".

[D.P.R. 87/2010 - Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133]

Il Regolamento dell'autonomia (DPR 275/1999) ha attribuito alle scuole la facoltà di modificare entro certi limiti il monte ore annuale delle discipline di insegnamento (le materie) per una quota pari al 20%, al fine di adattare programmi e curricula nazionali alle esigenze locali. Tale quota, originariamente fissata al 15% (DM 234/2000) e fissata successivamente al 20% (DM 28/12/2006 e DM 47/2006) consente alle scuole la compensazione tra discipline di insegnamento oppure l'introduzione di una nuova disciplina di studio, sempre nei limiti del contingente annualmente assegnato alle istituzioni scolastiche e senza determinare situazioni di soprannumerarietà, in base all'orario complessivo delle lezioni previsto per il primo biennio e per il triennio successivo.

La flessibilità non può determinare comunque esuberi di personale ed è differenziata per tipologia di scuola, come segue:

	LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFESSIONALI
Primo biennio	20%		25%
Secondo biennio	30%	30%	35%
Quinto anno	20%	35%	40%

È utile rilevare che la differenza tra quota di autonomia e flessibilità risulta molto sfumata per i Licei, i cui Regolamenti fanno riferimento ad una più generica "quota dei piani di studio rimessa alle singole istituzioni scolastiche". La flessibilità riguarda quindi le aree di indirizzo e non compare nel primo biennio degli Istituti Tecnici, dove resta la quota di autonomia del 20%. La flessibilità è possibile invece nel primo biennio dei professionali, collegata ai percorsi attuati in regime di sussidiarietà e finalizzati al rilascio della qualifica triennale.

## **Ipotesi B.**

### **Reperire un certo numero di ore da dedicare alle compresenze tra i due docenti di disciplina non linguistica e di lingua straniera**

Si può partire dall'individuazione del numero massimo possibile di ore delle due discipline che si dovrebbero ristrutturare, cioè ridurre per durata, ipotizzandola di 50 minuti. I docenti di lingua straniera hanno, mediamente, un orario di 3-4 ore settimanali per classe, i docenti di discipline non linguistiche caratterizzanti gli indirizzi possono disporre, in genere, di un numero maggiore di ore. L'ipotesi prevede il coinvolgimento nella flessibilità di entrambi i docenti, le cui ore devono subire la stessa decurtazione, per poterne permettere un recupero in codocenza-compresenza.

L'ipotesi minima di 3 ore settimanali del docente di lingua straniera, ma che è anche la più diffusa, pone il vincolo di tale numero settimanale di ore anche per l'altra disciplina. Quindi, se ipotizziamo una durata dell'unità di insegnamento di 50 minuti, e sviluppiamo qualche calcolo, avremo: 10 minuti in meno per 99 ore annuali = 990 minuti. Utilizzando i 990 minuti in altrettante unità orarie da 50 minuti avremo una disponibilità di 19 unità orarie da 50 minuti ed una da 40 minuti. Non è molto, ma è già qualcosa per un percorso minimo di carattere sperimentale.

La difficoltà può essere costituita dall'inserimento, in un orario settimanale costituito da ore della durata di 60 minuti, delle ore con diversa "scadenza".

Una possibile soluzione può essere la seguente: i due docenti potrebbero avere le ore di 50 minuti nelle giornate (due) in cui gli alunni hanno 6 ore di lezione, alle prime ore o alle ultime ( con entrata posticipata prima ora ed uscita anticipata all'ultima ora), mentre la lezione CLIL viene prevista in coincidenza dei loro orari personali, per un'ora al giorno a settimana per 20 settimane, ponendo tale ora al termine di una giornata di cinque ore. Altre ore potrebbero o dovrebbero integrare il percorso in momenti non curricolari, di pomeriggio, per esempio, con ricorso a finanziamenti FIS o istituzionali. Poiché i docenti recuperano tutto il tempo sottratto con la riduzione di 10 minuti, mentre gli alunni, in regime di compresenza dei docenti, si riprendono, con le ore di co-docenza, solo la metà delle ore ricavate dalla riduzione, sarebbe necessario prevedere dei rientri pomeridiani per gli alunni, in cui "recuperare" altre 16/17 ore ( questa volta da 60 minuti). In tal caso però, si deve prevedere una retribuzione per i docenti.

In ogni caso, è più che dimezzata la spesa e si può prevedere un modulo di tutto rispetto, di circa 20 unità orarie da 50 minuti al mattino e di 16 ore pomeridiane da 60 minuti.

### Orario settimanale con percorso CLIL

Qui di seguito, una proposta di orario settimanale per l'applicazione di didattica CLIL per una volta alla settimana per 20 settimane.

Le 20 unità orarie di 50 minuti potranno poi essere agite in compresenza, in ore e momenti dell'anno scolastico individuati dai docenti e secondo criteri metodologico-didattici che siano programmati e ritenuti più opportuni. Per esempio, le prime due unità orarie potrebbero essere destinate alla condivisione del percorso con gli alunni e tra i docenti, tracciando il piano operativo, i contenuti, le modalità di verifica, i tempi, ecc...

ore	Orario classi ordinarie	Orario Classe CLIL	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
1ª	8.00-9.00	8.10-9.00		Lingua	Orario normale	Disciplina non ling.		
2ª	9.00-10.00	9.00-10.00			Orario normale			
3ª	10.00-11.00	10.00-11.00			Orario normale			
4ª	11.00-12.00	11.00-12.00			Orario normale			
5ª	12.00-13.00	12.00-12.50	Disciplina non ling.		Orario normale	Lingua-		
6ª	13.00-14.00	12.50-13.40	Disciplina non ling.		CLIL (compresenza docenti) dalle 13 alle 13.50	Lingua-		

Nell'ipotesi formulata, una parte consistente di ore avrebbe carattere laboratoriale, con "esposizione" degli alunni ad una disciplina non linguistica in lingua straniera, non solo a cura dei docenti, ma utilizzando anche vari materiali interattivi, avvalendosi delle tecnologie (*lavagna multimediale, laboratori linguistici, ecc.*) ed utilizzando ogni forma innovativa di presentazione dei contenuti. Se possibile, il percorso sarà impostato come un continuo *problem solving*, non solo per gli alunni ma anche per i docenti.

Le verifiche faranno parte del percorso quotidiano, nel dialogo continuo e nella costruzione di testi di ogni tipologia attinenti alla disciplina non linguistica. Le competenze acquisite dai discenti saranno accertate, quindi, sia durante il percorso che in una prova finale (cosiddetta "prova esperta") concordata ed elaborata dai due docenti.

## 4. Come progettare percorsi CLIL in tedesco?

- ***Il CLIL richiede un importante investimento organizzativo e professionale. La sua progettazione ed attuazione non possono essere effetti collaterali di altre iniziative che vengono ritenute prioritarie, ma diventare una parte stabile e specifica del profilo istituzionale di una scuola. È necessario che le scuole rendano protagonista il CLIL, abbandonando l'idea di partire da una direzione estemporanea e intrecciata ad altre iniziative.***

**P**er formulare un'ipotesi di progettazione e formazione per percorsi CLIL è necessario avere ben saldi alcuni principi che sono alla base del CLIL sul piano concettuale. Qualsiasi proposta didattica e qualsiasi applicazione concreta, infatti, per quanto molto cara agli insegnanti e da questi sempre molto richiesta in luogo della teoria, funzionerà quanto più solide sono le competenze di chi le programma, che saprà quindi come gestire il percorso in classe, anche di fronte ad inevitabili criticità o a semplici imprevisti.

È da sottolineare, inoltre, che CLIL non si presenta come un progetto a basso profilo, ma, al contrario, presuppone una scelta di eccellenza, non intesa come esclusività selettiva dei discenti, ma come impegno dei soggetti coinvolti e qualità dell'insegnamento/apprendimento. CLIL è un progetto ad alto tasso di laboriosità e complessità, sia organizzativa, sia professionale, ma proprio per questo, se vengono rispettati i suoi principi metodologici, garantisce alta qualità nei risultati e non solo perché vi sono coinvolti due insegnamenti (linguistico e disciplinare) in un unico progetto. La qualità è garantita dal rispetto della scelta pedagogica e didattica che gli insegnanti che si apprestano a progettare percorsi CLIL devono inevitabilmente fare e di cui devono essere consapevoli. Questo presupposto è indispensabile per evitare delusioni, passi indietro e fraintendimenti tra istituzioni e soggetti coinvolti in un progetto CLIL. Come tutti i progetti in cui si

richiede, ai docenti e agli alunni, un impegno qualitativamente e quantitativamente alto, il riscontro del CLIL sarà altrettanto elevato, superiore a quello di una lezione tradizionale di lingua e/o di disciplina. Per questo motivo è lecito parlare di un plusvalore del CLIL (Cf. "Approfondimenti teorici" al termine del capitolo).

### **I nuclei fondanti del CLIL**

***CLIL non è lezione di lingua, ma di disciplina e mira alla costruzione di competenze concettuali selezionate anziché alla semplice riproduzione ecumenica di conoscenze"***

Federica Ricci Garotti

Secondo Coyle\* la lettera C è la chiave per delineare i nuclei fondanti del CLIL:

Content (contenuto), Cognition (impegno cognitivo), Communication (da intendersi come interazione), Culture (competenza culturale o meglio interculturale).

A queste C se ne possono aggiungere altre: Competenza (ampliamento della semplice conoscenza), Compito (ampliamento dell'esercizio), CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, secondo la definizione di Cummins, ampliamento e potenziamento del BICS: Basic Interpersonal Communication Skills), Concetto (ampliamento di contenuto).

In sintesi:

**CLIL è un progetto di insegnamento/apprendimento disciplinare in ambiente comunicativo in una lingua a livello accademico, utilizzata in maniera interattiva per raggiungere competenze cognitive grazie a compiti che promuovono lo sviluppo di concetti e di nuovi saperi, anche in chiave interculturale.**

\*Coyle, Do, 2007, Content and Language Integrated Learning Chapter, in Encyclopaedia for Language Learning. Springer Number 1. 4, Springer-Verlag Berlin, Berlin



## SCHEDA 6

### Il modello "COMPITI"

L'acronimo COMPITI tenta di delineare un modello tipologico per il CLIL italiano, al fine di riassumere i nuclei fondanti del CLIL e di proporre ai docenti un quadro di riferimento pedagogico per una didattica CLIL di qualità.

<b>C</b>	Cognitivo
<b>O</b>	Organizzazione didattica
<b>M</b>	Metodo cooperativo
<b>P</b>	Presentazione di nuovi materiali o contenuti
<b>I</b>	Integrazione Lingua-Contenuto
<b>T</b>	Task-based learning
<b>I</b>	Interazione

Con Cognitivo ci si riferisce alla già ricordata gamma di abilità anche complesse (Vygotksy le classifica come abilità cognitive superiori) che si sviluppano in CLIL. Esse possono essere classificate secondo il già citato schema di "thinking skills" di Newcastle, ma anche con altre tassonomie, come ad esempio quella proposta da Bloom (1956). In ogni caso si tratta di abilità grazie alle quali l'apprendente è chiamato a risolvere problemi o a compiere elaborazioni non di tipo linguistico né di ordine strettamente disciplinare. L'obiettivo è stimolare gli alunni a ragionare sulle informazioni ricevute e non solo a decodificarle sul piano linguistico; con Organizzazione didattica si intende la possibilità di predisporre una struttura della lezione che si discosti da quella tradizionale, ma non elimini i momenti chiave, quali l'elaborazione di informazioni e la loro definizione precisa, solo declinati in una struttura che renda più attivi e autonomi gli alunni e che li impegni intensamente anche al di fuori della lezione; il Metodo cooperativo non è solo inteso come protocollo specifico del cooperative learning, ma anche come approccio essenziale della lezione CLIL, in cui l'elaborazione dei concetti nasce soprattutto da un clima di collaborazione e da forme sociali di lavoro collettivo; la Presentazione di nuovi materiali o contenuti si intende come modalità di introduzione di informazioni sconosciute senza ricorrere necessariamente alla lezione frontale o alla trasmissione fonologica dell'insegnante o del libro di testo; l'Integrazione lingua contenuto è un presupposto del CLIL, la cui portata non sempre viene compresa fino in fondo, che testimonia della necessità di non separare, ma anzi di rendere ben visibili, gli indissolubili legami tra lingua e pensiero; il Task-based learning è una modalità di lavoro che consiste soprattutto nella sostituzione degli esercizi con i compiti, ovvero con attività che impegnino gli alunni non a ripetere i contenuti, ma a elaborarli e a riflettere su di essi; l'Interazione, infine, riguarda soprattutto il ruolo che la lingua ha nell'assimilazione del contenuto o, in generale, nello sviluppo del pensiero.

[tratto da F. Ricci Garotti, *Verso un modello italiano per CLIL*, in "Scienze e Lingue. Percorsi di apprendimento integrato", progetto promosso dalla D.G. per gli Affari Internazionali - MIUR in collaborazione con il Goethe-Institut e l'Ambasciata di Francia (coordinato da Fiorella Casciato), 2010, <http://www.scienze-lingue.net/wp-content/uploads/Scienze-e-Lingue.pdf>

### Come concepire un percorso di formazione minimale per docenti a livello di Istituto

Il CLIL, se inserito nel profilo della scuola, è un biglietto da visita della stessa, e ad esso vanno adattate l'organizzazione della scuola e la formazione dei docenti (non viceversa). Così come accade per alcune scuole italiane, che hanno fatto del CLIL la loro priorità (ad esempio il Liceo Galvani di Bologna, il Gentileschi di Milano, il Grigoletti di Pordenone, il Rosmini di Trento, solo per citarne alcune tra quelle coinvolte nel progetto "Organizzare

la scuola per la didattica CLIL in lingua tedesca”), il CLIL va consolidato come pratica didattica autonoma e indipendente sia dall’insegnamento di lingua straniera sia da ulteriori progetti culturali di insegnamento di civiltà. Non è praticabile, ad esempio, come accade in molti casi, la sovrapposizione del CLIL con percorsi didattici sulla cultura e la civiltà sul Paese di cui si studia la lingua.

La prima proposta per le scuole che intendono avviare percorsi CLIL è quindi quella di aumentare e diffondere la sensibilità dei docenti, degli alunni e delle famiglie nei confronti del CLIL come insegnamento disciplinare e non come un’estensione dell’insegnamento linguistico. Questo è possibile solo vincolando ogni proposta di formazione e ogni progetto alla partecipazione degli insegnanti disciplinari che sono i destinatari CLIL nella Riforma della scuola secondaria superiore.

Per quanto riguarda invece la formazione degli insegnanti, un percorso preparatorio per progetti CLIL dovrebbe concentrarsi su tre aspetti che riteniamo essere punti chiave:

#### 1. La presentazione dei contenuti, soprattutto di quelli nuovi.

Dai risultati di diversi progetti di rete CLIL, non ultimi il progetto ministeriale Scienze e Lingue<sup>7</sup>, il progetto CLIL Koffer, gestito dal Goethe-Institut di Trieste e il Progetto LIDI del Trentino, coordinato e gestito dal Centro per la Formazione Provinciale di Rovereto<sup>8</sup>, uno dei problemi più gravi e urgenti della metodologia del CLIL in Italia è la presentazione dei contenuti nuovi. Non si scopre oggi che la tradizione didattica italiana trova ancora una solida base nella lezione frontale come unico metodo per portare contenuti e conoscenze all’attenzione dei discenti. La lezione frontale non è certamente da demonizzare, ma va scelta nella consapevolezza che esistano comunque altre modalità, alternative ad essa. Purtroppo invece spesso si ricorre alla lezione frontale quasi come a un automatismo, mostrando una disconoscenza di metodi alternativi o una certa riluttanza alla sperimentazione di nuove pratiche. Di fatto narrare dei contenuti non è il solo modo per farli conoscere ai discenti né, tanto meno, per stimolare riflessioni. L’esperienza diretta, ad esempio, di testi, di ricerca o di fatti, è una modalità didattica molto diffusa nei paesi anglosassoni per presentare o far conoscere nuovi contenuti, così come la visualizzazione di oggetti, immagini, filmati o situazioni, e, non ultimo, anche lo studio e la lettura personale del discente, pratica consolidata nell’ambito della lezione seminariale che nei Paesi nordici, compresa la Germania, costituisce il nucleo della lezione, contribuendo non poco all’autonomia degli alunni e all’educazione all’impegno. La lezione in presenza, in questi casi, serve a chiarire, elaborare, argomentare e riflettere sui contenuti nuovi con la guida dell’esperto, l’insegnante, che può intervenire anche frontalmente, se necessario, ma non

<sup>7</sup> Scienze e Lingue. Percorsi di apprendimento integrato, progetto promosso dalla D.G. per gli Affari Internazionali - MIUR con il coordinamento di Fiorella Casciato, 2010, <http://www.scienze-lingue.net/wp-content/uplo/Scienze-e-Lingue.pdf>

<sup>8</sup> Si vedano il link <http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/the/clil/it4852786.htm> per il Progetto CLIL Koffer e [http://www.vivoscuola.it/c/document\\_library/get\\_file?uuid=d8e28c2b-47ff-4d93-bc2d-d3fac4bbd56f&groupId=10137](http://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=d8e28c2b-47ff-4d93-bc2d-d3fac4bbd56f&groupId=10137) per il progetto LIDI

è l'unica fonte di informazioni e soprattutto non è il canale comunicativo che, di fatto, esclude un ruolo attivo dello studente.

Dunque il primo bisogno formativo per un progetto CLIL consiste nell'avviare una riflessione seria e mirata sui momenti che richiedono necessariamente una spiegazione frontale e sulle possibili (e più produttive) alternative ad essa. Questa necessità si rende tanto più forte in quanto la spiegazione frontale, come modalità didattica, nel CLIL si può ridurre a semplice perdita di tempo, dal momento che la lingua straniera la rende ostica e improduttiva. Come tutti coloro che, una volta nella vita, si sono cimentati con lo studio di una lingua, ascoltare un monologo risulta utile solo sul piano fisico, ovvero per esercitare l'orecchio e per abituarlo ai nuovi suoni, ma assolutamente inutile dal punto di vista semantico, ovvero della comprensione dei significati, se non è accompagnato dalla specifica elaborazione di quanto viene comunicato. L'insegnante CLIL, quindi, si ritroverà come prima esigenza a dover rendere comprensibile al discente il contenuto in lingua straniera<sup>9</sup>, il che conduce necessariamente ad una relativizzazione e ad una riflessione attenta sulla lezione frontale. Un esempio alternativo alla narrazione di contenuti è rappresentato dalla seguente attività relativa a un insegnamento di storia dell'arte in inglese:

<p>Complete the given definitions choosing words from the box Still life or still leven or bodegon, historical themes, religious themes, landscape, genre scene, mythological characters.</p>
<p>1. A _____ is a type of painting which shows only an arrangement of objects such as: flowers, vases, game and / or musical instruments.</p> <p>2. A _____ is a painting which shows a scene where the countryside becomes the protagonist.</p> <p>3. A _____ represents a simple everyday scene such as working people, taverns or daily routines.</p> <p>4. _____ are pictures of battles or of important people in the past.</p> <p>5. _____ are paintings presenting people and stories from the Bible.</p> <p>6. _____ are paintings dealing with mythological characters, stories or events.</p>

Anziché spiegare alla classe quali sono le caratteristiche di un particolare stile, si parte subito facendo lavorare i ragazzi e facendoli successivamente verificare le loro ipotesi attraverso esempi concreti, nella fattispecie immagini di dipinti corrispondenti alle caratteristiche.<sup>10</sup>

## 2. L'apprendimento implicito e le strategie che lo rendono produttivo.

Il concetto di apprendimento implicito è molto noto nell'ambito della ricerca sull'acquisizione linguistica, soprattutto nella letteratura sul bilinguismo<sup>11</sup> e fa leva sulle

<sup>9</sup> Cf. Krashen S., *Principle and Practice in Seconda Language Acquisition*, Pergamon, Oxford, 1982

<sup>10</sup> L'esempio è tratto dal percorso didattico *How can we identify the main characteristics of paintings* elaborato nel corso del Laboratorio CLIL della Facoltà di Lettere dell'Università di Trento dai docenti Tiziano Camagna e Patrizia Del Prete sotto il coordinamento di Federica Ricci Garotti e di Gina Muscarà. I materiali del Laboratorio sono in corso di pubblicazione presso l'editrice Trigram di Trento

<sup>11</sup> Cf. Chomsky N., *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002 e Bialystok E., *Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition*, in

potenzialità neurobiologiche e cognitive che il soggetto attiva involontariamente. Questa peculiarità, però, non è esclusiva dell'universo linguistico, ma attiene a tutte le facoltà umane, ivi compreso il processo di acquisizione di competenze specifiche di una disciplina. Dunque il docente CLIL dovrebbe poter disporre di un ricco patrimonio di strategie atte a potenziare l'apprendimento implicito e a rinforzare l'acquisizione inconscia di competenze (*task based learning, problem solving*, attività olistiche per favorire l'accesso alle zone prossimali di sviluppo...).

#### **CLIL: apprendimento implicito vs apprendimento esplicito**

"Gran parte della ricerca CLIL evidenzia l'importanza dell'apprendimento implicito rispetto a quello esplicito. Si pone in rilievo quanto la dimensione inconscia dell'apprendimento, ovvero ciò che si acquisisce senza avere la consapevolezza di stare acquisendo, ancori le conoscenze molto più profondamente di quanto non accada tramite il diretto riferimento al contenuto. Questo presupposto sta alla base della pedagogia costruttivista, che si oppone all'approccio istruttivista. Mentre quest'ultimo parte dal presupposto che l'apprendimento si basi su un rapporto diretto di causa-effetto tra insegnamento e apprendimento, senza che nulla intervenga a mediare questo processo, il costruttivismo parte dall'assunto che tra l'azione di insegnare e quella di apprendere si inseriscano molte variabili, tra le quali la diversità di percezione degli apprendenti, il loro diverso grado di motivazione e sapere enciclopedico, le condizioni stesse dell'apprendimento e il tipo di attività a cui gli apprendenti sono chiamati"

(Ricci Garotti F., *Verso un modello italiano per CLIL*, in "Scienze e lingue. Percorsi di apprendimento integrato nelle scuole italiane, francesi e tedesche", MIUR, Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Roma, 2010, p.19)

### 3. La mancanza di cultura linguistica nella formazione iniziale del docente CLIL.

Presupposto essenziale per CLIL è la condivisione dell'idea di lingua come patrimonio cognitivo e culturale e non come strumento. Ciò significa che imparare una lingua e imparare in lingua non sono attività utili per la carriera o il lavoro o lo status sociale, ma per la formazione generale dell'individuo, in particolare per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo. Questa concezione, se da una parte può sembrare quasi utopistica, dall'altra si rivela invece assai lungimirante, dal momento che, se si sposa una visione strumentale delle lingue, ci si ritroverà inevitabilmente a fare i conti con le mode del momento, assai variabili e labili, che rispondono solo a leggi di mercato. Il mondo delle lingue è un mondo di cultura e di pensiero. Questo porta inevitabilmente a concepire la comunicazione in CLIL come ricca, autentica e varia, non strumentale, meccanica e stereotipata; la comunicazione in CLIL coinvolge tutto l'universo linguistico e non solo la microlingua legata alla disciplina. L'adesione a questa scuola di pensiero ha una conseguenza importante per CLIL, che riguarda la scelta della lingua (e della disciplina). La sostanza educativa, didattica e cognitiva del CLIL è infatti disciplinare e solo incidentalmente linguistica. Questo significa che la scelta di attuare CLIL in una lingua franca, come è attualmente l'inglese, non è corretta dal punto di vista scientifico. Diverso è invece il caso di un CLIL in inglese come lingua di cultura (e non come lingua franca). Ma poiché il fine dell'apprendimento

Ellis, Nick (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. New York: Academic Press, 549-69, 1994

è disciplinare, la scelta della lingua deve necessariamente essere motivata dall'epistemologia della disciplina e dall'importanza che quella cultura riveste nell'area disciplinare, anziché dall'importanza che la lingua riveste come lingua di comunicazione globale.

Al di là delle autorevolissime posizioni espresse da studiosi come Ehlich<sup>12</sup>, che intravede nella diffusione scientifica solo inglese un concreto pericolo per il plurilinguismo, nonché una discriminazione culturale, e Ammon<sup>13</sup>, per il quale il CLIL costituisce l'occasione di avvicinarsi alle lingue meno studiate, resta sempre fermo l'obiettivo linguistico del CLIL, che è quello di sviluppare competenze che vadano oltre la comunicazione quotidiana strumentale e si avvicinino il più possibile alla competenza comunicativa scientifica. Questo obiettivo esclude, di fatto, l'utilizzo di una lingua franca nel CLIL, poiché solo le lingue di cultura e non di comunicazione possono essere utilizzate per costruire competenze alte o accademiche, secondo la definizione CALP di Cummins<sup>14</sup>.

## CLIL in lingua tedesca

*Per le attività ad alto impegno cognitivo, i percorsi CLIL richiedono l'utilizzo di una lingua non quotidiana, ma disciplinare, più o meno complessa, ma sempre precisa. Poiché questa lingua, veicolo di concetti e pensieri, è straniera, indirettamente si promuove anche una visione disciplinare che non appartiene necessariamente solo alla propria cultura, ma è investita anche di elementi culturali, sociali e disciplinari riferiti alla lingua in cui si comunica.*

Può rivelarsi utile fare riferimento anche qui ad alcune buone pratiche di CLIL in DaF per analizzarne sia lo specifico didattico-disciplinare sia il plusvalore in quanto portatrici del ruolo che la cultura e la ricerca di area germanofona rivestono nel panorama scientifico internazionale. È il caso, ad esempio, di molte materie umanistiche, quali la filosofia, l'arte e la storia, ma anche di materie tecniche e professionalizzanti, come l'economia, la meccanica o la musica, e scientifiche, come la chimica e la fisica.

Nell'attività che segue, parte di un percorso di scienze in una scuola professionale, gli alunni vengono invitati, dopo la visione di un video che illustra gli effetti di un black out elettrico, a compilare a gruppi la tabella (lo stesso compito può essere dato anche all'inizio del percorso, per sensibilizzare la classe all'argomento, ancora da introdurre):

Wass kann man ohne Strom nicht machen?	
Problem	Lösung
-Man kann keine Sonnenfinsternis beobachten. Man kann nicht kochen Man kann nicht abwaschen	

<sup>12</sup> Ehlich, Konrad & Schubert, Venanz (hrsg.), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*, Stauffenburg, Tübingen, 2002

<sup>13</sup> Ammon U., *Sprache[n] in der Wissensgesellschaft*, GAL, Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Tübingen, 2003

<sup>14</sup> Cummins J., *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*, Longman, Harlow, 1998

Nello stesso modulo i gruppi vengono invitati a confrontarsi con un testo autentico on line su una possibile delle energie alternative: <http://www.kindernetz.de/infonetz/thema/energie-umwelt/wind/-/id=60850/nid=60850/did=60818/113b385/index.html>

Anzichè procedere ad una tradizionale comprensione del testo tramite domande o fogli di lavoro vero/falso, i gruppi vengono invitati ad una lettura mirata ad un obiettivo finale, che consiste nella preparazione di una conferenza stampa in cui alcuni alunni interpretano il ruolo dei giornalisti ed altri degli esperti. Senza consegnare prima le domande agli esperti, i giornalisti dovranno sottoporre loro alcune delle questioni principali relative alla diffusione delle energie alternative, che possono essere guidate, eventualmente, solo da alcune parole-chiave, ad esempio: Kosten – Umwelt – Zukunft – Arbeitslosigkeit....

I gruppi daranno vita alla conferenza stampa in parte preparata e in parte improvvisando e solo dopo l'insegnante potrà intervenire correggendo eventuali errori (non linguistici, ma concettuali) e fornendo le adeguate spiegazioni, con il supporto di altro materiale.

Questa attività, elaborata in parte da chi scrive come supervisione ad un modulo CLIL in tedesco della Prof.ssa trentina Raffaella Schneider, utilizza un lavoro per progetti quasi totalmente autonomo da parte degli alunni. Questi, infatti, nella seconda attività, si confrontano da soli con un testo autentico, ma la loro lettura si allontana dalla dimensione linguistica, poiché la concentrazione è indirizzata alla progettazione della conferenza stampa. Contemporaneamente il docente, come si vede, evita di fare da canale trasmissivo delle conoscenze e funge invece da direttore del progetto conferenza stampa, per poi aggiustare il tiro disciplinare in un momento in cui, però, gli alunni sono già entrati nell'argomento in maniera autonoma.

In quest'altro passaggio, tratto da un modulo di chimica in tedesco elaborato dalle Prof. Adele Chittano e Carmen Sartori dell'Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" di Bari all'interno del già citato progetto "Scienze e Lingue", si utilizza il metodo dell'esperienza per introdurre indirettamente i nuovi contenuti, ma anche qui si mettono subito gli alunni in una condizione attiva.

La classe viene suddivisa in 6 gruppi. Il compito dapprima è quello di ricostruire "sulla carta" le fasi di un esperimento ricomponendo il testo che viene assegnato, con frasi in ordine sparso, a ciascun gruppo:

- In jedes Reagenzglas folgende unterschiedliche Stoffe geben: Fructose, Zucker, Stärke, Honig, Mehl, Papier, usw
- 5 ml Wasser in jedes Reagenzglas hinzufügen
- Einige Tropfen des Lugol- Reagens in jedes Reagenzglas hinzufügen
- Mit dem Parafilm verschließen und schütteln

Trattandosi di un testo breve, il tempo a disposizione sarà limitato (non più di 10 minuti). Ciascun gruppo si avvicina ad una propria postazione predisposta nel laboratorio di chimica e prova a condurre l'esperimento nelle fasi che ha ipotizzato grazie alla ricostruzione del testo.

Si tratta, come si vede, di un esperimento non mostrato nè narrato, ma autogestito direttamente dai ragazzi che non lo hanno visto fare prima. La verifica è sia concettuale sia linguistica poiché se le fasi sono state composte correttamente l'esperimento riesce. Anche qui il ruolo dell'insegnante sarà quello di correggere eventuali errori disciplinari, intervenendo per approfondire e ampliare il tema disciplinare.

Le attività successive a questa verteranno su una puntualizzazione più specifica dei contenuti richiesti, in modo da arricchire una base disciplinare in cui, come nell'esempio precedente, gli studenti sono già entrati in maniera autonoma.

Anche nel seguente passaggio, tratto da un modulo di arte in tedesco in un Liceo Linguistico, il docente CLIL propone alla classe un task in cui i ragazzi, a gruppi, devono mettere in sequenza temporale una serie di immagini, riprodotte in cartoncini plastificati, iniziando dal più antico e finendo con quello che ritengono il più moderno. Questa attività ha dunque la funzione di porre in funzione operativa e logica alcune semplici conoscenze sulla base di criteri specifici della disciplina. Infatti, al termine dell'esercizio, i discenti dovranno motivare le proprie scelte compilando una tabella in cui, confrontando i materiali utilizzati, i colori e gli oggetti dei dipinti, sono riusciti a formulare un'ipotesi risalendo all'epoca in cui l'immagine è stata prodotta.<sup>15</sup>

La realtà linguistica del CLIL non può essere tuttavia unica. Se è vero che ogni disciplina contribuisce allo sviluppo linguistico, e dunque ogni insegnamento disciplinare è in realtà insegnamento anche linguistico<sup>16</sup>, è altrettanto veritiero affermare che ogni disciplina contribuisce in modo diverso allo sviluppo linguistico. L'eterna disputa tra i sostenitori della lingua specialistica come una competenza a parte, staccata dalla competenza comunicativa generale e chi invece sostiene che la lingua disciplinare sia in realtà una espansione ulteriore, e più approfondita proprio in quanto specialistica, della competenza comunicativa generale, non può avere una soluzione se posta in questi termini, giacché ogni declinazione specifica della competenza linguistica all'interno di una specifica disciplina è, sì, una parte per il tutto, ma è anche una parte necessaria (anche se non sufficiente) per lo sviluppo della competenza linguistica tout court. In altre parole ciascuna disciplina può sviluppare una estensione di competenza linguistica poiché rinforza alcune delle funzioni che fanno parte comunque dell'universo linguistico. Se questa specificità da una parte non può essere ridotta a una mera terminologia specifica, dall'altra non può esserne ignorato il valore in termini di atti linguistici, peculiari comunque alla formazione linguistica globale di ciascun individuo, specialista o meno. È così possibile e necessario che la lingua della storia, ad esempio, sviluppi maggiormente le funzioni linguistiche di rappresentare, mettere in relazione, associare causa ed effetto, argomentare, interpretare, analizzare, mentre la lingua delle scienze potrà aver bisogno soprattutto di

<sup>15</sup> L'esempio è tratto da uno dei percorsi prodotti nell'ambito del Laboratorio CLIL della Facoltà di Lettere di Trento, coordinato dalla Prof. Gina Muscarà e sotto la responsabilità e con la consulenza scientifica di chi scrive. I materiali del Laboratorio sono in corso di pubblicazione presso l'editrice Tangram di Trento

<sup>16</sup> Coste D. Compétence plurilingue et pluriculturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1999

un affinamento nelle funzioni linguistiche di descrivere, spiegare, sintetizzare, ipotizzare, verificare, dare testimonianza di fatti, dedurre.

Ogni insegnante CLIL, quindi, accanto agli obiettivi di competenza disciplinare, dovrebbe riflettere sulle funzioni o gli atti linguistici richiesti dalla lingua della disciplina, stabilendo alcune priorità nelle conoscenze e abilità linguistiche necessarie al raggiungimento delle competenze desiderate, che in CLIL (ma dovrebbe essere così anche nell'insegnamento della disciplina in L1) integrano e non separano, come esprime l'acronimo, lingua e contenuti.

## APPRONDIMENTI TEORICI

### Il plusvalore del CLIL

Il plusvalore del CLIL risiede nella sua struttura epistemologica profonda, che consiste nella realizzazione didattica del concetto elaborato da Vygotsky di relazione interfunzionale dialettica tra pensiero e linguaggio. Diversamente da altri studiosi cognitivisti che lo hanno preceduto, Vygotskij non ritiene che la relazione tra pensiero e linguaggio sia associativa, poiché la lingua ha una funzione maggiore che non quella di associare un termine ad un concetto già elaborato dal pensiero. Al contrario, la lingua influenza il pensiero e ne è influenzata: il rapporto da associativo si fa dialettico e reciprocamente influente. Da questo rapporto tra lingua e pensiero si sviluppano significati, concetti e parole. Poiché la lingua non è dunque il rispecchiamento della parola, la lingua non è semplicemente un mezzo, ma contribuisce alla realizzazione del pensiero, è parte di esso. Il pensiero, secondo Vygotskij non si esprime nella parola, ma si realizza in essa.

Le conseguenze di questo rapporto dinamico tra lingua e concetti, lingua e contenuti, è alla base dell'idea di integrazione tra lingua (straniera) e disciplina del CLIL (Integrated). Apprendendo un contenuto disciplinare, si apprende anche, parallelamente, la lingua che serve a realizzarlo, che contribuisce a realizzarlo e questa lingua non è una semplice espressione del contenuto (dunque intercambiabile, svincolabile da esso), ma è una sua parte intrinseca. Ancora di più l'elaborazione di un concetto, che è ampliamento del contenuto e sua espansione, presuppone un ampliamento linguistico legata ad esso, specifico. Il portato cognitivo di questa operazione inconscia del discente è evidente, dal momento che si tratta di un impegno che richiede energia cerebrale e non semplicemente riproduzione mnemonica o meccanica.

Partendo da questi presupposti si capisce meglio l'idea formulata da Coste, che ogni disciplina esercita un ruolo nello sviluppo delle competenze linguistiche. Di più: tutto il sapere è anche sapere linguistico, poiché l'elaborazione disciplinare richiede anche lo sviluppo delle diverse funzioni della lingua. La lingua dunque, oltre che uno strumento per l'azione, è mezzo per lo sviluppo cognitivo e concettuale: per la scoperta del mondo; per l'acquisizione di nuovi concetti. Questo focus spazza via possibili equivoci di vicinanza, quando non di aperta coincidenza, del CLIL con la lezione di lingua straniera o con la lezione disciplinare in L1.

Nella lezione di lingua straniera, infatti, il focus potrebbe essere:

- l'aspetto formale della lingua (grammatica, lessico, fonetica), se si seguono i metodi strutturati che mirano a fare della forma l'oggetto dell'attenzione;
- l'aspetto pragmatico della stessa, ovvero l'attenzione agli atti linguistici così come sono stati formulati da Searle, ovvero come una vera e propria azione che si persegue attraverso la produzione di testi (salutare, invitare, accettare, rifiutare, offendere...).

In nessuno di questi due casi rientra il focus del CLIL. Perfino l'uso più creativo che si può fare della lingua in una lezione di lingua, secondo la metodologia ludica o anche seguendo semplicemente il principio del "fare lingua per fare qualcosa'altro" (Ricci Garotti, 2004) corrisponde al focus del CLIL. Anche nelle attività più interattive e cooperative, infatti, comprese quelle che riescono a creare in classe "un'atmosfera calda" (Piepho, 1995), l'obiettivo è creare motivazione per l'apprendimento e l'uso comunicativo della lingua straniera, mentre l'obiettivo del CLIL, come è stato descritto, richiede un impegno più marcato sul piano cognitivo in un ambito diverso da quello linguistico, ma tuttavia specifico e non dispersivo. La creatività dell'insegnamento linguistico, ben venga, non è, per sua definizione, associata ad un ambito ristretto e specifico, ma è tanto più funzionale quanto più spazia in ambiti diversi, variando spesso temi e interessi.



Allo stesso modo CLIL non corrisponde né equivale ad una lezione disciplinare in L1. Il focus della lezione disciplinare in L1 infatti è posto sulle competenze specifiche della disciplina, ma l'attenzione alla lingua fa sì che le attività da proporre in classe integrino un impegno contenutistico con un impegno linguistico e che lo sforzo cognitivo per comprendere e affrontare entrambi sia supportato da compiti che non si accontentino di una applicazione esatta o di un riscontro ricettivo, ma esigano una elaborazione da parte del discente. In altre parole e per fare un esempio concreto: affinché i discenti siano in grado di leggere un'opera artistica cogliendone i dettagli significativi e collegarla al periodo storico in cui è stata prodotta, l'insegnante ha a disposizione due strade:

- spiegare ai discenti quali sono i dettagli significativi di un'altra opera (riscontro ricettivo da parte del discente); far spiegare ai discenti gli stessi dettagli in un'altra opera (riscontro applicativo)
- far scoprire ai discenti i criteri attraverso cui stabilire la significatività necessaria a cogliere gli elementi salienti dell'opera e della sua collocazione storica.

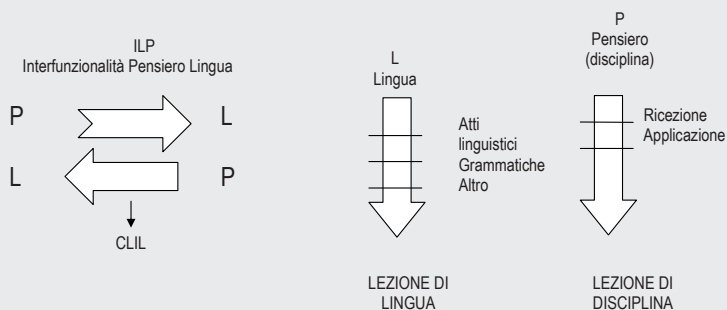
È ovvio che il maggiore impegno cognitivo del discente avrà luogo nel secondo caso, ma ciò non è possibile senza che vengano predisposte dal docente le seguenti operazioni:

- selezionare le attività verbali necessarie all'elaborazione del concetto richiesto (esprimere ipotesi e idee, descrivere fatti, esperimenti, immagini, discutere, porre problemi...)
- ideare compiti che riescano ad attivare, implicitamente, le operazioni richieste ai discenti
- parte del compito sono i supporti che devono essere implicitamente contenuti in esso e che permettano ai discenti di mettere in atto strategie atte allo svolgimento del compito.

Ad esempio: far ricomporre un dipinto dato a pezzettini, come un puzzle, nei quali siano rappresentati gli elementi che si vogliono tematizzare, anziché semplicemente indicarli; mostrare un dipinto senza una parte e fare formulare ipotesi ai discenti sulla parte mancante. In questo secondo caso l'interazione è mirata alla soluzione del compito, mentre nel primo caso, invece, è un passaggio che serve alla costruzione dei contenuti target.

Le differenze tra CLIL e lezione disciplinare restituiscono alla lezione disciplinare quello che Coonan definisce "il senso dell'uso della lingua", intendendo con questo la liberazione della lingua dalla sua gabbia di utilitarismo spicciolo, quotidiano e il rinforzo del suo portato cognitivo.

Leisen ha definito le differenze tra ruolo e utilizzo della lingua nella lezione di lingua e in una lezione CLIL, attraverso una riuscita simbolizzazione grafica. In questa sede, invece, si vuole rappresentare la differenza epistemologica tra CLIL e lezione disciplinare e tra CLIL e lezione di lingue. Ed ecco come risulterebbe il grafico di quanto finora esposto:



In questa raffigurazione, con molti limiti come tutte le rappresentazioni simboliche, è tuttavia chiara la parzialità dell'azione espressa nella seconda e nella terza ipotesi, rispetto alla completezza dialettica della prima.

Alcuni studiosi, primi tra tutti Wolff, hanno presupposto per il CLIL un cambiamento di prospettiva radicale nel riferimento alle teorie dell'apprendimento, contrapponendo al più tradizionale approccio istruttivista (lineare, basato sull'assioma "io insegno-tu impari"), un approccio costruttivista, che presuppone, appunto, la costruzione individuale delle competenze, privilegiando la complessità alla linearità semplificativa.

Questa posizione pedagogica è coerente con l'impianto teorico qui presentato che sceglie come teoria di riferimento la tesi dialettica di Vygotskij sopra presentata e restituisce perciò alla lingua un ruolo da co-protagonista, e non da comparsa, nella costruzione delle competenze disciplinari e nello sviluppo cognitivo del soggetto.

Qual è il prezzo che il curriculum disciplinare deve pagare per questa riappropriazione della disciplina da parte della lingua? Si tratta per lo più di una maggiore riflessione sulla programmazione e sulla lezione: gli obiettivi disciplinari devono essere riflettuti e mirati più di quanto non accada solitamente e i tempi dell'apprendimento si possono dilatare, poiché ogni costruzione costa maggiore energia della riproduzione. Per contro, l'elaborazione concettuale del discente non viene persa né dimenticata e costituisce quella vera competenza che spesso è solo una dichiarazione formale di intenti o un obiettivo irrisolto.

#### **Bibliografia di riferimento**

- Coonan, Carmel Mary, 2002, La lingua straniera veicolare, Utet, Torino
- Coste, Daniel, 1999, Compétence plurilingue et pluriculturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- Piepho, Hans Eberhard, 1995, Aufgabenhandbuch, iudicium, Muenchen
- Quartapelle, Franca & Wolff, Dieter, 2011, Linee guida per il CLIL in tedesco, Goethe Institut, Milano
- Leisen, Joseph, 2010, Handbuch Sprachförderung im Fach-Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Varus, Bonn
- Ricci Garotti, Federica, 2004, La rivincita di Cenerentola, Trento, Uniservice
- Ricci Garotti, Federica, 2010, Verso un modello italiano per CLIL, in MIUR, Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Scienze e lingue. Percorsi di apprendimento integrato nelle scuole italiane, francesi e tedesche, Roma, 19-56
- Vygotskij, Lev, 2008, in trad. it. Pensiero e linguaggio, Laterza, Bari
- Wolff Dieter, 1996, Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung, Vortrag am 21.11.1996, Wuppertal, Bergischen Universität Gesamthochschule

## 5. Cosa e come valutare in CLIL?

- **La valutazione delle competenze è assai più complessa rispetto a quella delle conoscenze e/o delle abilità, a cui comunque**
- **sembra più facile ricorrere nella maggior parte dei casi. Essa**
- **presuppone, inoltre, un percorso coerente con un insegnamento che deve fondarsi sulla didattica per competenze e su**
- **una scelta di priorità data a queste ultime anziché ai contenuti e alle abilità.**

I recenti interventi normativi del riordino degli ordinamenti scolastici nella scuola secondaria di II grado ha risolto definitivamente i dubbi circa l'oggetto della valutazione, ponendo al centro dei processi valutativi la competenza e risolvendo l'annosa *querelle* che negli ultimi quindici anni ha animato il dibattito sulle distinzioni e le opposizioni tra conoscenza e competenza, mostrando come l'una esista e si possa spiegare solo in relazione all'altra attraverso l'analisi delle specifiche ed ineludibili interconnessioni tra le due.

## SCHEDA 7

### Il concetto di "competenza" nel sistema di istruzione e formazione italiano

Il trinomio "conoscenze-abilità-competenze" è ormai un elemento imprescindibile nei processi di valutazione degli apprendimenti nella scuola italiana, soprattutto nel secondo ciclo scolastico in cui esso si è consolidato attraverso gli interventi normativi della XV e XVI legislatura (Ministri Fioroni e Gelmini) e sotto l'impulso degli orientamenti europei: la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle **competenze chiave dell'apprendimento permanente** e la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sul Quadro europeo delle Qualifiche (**EQF – European Qualification Framework**).

I primi riferimenti normativi in Italia utili per tracciare i contorni del concetto di competenza sono costituiti dalle leggi di riforma dell'Esame di maturità sul finire degli anni Novanta: la Legge 425/1997 prevede infatti il rilascio delle certificazioni per la "trasparenza alle competenze" ed il successivo Regolamento n. 323/1998 conferma che le prove d'esame sono volte "ad evidenziare le conoscenze, competenze e capacità acquisite dal candidato".

Il Regolamento dell'autonomia (DPR 275/1999) ha indirizzato in maniera incontrovertibile le istituzioni scolastiche a riorganizzare "i proprio percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze", in attesa di un apposito decreto ministeriale per l'adozione di nuovi modelli di certificazione per "le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili". Il DM 9/2010 ha posto termine a questa attesa proponendo alle scuole il modello di certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione a 16 anni, ai sensi del DM 139/2007 che possiamo considerare a giusto titolo come il primo dispositivo normativo volto all'adozione formale dell'attuale concetto di competenza. Infatti, il DM 139/2007 fissa come oggetto del nuovo obbligo di istruzione "i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento". Nel documento tecnico allegato sono descritte le 16 competenze di base raggruppate secondo quattro assi culturali che, insieme alle otto competenze chiave di cittadinanza, costituiscono lo sfondo di riferimento di tutto il processo formativo obbligatorio.

I Regolamenti dei Licei (DPR 89/2010), degli Istituti Tecnici (DPR 88/2010) e degli Istituti Professionali (DPR 87/2010) riconfermano una forte attenzione per le competenze, proponendo un diretto riferimento all'EQF. Nel settore dell'Istruzione Tecnica e Professionale, i profili culturali utilizzano il concetto di competenza e le Indicazioni, nelle Linee guida, riprendono il modello dell'Obbligo di istruzione articolando le competenze in conoscenze e abilità.

### Definizioni tratte dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio EQF, 2006

**Conoscenze:** indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

**Abilità:** indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

**Competenze:** indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.

Come si valutano le competenze? E qual è la modalità valutativa per il CLIL? Se il CLIL ha una natura essenzialmente disciplinare e solo incidentalmente linguistica, ciò significa che non bisogna valutare i progressi linguistici degli alunni?

Premesso che una vera cultura della valutazione è ancora tutta da costruire per la scuola italiana, per prima cosa è necessario distinguere tra valutazione di abilità, conoscenze e competenze.

Per verificare le conoscenze è sufficiente (anche se non completamente consigliabile) predisporre compiti chiusi, dal momento che si dovrebbe verificare solamente se alcuni contenuti sono conosciuti in maniera corretta o sbagliata o non sono conosciuti affatto. Anche la verifica delle abilità è relativamente semplice e rimanda ad altrettanti compiti chiusi o ad altri, più aperti, ma tesi in ogni modo a verificare se e quanto l'alunno sia in grado di saper fare un determinato esercizio.

Se si prende come esempio una valutazione di geografia in cui si siano trasmesse come conoscenze i confini dell'Italia e come abilità il saper collocare questi confini nei punti cardinali, per verificare le conoscenze basterà anche un compito di completamento:

- *Paesi che confinano con l'Italia: ....*

Per verificare le abilità sarà necessario aggiungere alla semplice lista dei Paesi confinanti anche un orientamento geografico:

- *Paesi che confinano con l'Italia a Nord:....*

- *Paesi che confinano con l'Italia a Nord- Est....*

Per rinforzare la verifica di questa abilità sarebbe anche opportuno diversificare il compito introducendo alcuni strumenti ("*tracciate sulla cartina muta i confini a Nord dell'Italia*") o ampliando il compito anche linguisticamente ("*descrivere una carta geografica politica dell'Italia iniziando dalla descrizione dei confini*").

Valutare le competenze non corrisponde a nessuno di questi due compiti, poiché la competenza è definibile come una parte dell'essere e richiama in essere una costruzione complessa avvenuta attraverso un processo non immediato. La competenza non può fare a meno di conoscenze e abilità, mentre spesso a scuola possono venire trasmesse conoscenze ed esercitate abilità, senza però che si sviluppi una vera competenza.

### Conoscenze, abilità o competenze?

"Conoscenze e abilità sono pertinenze dell'avere: una conoscenza la si ha o non la si ha, e l'abilità, ossia il saper fare tout court è una cosa che si ha perché in qualche modo lo si è imparato. Capacità e competenze, invece, sono pertinenze dell'essere. La capacità fa parte del potenziale dell'individuo, (mentre) si "è" competenti, non si "ha" una competenza, (ma si è competenti perché si hanno conoscenze e abilità).

(...) Essere competenti significa essere in grado di risolvere un problema, di prendere decisioni ragionate, di applicare un metodo, di svolgere un compito diversificato, di mettere in relazione elementi disparati con uno scopo preciso, in una situazione reale, autentica, anche inaspettata e improvvisa e avendo alcuni indizi a disposizione".

(Ricci Garotti F., La rivincita della Cenerentola, Trento, Uniservice 2004)

"Probabilmente, si è più vicini al vero se si considerano gli aspetti della competenza come "ingredienti" che l'alunno aggiunge progressivamente e che si "amalgamano" nel corso dell'esperienza. In ogni caso, della competenza non si dà un "algoritmo", ossia una serie di regole che basta applicare per agire con efficacia; anche se la pratica esperta segue dei principi, si capiscono veramente e s'impara ad adoperarli soltanto nel corso della pratica stessa".

(Baldacci M., Ripensare il curriculum, Carocci 2006)

"Una competenza si rende cioè manifesta attraverso la mobilitazione di altre conoscenze, siano esse dichiarative (come nel caso dei saperi) o procedurali (come nel caso delle abilità). Di conseguenza, né la padronanza di conoscenze, né l'esercizio di specifiche abilità possono, di per sé, generare competenza".

(Martini B., La dimensione emozionale del modello dell'arricchimento culturale, in Baldacci (a cura di), I profili emozionali dei modelli didattici, Franco Angeli, Milano, 2009, pp.60-86)

Dal concetto di competenza come viene delineandosi attraverso le prospettive di diversi autori, ne consegue che la valutazione non possa essere che un elemento complesso, aperto, stabile e ribadito in diversi momenti, del processo di apprendimento.

Nell'esempio geografico sopra riportato, quindi, la valutazione delle competenze dovrà consistere in un compito più ampio, nel quale saranno sì comprese conoscenze e abilità, ma mascherate in un contesto che richiede altre strategie da parte del discente rispetto alla semplice applicazione delle conoscenze in brevi e semplici procedure. Ad esempio, una verifica di competenza per il percorso didattico citato sui confini italiani potrebbe consistere nell'organizzazione di un viaggio verso una meta precisa estera, in cui si debbano calcolare i tempi in base alle distanze, rispettivamente, della località di partenza e di arrivo, dai confini.

Un altro esempio di verifica, tratto da un percorso reale di CLIL in scienze ambientali, è il seguente:

**Conoscenze:** gli elementi naturali e antropici visibili che caratterizzano l'ambiente montano

**Abilità:** saper distinguere quali elementi sono stati prodotti dall'azione dell'uomo sul territorio e quali invece appartengono alla natura. Saper ipotizzare (e verificare) le ragioni che hanno determinato l'azione dell'uomo sull'ambiente.

**Competenze:** fare un'ipotesi, a partire dallo stato attuale, sulle conseguenze che l'azione dell'uomo può provocare sul territorio tra vent'anni. Elaborare un progetto che tenga conto sia delle motivazioni che spingono l'uomo a intervenire sul patrimonio naturale sia della conservazione e del necessario rispetto per l'ambiente.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> L'esempio è tratto da un percorso di formazione presso il Liceo Rosmini di Trento, gestito da F. Ricci Garotti.

Come si vede negli esempi proposti, la verifica della competenza comporta sempre l'inserimento di altre conoscenze e abilità rispetto a quelle che sono state oggetto di azioni didattiche immediatamente precedenti alla verifica. Inoltre la verifica delle competenze deve rispettare un principio di realtà che esce necessariamente dal ristretto ambito dell'esercizio scolastico e potrebbe invece essere parte di un contesto esterno alla scuola e reale. Entrambi gli esempi proposti sono stati tratti da percorsi CLIL. Ciò significa che, accanto alle abilità e alle conoscenze disciplinari, si possono aggiungere anche quelle linguistiche. È importante dare conto agli alunni anche dei loro progressi nella lingua straniera, pur all'interno del CLIL. La valutazione delle competenze linguistiche consente inoltre all'insegnante di riflettere bene, in sede di programmazione, sulla lingua ritenuta necessaria affinché le competenze attese siano davvero il risultato auspicato. Nell'esempio di geografia, ad esempio, le conoscenze linguistiche saranno i nomi dei Paesi in L2, le preposizioni di moto e di stato in luogo, i verbi e la loro flessione, mentre le abilità attese saranno relative alla descrizione, ad esempio, di una carta geografica (in relazione ai contenuti tematizzati). Ben altro è invece il patrimonio linguistico messo in gioco nelle competenze dichiarate, nelle quali entrano in gioco anche le funzioni di prevedere, informare, spiegare nel dettaglio.

Ciò che spesso viene messo in dubbio è l'opportunità di dare alla valutazione della lingua un ruolo attivo ed una formalizzazione esplicita nel CLIL. Deve apparire esplicitamente la votazione o il giudizio in L2? O essa fa parte della valutazione globale delle competenze? Propendo per questa seconda soluzione. Nulla e nessuno vietano, anzi, è consigliabile, mettere gli alunni al corrente della loro situazione specifica di competenza linguistica, in modi che possono variare dal giudizio espresso a parte e scritto sul diario dall'insegnante a un semplice colloquio individuale con ciascun alunno, se le circostanze lo consentono. Molto opportuno anche sarebbe un raccordo con l'insegnante di lingua della classe e l'inserimento delle singole verifiche, solo nella loro parte linguistica, nel portfolio personale dello studente.

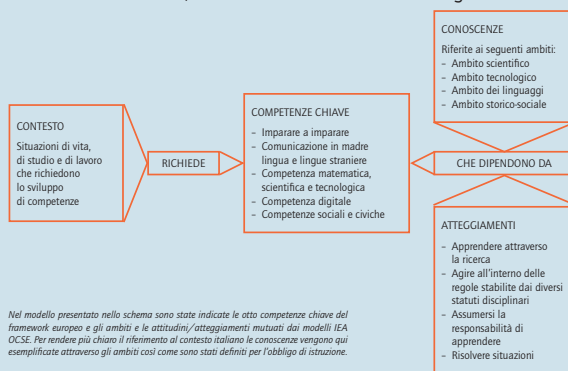
Tuttavia la valutazione del CLIL deve essere una. Diversamente non si spiegherebbe l'integrazione tra lingua e contenuto – da più parti enfatizzata – che rappresenta a tutti gli effetti il plusvalore del CLIL rispetto all'insegnamento solo linguistico o solo disciplinare. Tale integrazione a mio parere deve essere naturalmente visibile nei risultati di competenza: non saper ipotizzare come potrà essere un territorio tra vent'anni se l'azione dell'uomo proseguirà nello stesso modo e con gli stessi ritmi può dipendere da molti fattori (linguistici, disciplinari o procedurali), ma in ogni caso questo risultato segnala il fatto che la competenza non è stata raggiunta, dunque che un percorso CLIL, anche qui per diversi motivi, non è riuscito. Può essere, ad esempio, che i materiali siano stati troppo difficili, che le attività in classe non fossero coerenti con il compito richiesto, o che gli alunni non possedessero i prerequisiti necessari ad affrontare il percorso. In tutti questi casi, e negli altri che possono aver causato il fallimento, si tratta comunque di un errore di programmazione del percorso CLIL, che possono attenerne alla lingua, alla disciplina o a entrambe. Di fronte al ripensamento critico della programmazione, è abbastanza irrilevante individuare

la causa nella lingua o nella disciplina. Ciò che è invece rilevante è la coerenza didattica che deve porre obiettivi mirati a quel contesto e attività in sintonia con gli obiettivi posti. Che questo avvenga in L1 o L2 non fa una grande differenza, poiché il punto principale è non dare adito a una incoerenza metodologica o didattica. Molto spesso, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, è più probabile fallire in una lezione disciplinare in L1, poiché si pensa più facilmente che i processi cognitivi degli alunni siano automatici in un ambiente di comunicazione nella prima lingua. Ciò porta a sottovalutare le difficoltà linguistiche, scambiandole per cognitive. Per ciò che si sa sul funzionamento del cervello umano, al contrario, i meccanismi linguistici e quelli cognitivi sono situati in parti diverse e separate della mente. Si crea così una non coincidenza tra le due aree che deve riflettersi anche nella didattica. La cura della lingua nella programmazione di competenze e attività è scontata in ambiente CLIL, mentre non lo è affatto in ambiente di L1. Di qui un altro dei già citati elementi di plusvalore del CLIL che, inevitabilmente, richiede un'attenzione minore all'oggetto di insegnamento e maggiore invece ai soggetti dell'apprendimento.

## SCHEDA 8

### Il modello della "demand oriented competence"\*

Il concetto di competenza recepito dal sistema di istruzione e formazione italiano attraverso le principali raccomandazioni europee utilizzano il modello della "demand oriented competence". Secondo tale modello, la struttura interna della "competenza" è considerata nella sua polivalenza di conoscenza, abilità cognitiva, abilità pratica, atteggiamento, emozione, valore e motivazione. Inoltre, la competenza deve sempre essere considerata come agita entro un contesto, ovvero, in una situazione in cui si determina la necessità di esprimere una competenza. Le stesse indagini internazionali per le valutazioni degli apprendimenti (OCSE e IEA), si basano sul modello "demand oriented competence", esprimendola come "competenza funzionale". Proponiamo qui di seguito la raffigurazione schematica del modello formativo intrinseco al sistema educativo riformato. Tale modello è quindi alla base dei processi educativi, evidenziando come sia centrale il lifelong learning per ciascun individuo, attraverso le otto competenze chiave necessarie alla realizzazione e allo sviluppo personali, alla costruzione della cittadinanza attiva, all'inclusione sociale ed al conseguimento di un'occupazione.



Tratto da M. Fierli, V. Gallina, *Perché le competenze?*, in *Speciale - A scuola di conoscenze e competenze*, Editoriale di Education 2.0, agosto 2010

\*D.S. Rychen e L.H. Salganik, *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber Goettingen, 2003



## 6. Come reperire risorse educative e materiali ad uso didattico per il CLIL in tedesco?

**“Trovare il materiale didattico adatto all’insegnamento CLIL non è un compito facile per le scuole. Questi supporti didattici devono essere disponibili nella lingua veicolare e coprire anche gli ambiti trattati nel programma di studi nazionale. [...] la ricerca e la preparazione di materiale didattico adatto (in particolare per le nuove lingue veicolari) comporta lavoro supplementare per l’insegnante coinvolto.”**

*Eurydice 2006,  
Apprendimento integrato di contenuto  
e lingua nella scuola in Europa*

Il progetto di ricerca *“Organizzare la scuola per la didattica CLIL in lingua tedesca”* che ha coinvolto le scuole italiane nell’a.s. 2010/2011, ha evidenziato, tra i punti di criticità sull’insegnamento CLIL, la stessa difficoltà riscontrata nelle indagini nazionali ed europee, e cioè quello legato al reperimento di materiale didattico specifico. Nella maggior dei casi, i docenti devono elaborare personalmente il materiale didattico e tale operazione è certamente una delle più complesse in termini di competenze per l’adattamento linguistico ed in termini di disponibilità di tempo al di fuori del proprio orario di servizio.

Inoltre, nemmeno molto semplice è, per le scuole, il reperimento di materiali autentici affidabili dal punto di vista scientifico e manipolabili per la rielaborazione necessaria all’applicazione nei corsi.

In questo capitolo, proponiamo una sitografia e bibliografia di base a cui fare riferimento per gli opportuni approfondimenti didattico-pedagogico e da cui trarre spunti d’ispirazione per gli interventi formativi CLIL.

## SITI WEB CON MODULI DIDATTICI PER IL CLIL IN TEDESCO

- Paolo Camassa, Franca Quartapelle (2007): CLIL: Physikunterricht auf Deutsch [www.goethe.de/italien/clil](http://www.goethe.de/italien/clil)
- Scienze e Lingue Europee: Percorsi di apprendimento integrato nelle scuole italiane, francesi e tedesche. Un progetto della Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MIUR in collaborazione con il Goethe-Institut e l'Ambasciata di Francia in Italia: [http://www.scienze-lingue.net/?page\\_id=1285](http://www.scienze-lingue.net/?page_id=1285)

### Moduli CLIL in tedesco del Goethe-Institut Italien:

[www.goethe.de/italien/clil](http://www.goethe.de/italien/clil):

- CLIL per un dialogo interculturale in Europa: CLIL e la storia - in collaborazione con la Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MIUR: <http://www.goethe.de/italien/clil>
  - **Front und Heimat im Ersten Weltkrieg**  
*Classe: Sekundarstufe II, A2/B1 GER*
  - **1989: Eines der Schicksalsjahre der Deutschen**  
*Classe: Sekundarstufe II, B1 GER*
  - **Verlorene Heimat**  
*Classe: Sekundarstufe II, A2/B1 GER*

## MANUALE PER L'INSEGNAMENTO CLIL IN TEDESCO:

- Leisen, Josef (Hrsg.) (2003): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus Verlag

## SELEZIONE DI TESTI, SITI WEB E CASE EDITRICI SCOLASTICHE TEDESCHE

### Geografia:

- Diercke Geographie. Das neue Lern- und Arbeitsbuch für Grund- und Leistungskurse. <http://www.diercke.de/unterricht/schulbuchplus/ebook/151065/konzept.xtp>
- Klett Geographie [http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=geo\\_infothek\\_startseite](http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=geo_infothek_startseite)
- Klett Terra. Geographie-Lehrwerk <http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=TERRA+%2F+Hauptschule>
- Westermann/Diercke - Verlagsseite <http://www.diercke.de/>
- Westermann Praxis Geographie: rivista online per l'insegnamento della Geografia <http://www.praxisgeographie.de/index.php>

### Storia:

- Cornelsen - Forum Geschichte <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r4251/ra-4364/titel>
- Guillaume Le Quintrec, Dr. Peter Geiss (Hrsg.): "Histoire/Geschichte - L'Europe et le monde depuis 1945", Nathan, Paris bzw. Klett, Stuttgart 2006 (Testo di storia tedesco-francese)

- Klett – Geschichte und Geschehen – Geschichtslehrwerk <http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Geschichte+und+Geschehen+NEU>
- Klett – mitmischen Themenhefte Geschichte <http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=mitmischen&modul=produktansicht&view=83475>
- Putzger. Historischer Weltatlas, Cornelsen
- Schroedel – Verlagsseite <http://www.schroedel.de/>
- Schroedel Geschichte Oberstufe – Geschichtslehrwerk <http://www.schroedel.de/shop/reihenansicht.php?reild=GES202>
- Weeke, Annegret (2007): Invitation to History, Materialien für den bilingualen Unterricht Geschichte, Cornelsen

### **Storia dell'Arte**

- *Duden Kunst, Gymnasiale Oberstufe*, mit CD-ROM, *Lehrbuch* Sekundarstufe II, 2006. Verlag: DUDEN PAETEC 2006, ISBN: 3-89818

### **Scienze naturali e biologia**

- Libri di testo per le scienze naturali della casa editrice Duden-Paetec: <http://www.duden-paetec.de/verlag/verlag/catalog.php?id=258>

## **LETTERATURA SPECIALIZZATA SU CLIL**

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2004): Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: Zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9/2: 27 pp
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2005): Bilingualer und mehrsprachiger Modulunterricht als Ort kultureller Begegnung und Reflexion. In: Kreckel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, Tübingen, Narr, 185-208
- Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2005): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. verbesserte Auflage, Frankfurt/M., Lang
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan / Hallet, Wolfgang (2003): Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*, Tübingen, Francke, 172-196.
- Bonnet, A. & Breidbach, S.(Hrsg.): *Didaktiken im Dialog, Konzepte des Lehrens und Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, Frankfurt/Main, Lang 2004
- Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D.(Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Frankfurt, Lang, 2002
- Breidbach, Stephan: *Bildung, Kultur, Wissenschaft, Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*, Waxmann, 2007
- CLILiG: *Geschichte und Deutsch als Fremdsprache*, Dokumentarfilm des Goethe-Instituts Rom, 2009
- De Florio-Hansen, I. (2003): „Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, 11-19

- Dreher, H., Gödde, U., Hämmerling H.: Bilinguale Module an unserer Schule – wie geht das? Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka, 2005
- Eurydice: Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa, 2006, <http://www.eurydice.org>
- Eurydice: National Education Systems and Policies, National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms, 2010 Edition, Italy
- Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002): Bilingualer Unterricht. Lernen und Lehren in zwei Sprachen, Hannover, Schroedel
- Haartaja, Kim (2008): CLILiG: Content and Language Integrated Learning in German – State of the art and development potential in Europe (DVD), 2008
- Haataja, Kim (2009): CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang“? In: Zweiklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). *Fremdsprache Deutsch*, Heft 40, Ismaning
- Helbig, Beate (2003): „Bilinguales Lehren und Lernen.“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen, Francke, 179–186
- Kelly, M., Grenfell Michael: European Profile for Language Teacher Education, A Frame of Reference, University of Southampton
- Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2005): Mehrsprachiger Fachunterricht in den Ländern Europas. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempo
- Lamsfuß-Schenk, S. (2008): Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht: Ein Fallstudie, Frankfurt/Main, Peter Lang
- Langé, Gisella et al: (2002): Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning, TIE-CLIL, Milan, Italy
- Maljers, A., Marsh, D, Wolff, D. (Hrsg.) ( 2007): Windows on CLIL, Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight, ECML Graz
- Marsh, D. (2002): CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential, Bruxelles: The European Union. [http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf)
- Müller-Schneck, E. (2005): Bilingualer Geschichtsunterricht: Theorie, Praxis, Perspektiven, Frankfurt, Lang
- Scienze e Lingue, Percorsi di apprendimento integrato nelle scuole italiane, francesi e tedesche, Direzione per gli Affari Internazionali del MIUR, Novembre 2010
- Tietze, U. (2011), in collaborazione con Hartmut Retzlaff: Integriertes Sprach- und Fachlernen in Deutsch an Schulen in Italien, In: Die deutsch-italienische Kommunikation. Theorie, Didaktik und Praxis der Interkultur, hg.v. Claus Ehrhardt und Maria Paola Scialdone, Waxmann Verlag, Münster
- Viebrock, Britta (2006): *Bilingualer Erdkundeunterricht: Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*, Frankfurt/M., Lang
- Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.) (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Berlin, Cornelsen

- Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt, Lang
  - Wolff, D. (2003): „Content and language integrated learning: a framework for the development of learner autonomy“. In: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, Dublin, Authentik, 211-222
  - Wolff, D. (2004): "Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?" *Proceedings of the GERAS*, Paris, GERAS
  - Wolff, D. (2007): Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks, Erscheint in *FluL*
  - Wolff, D., Quartapelle, F.: *Linee Guida per il CLIL in Tedesco*, a cura del Goethe-Institut Mailand e dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Milano 2011. Disponibile presso il Goethe-Institut Mailand e in formato pdf sul sito web del Goethe-Institut [www.goethe.de/italien/clil](http://www.goethe.de/italien/clil)
  - Wolff, D., Quartapelle, F.: *CLIL in deutscher Sprache in Italien – ein Leitfaden*, a cura del Goethe-Institut Mailand e dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Milano 2011. Disponibile presso il Goethe-Institut Mailand e in formato pdf sul sito web del Goethe-Institut [www.goethe.de/italien/clil](http://www.goethe.de/italien/clil)
  - Zydariß, W. (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*, Ismaning, Hueber
- Zweiklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). *Fremdsprache Deutsch*, Heft 40, Goethe-Institut, Ismaning 2009

### SITI WEB CON LETTERATURA SPECIALIZZATA

- CLIL-Dossier del Goethe-Institut: [www.goethe.de/clil](http://www.goethe.de/clil)
- CLIL Consortium: <http://www.clil.viu.es/>
- CLILiG progetto: <http://www.opeko.fi/clilig/index.php>
- Eurydice (2006): Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. <http://www.eurydice.org>
- Haataja, K. (2007) Content and Language Integrated Learning in German – State of the art and development potential in Europe, Final Report. [http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2005clilig\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2005clilig_en.pdf)
- Marsh, D. (2002): CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential, Bruxelles: The European Union. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf)
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Martín, M.J.F.: *Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften*. <http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=1OP6lOu3oxA%3D&tabid=2254&language=en-GB>
- Bach, Gerhard: CLIL – the European Dimension from a German Perspective, Vortrag in Rom, Dezember 2010, [www.goethe.de/italien/clil](http://www.goethe.de/italien/clil)

- Wolff, D., Quartapelle, F. (2011): Linee Guida per il CLIL in Tedesco, a cura del Goethe-Institut Mailand e dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Milano, [www.goethe.de/italien/clil](http://www.goethe.de/italien/clil)
- Wolff, D., Quartapelle, F. (2011): CLIL in deutscher Sprache in Italien – ein Leitfaden, hg.v. Goethe-Institut Mailand und Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Mailand. [www.goethe.de/italien/clil](http://www.goethe.de/italien/clil)

# APPENDICE

---





Organizzare la scuola per la didattica  
CLIL in lingua tedesca

# L'insegnamento CLIL in Tedesco

## Report

**MIUR-Direzione Generale Affari Internazionali ▶ Goethe Institut-Italien ▶  
Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi"**

Febbraio 2011

**"Organizzare la scuola per la didattica CLIL in lingua tedesca"** è un progetto di ricerca-azione promosso dalla D.G. per gli Affari Internazionali del MIUR e dal Goethe-Institut di Roma, in collaborazione con il Servizio Centrale per le Scuole all'Estero (ZfA) e con il patrocinio dell'Ambasciata delle Repubblica federale di Germania.

Il progetto s'inserisce nel quadro delle azioni di cooperazione bilaterale tra Italia e Germania e tiene conto delle nuove istanze educative introdotte dai Regolamenti per il riordino dei cicli dell'istruzione secondaria superiore e dalle linee guida della riforma. Nello specifico, esso mira ad approfondire una riflessione sui possibili margini d'intervento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica attraverso pratiche di didattica CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), possibili non solo nell'area delle attività degli insegnamenti obbligatori, ma anche utilizzando il contingente di organico annualmente assegnato alle istituzioni scolastiche.

Il progetto prevede attività di ricerca incentrate intorno a 3 assi di studio principali:

**Come progettare percorsi didattici CLIL in tedesco?**

**Con quali modalità le istituzioni scolastiche possono integrare le pratiche di didattica CLIL nell'offerta formativa, in linea con i principi di autonomia e flessibilità in vigore nelle scuole italiane?**

**Come reperire risorse educative ed elaborare materiali ad uso didattico per il CLIL in tedesco?**

Possibili risposte a questi quesiti sono state fornite dalla rilevazione condotta presso le scuole italiane coinvolte nella rete di scuole internazionale PASCH. I dati contenuti nel presente *report* sono stati raccolti attraverso l'invio alle scuole di una scheda di rilevazione che doveva essere restituita all'Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" alla fine del mese di gennaio 2011. I dati raccolti nel report hanno lo scopo di mettere a punto uno strumento pratico che possa rispondere alle esigenze di supporto e di guida per le scuole italiane. Si fornirà a dirigenti e docenti che vogliono migliorare le esperienze di insegnamento CLIL in lingua tedesca già in atto al proprio interno o che si accingono ad introdurre tali percorsi nell'offerta formativa d'Istituto, linee di orientamento, con proposte operative in riferimento a fattori di qualità per l'insegnamento CLIL rilevati nel corso della ricerca.

## L'insegnamento CLIL in DaF

### La rilevazione

Le attività di ricerca hanno avuto inizio a partire dal suo lancio previsto all'interno della Conferenza dei dirigenti scolastici PASCH nei giorni 13-14 ottobre 2010 e sono incentrate intorno a 2 assi di studio principali:

### Analisi del contesto istituzionale

Sarà preso in considerazione il contesto istituzionale più favorevole all'attivazione di pratiche CLIL, come anche delle varie e diversificate motivazioni che sottendono la progettazione di percorsi di insegnamento CLIL nelle scuole capaci di appropriarsi pienamente delle propria autonomia organizzativa e didattica che la Riforma incentiva e valorizza.

### Analisi dello stato dell'arte nelle scuole

I dirigenti scolastici ed i docenti delle scuole partecipanti, saranno coinvolti in un'analisi delle modalità organizzative con le quali il P.O.F. può aprirsi all'approccio CLIL e con quali risultati sull'apprendimento. Il metodo di ricerca privilegiato si baserà sull'utilizzo di questionari e *focus group*.

Inoltre, saranno esaminate e valutate soprattutto le condizioni organizzative necessarie ad un'efficace integrazione del CLIL nel P.O.F. (*per es., organizzazione oraria dei moduli; tipologia e riconoscimento della docenza; disponibilità strutture e materiali; la certificazione degli apprendimenti*)

### Obiettivi specifici

La ricerca, coordinata dall'Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" di Bari, sarà sostanzialmente di tipo qualitativo-quantitativo volta ad un'analisi di contesto in tema di insegnamento della lingua tedesca come lingua veicolare di altre materie, allo scopo di mettere a fuoco le problematiche e gli aspetti positivi, i punti di forza e gli eventuali elementi di criticità.



Gli obiettivi principali sono:

- Fornire un quadro complessivo delle esperienze maturate sul campo per il miglioramento della didattica CLIL in lingua tedesca nelle scuole coinvolte.
- Analizzare le interconnessioni tra applicazione del metodo CLIL in lingua tedesca nelle programmazioni scolastiche e gli effetti sui risultati di apprendimento degli alunni nell'intento di definire i parametri di efficacia della metodologia CLIL sul potenziamento della competenza linguistico-comunicativa degli studenti.

## I Dati

### Istituti scolastici coinvolti

Gli istituti scolastici che hanno partecipato alla ricerca sono **19** e sono i seguenti:

Liceo Classico Educandato Collegio <b>"Ucellis"</b>	Udine
Scuola Internazionale Europea <b>"A. Spinelli"</b>	Torino
Liceo Classico Europeo Educandato <b>"S. Benedetto"</b>	Montagnana, Padova
Liceo Scientifico <b>"T. L. Caro"</b>	Cittadella, Padova
Liceo Socio-psico-pedagogico, Linguistico e delle Scienze Sociali <b>"A. Rosmini"</b>	Trento
Liceo Linguistico <b>"G. Deledda"</b>	Genova
Istituto Superiore Statale <b>"B. Russell"</b>	Roma
Istituto Tecnico Commerciale e Linguistico Statale <b>"V. A. Ruiz"</b>	Roma
Liceo Scientifico Statale <b>"P.S. Mancini"</b>	Avellino
Istituto Tecnico Commerciale <b>"M. Pagano"</b>	Napoli
Istituto di Istruzione Superiore <b>"V. Capirola"</b>	Chedi, Brescia
Educandato Statale <b>"Ss. Annunziata"</b>	Firenze
Liceo Linguistico e Pedagogico Sociale Statale <b>"G.Pascoli"</b>	Firenze
Liceo Ginnasio <b>"L. Galvani"</b>	Bologna
Istituto Tecnico Statale per il Turismo <b>"A. Gentileschi"</b>	Milano
Istituto Tecnico per il Turismo <b>"M. Polo"</b>	Palermo
Liceo Classico <b>"G. Cevolani"</b>	Centò, Ferrara
Liceo Classico Statale <b>"Socrate"</b>	Bari
Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico <b>"D. Romanazzi"</b>	Bari

Tra gli istituti partecipanti alla ricerca, 2 istituti hanno inviato la scheda di rilevazione relativa a più progetti in atto nella loro scuola. Pertanto, le percentuali indicate nei capitoli del presente report fanno riferimento al numero totale di schede pervenute che risulta essere **23**.



## Tipologia della proposta progettuale

La scheda prevedeva tre voci di tipologia della proposta progettuale:

### Curricolare - Integrata - Extracurricolare

Le percentuali rilevate sono le seguenti:

<b>Curricolare</b>	<b>52%</b>
<b>Integrata</b>	<b>48%</b>
<b>Extracurricolare</b>	<b>0</b>

Si rileva, pertanto una sostanziale parità della scelta della tipologia di proposta progettuale attuata nelle scuole partecipanti alla ricerca.

## Tipologia di finanziamento del progetto

La scheda prevedeva di indicare:

### • *la modalità di finanziamento della proposta in termini di:*

<b>Modalità</b>	<b>Percentuale</b>
Fondi POF (solo)	<b>44%</b>
Fondi Europei(solo)	<b>0%</b>
Fondi Regionali(solo)	<b>0%</b>
Altre forme di finanziamento (solo)	<b>35%</b>
Fondi POF + Fondi Europei	<b>4%</b>
Fondi POF + Altre forme di finanziamento	<b>4%</b>
Fondi Europei + Fondi Regionali	<b>4%</b>
Nessun Finanziamento	<b>9%</b>

### • *Cosa è stato finanziato:*

<b>Cosa</b>	<b>Percentuale</b>
Materiale didattico dedicato (solo)	<b>0%</b>
Esperti esterni (solo)	<b>18%</b>
Docenti interni: Ore aggiuntive per preparazione materiale didattico (solo)	<b>22%</b>
Docenti interni: Ore di docenza extracurricolare (solo)	<b>22%</b>
Materiale didattico dedicato + Esperti Esterni	<b>4%</b>
Esperti esterni + Docenti interni: ore docenza extracurricolari	<b>4%</b>
Docenti interni: preparazione Materiale didattico + Docenti interni: ore docenza extracurricolare	<b>18%</b>
Materiale didattico dedicato + Docenti interni: ore docenza extracurricolare	<b>4%</b>
Nessun Finanziamento	<b>9%</b>



Tra le altre forme di finanziamento si rilevano:

- Fondi del Consiglio di Amministrazione della scuola
- Contributo fornito dalla Repubblica Federale Tedesca per Insegnante madrelingua
- Contributo dei genitori per finanziare l'apporto didattico fornito dal Docente madrelingua tedesco
- Contributo fornito dal Goethe Institut
- Contributo fornito dal Ministero
- Materiale didattico fornito dallo ZfA di Roma

### **Genesi della esperienza didattica**

L'esperienza didattica nasce, negli istituti coinvolti, da diverse ragioni.

Per gli Istituti:

- Istituto Tecnico Commerciale e Linguistico Statale "**V. A. Ruiz**" - Roma
- Istituto tecnico Economico e Liceo Linguistico "**D. Romanazzi**" - Bari

Dal progetto "Scienze e lingue europee" promosso dal MINISTERO dell'ISTRUZIONE  
DIREZIONE GENERALE AFFARI INTERNAZIONALI

Per i sette istituti indicati di seguito:

- Educandato Statale "**Ss. Annunziata**" - Firenze
- Liceo Scientifico "**T. L. Caro**" - Cittadella, Padova
- Scuola Internazionale Europea "**A. Spinelli**" - Torino
- Liceo Scientifico Statale "**P.S. Mancini**" - Avellino
- Liceo Linguistico "**G. Deledda**" - Genova
- Liceo Classico Educandato Collegio "**Uccellis**" - Udine
- Istituto di Istruzione Superiore "**V. Capirola**" - Ghedi, Brescia

La motivazione nasce dal loro inserimento tra le scuole DSD (*Deutsch Sprach Diplom*) in Italia, rete di scuole organizzata dallo ZfA, Ufficio centrale delle scuole tedesche all'estero del KMK (*Kultusministerierkonferenz*)

Per l'Istituto

- Liceo Linguistico e Pedagogico Sociale Statale "**G. Pascoli**" - Firenze

L'esperienza nasce da un progetto CLIL organizzato dal Goethe Institut in occasione di una mostra dal titolo "Dürer e l'Italia". La realizzazione del progetto è stata possibile grazie al sostegno, alla preparazione e ai finanziamenti del Goethe Institut.

Il materiale del progetto è visibile sul sito del Goethe Institut.

Per i seguenti Istituti:

- Liceo Classico Statale "**Socrate**" - Bari
- Istituto Tecnico Commerciale "**M. Pagano**" - Napoli
- Liceo Classico Europeo Educandato "**S. Benedetto**" - Montagnana, Padova

L'esperienza nasce dall'esigenza di attuare il curriculum istituzionale del Liceo Internazionale o Europeo di Lingua Tedesca, finalizzato anche alla ammissione alle università tedesche.



Per gli Istituti:

- Liceo Ginnasio "**L. Galvani**"- Bologna
- Istituto Tecnico Statale per il Turismo "**A. Gentileschi**" – Milano
- Liceo Socio-psico-pedagogico, Linguistico e delle Scienze Sociali "**A. Rosmini**"- Trento

Le esperienze sono nate dall'esigenza di migliorare/approfondire la conoscenza della lingua tedesca, nonché di verificare se l'uso della lingua straniera potesse favorire una concentrazione migliore anche sulla materia studiata, facilitando il lavoro di apprendimento e di sintesi degli alunni e quindi migliorando la comprensione di quanto affrontato.

Per gli Istituti:

- Liceo Linguistico e Pedagogico Sociale Statale "**G.Pascoli**" – Firenze
- Istituto Superiore Statale "**B. Russell**" -Roma
- Liceo Classico "**G. Cevolani**" – Cento, Ferrara

La progettazione CLIL ha assunto nel corso degli anni una maggiore portata con lo sviluppo di un notevole numero di moduli non solo in lingua inglese, ma anche nelle altre lingue insegnate tra cui il tedesco.

Per l'Istituto:

- Istituto Tecnico Commerciale "**M. Pagano**" – Napoli

L'esperienza è inserita nell'ambito di percorsi sperimentali triennali di istruzione integrati con formazione professionale in collaborazione con l'ANFE (Associazione Nazionale Famiglie Emigrati)

## I Progetti: aspetti didattici

### Tipologie

Tipologie	Percentuale
Curricolare	<b>35%</b>
Progetto Interdisciplinare	<b>35%</b>
Unità didattica	<b>9%</b>
Altra denominazione: <ul style="list-style-type: none"><li>- segmento didattico</li><li>- modulo</li><li>- laboratorio multiculturale</li><li>- percorso didattico</li><li>- compresenza</li></ul>	<b>21%</b>

### Discipline coinvolte

Discipline	Percentuale
Storia dell'Arte	<b>19%</b>
Storia	<b>16%</b>
Geografia	<b>11%</b>
Scienze	<b>8%</b>
Biologia	<b>11%</b>
Chimica	<b>3%</b>

Filosofia	<b>3%</b>
Tecnica turistica	<b>3%</b>
Diritto	<b>3%</b>
Storia	
Storia	<b>8%</b>
Geografia	
Informatica	<b>3%</b>
Italiano	
Storia dell'Arte	<b>3%</b>
Storia	
Latino	<b>3%</b>
Biologia	
Storia dell'Arte	<b>3%</b>
Matematica	
Storia	<b>3%</b>
Storia dell'Arte Musica	
Biologia	
Matematica	
Geografia	

### Lingua veicolare

Lingua / e	Percentuale
Tedesco	<b>93%</b>
Tedesco	<b>7%</b>
Inglese	
Francese	

### Materiali didattici utilizzati

Dall'analisi delle schede si evidenzia che sono stati utilizzati **18** tipi di materiali diversi la cui percentuali di utilizzo sono qui di seguito riportate:

Materiali	Percentuale
Libri di testo	<b>19%</b>
Fotocopie	<b>9%</b>
Materiale autoprodotta	<b>3%</b>
Presentazioni Power Point	<b>5%</b>
Dizionari	<b>5%</b>
Materiali Audio e Video	<b>13%</b>
Materiale on-line	<b>5%</b>
Articoli giornale, riviste, cataloghi, cartoline	<b>9%</b>
Cartelloni	<b>3%</b>
Manuali in lingua	<b>3%</b>
Diapositive	<b>5%</b>
Tabelle	<b>3%</b>
Materiale per esperimenti	<b>3%</b>
Tavole cronologiche	<b>2%</b>

Carte Topografiche	<b>2%</b>
Modulistica di Agenzia	<b>2%</b>
Schede di lavoro	<b>3%</b>
Non indicato	<b>6%</b>

## Metodologia

La metodologia e le strategie didattiche maggiormente utilizzate dagli istituti coinvolti sono indicate di seguito:

- **Cooperative learning**
- **Learning by doing**
- **Pair working**
- **Group working**
- **Lezione frontale interattiva**
- **Giochi didattici**
- **Brainstorming**
- **Mappe concettuali**
- **S.O.S (selezione, osservazione, sistematizzazione), osservazione diretta di fenomeni e materiali**
- **Discussione guidata**
- **Project work**
- **Problem solving**
- **Role playing**

## Strumenti

<b>Strumenti</b>	<b>Percentuale</b>
Lavagna	<b>6%</b>
Lavagna luminosa	<b>6%</b>
Lavagna interattiva	<b>6%</b>
Videoproiettore	<b>15%</b>
Lettore DVD	<b>2%</b>
Registratore	<b>4%</b>
Laboratori	<b>9%</b>
Computer	<b>25%</b>
Internet	<b>2%</b>
Televisore	<b>2%</b>
Macchina fotografica	<b>6%</b>
Videocamera	<b>2%</b>
Microscopio	<b>2%</b>
Binocolo	<b>2%</b>
Contenitori in vetro	<b>2%</b>
Non indicato	<b>9%</b>

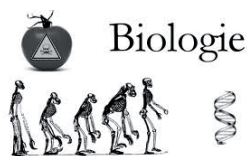




## Contenuti disciplinari

Al fine di fornire un'idea dei contenuti disciplinari sviluppati nei progetti preventivi, si citano di seguito i titoli dei percorsi didattici realizzati nelle singole discipline:

Titoli Percorsi Didattici	Discipline
Kunstgeschichte auf Deutsch	Storia dell'Arte
Romanticismo, Espressionismo	Storia dell'Arte
Storia e descrizione dei Chiostrì a Firenze	Storia dell'Arte
In viaggio con Dürer	Storia dell'Arte
Frühchristliche und Romanische Bauwerke in deutschsprachigen Ländern	Storia dell'Arte Storia
Lingua in azione nel Medioevo	Storia
Cultura e società contemporanea	Storia
Storia in tedesco	Storia
Grundgesetz/Verfassungen im Vergleich, BRD, Schweiz, Österreich, Italien	Storia, Diritto
Generi musicali, storia e geografia incentrati sull'assetto geo-politico della Germania	Storia, Geografia, Linguaggi multimediali e musicali
La questione tedesca e la DDR	Storia, Filosofia, Arte, Musica, Biologia, Matematica, Geografia
Storia e Geografia delle classi IV e V Ginnasio	Storia e Geografia
Geografia in tedesco	Geografia
Uomo e Territorio	Geografia
Das Wasser und seine Aggregatzustände	Scienze
Acqua e vita	Scienze
Che cos'è l'ecologia	Scienze
Che cosa significa Biotecnologia	Scienze
La diversità umana/geni, popolazioni e lingue	Biologia
I Carboidrati	Chimica
I Capolavori di Brera	Arte e Matematica
Funzione e itinerario turistico	Tecnica Turistica
Unsere Lieder des Jungen Werters	Informatica, Italiano
Il Neodizionario di filosofia in tedesco	Filosofia



## I Progetti: l'organizzazione

### Aspetti organizzativi

#### ▪ Anno scolastico - inizio progetto

Anno scolastico	Percentuale
2004-2005	4%
2006-2007	18%
2007-2008	8%
2008-2009	4%
2009-2010	23%
2010-2011	8%
Non indicato	35%

#### ▪ Periodo svolgimento

Periodo	Percentuale
Anno scolastico	44%
Primo quadrimestre	13%
Secondo quadrimestre	9%
Cinque mesi	4%
Tre mesi	13%
Tre settimane	4%
Non indicato	13%

#### ▪ Monte ore dedicato

Il monte ore rilevato oscilla tra **11** e **132 ore** dedicate ai progetti oggetto della ricerca

#### ▪ Frequenza svolgimento

La frequenza rilevata, laddove indicata, mostra una **cadenza settimanale** per 18 schede su 23 pervenute

#### ▪ Classi

Classe/i	Percentuale
I - II - III - IV - V	14%
IV - V	4%
III - IV - V	14%
IV	8%
II e IV	4%

I - II - III	<b>4%</b>
II e IV	<b>14%</b>
I - II	<b>4%</b>
III	<b>14%</b>
II	<b>14%</b>
I	<b>4%</b>
Non indicato	<b>16%</b>

#### ▪ Numero degli studenti coinvolti

Il numero degli studenti coinvolti oscilla tra **21**, negli istituti in cui è stata interessata solo una classe e **330**, negli istituti in cui sono state coinvolte tutte e cinque le classi di più sezioni.

#### ▪ Numero Docenti coinvolti

<b>Numero</b>	<b>Percentuale</b>
Uno	<b>44%</b>
Due	<b>44%</b>
Tre	<b>8%</b>
Otto	<b>4%</b>

#### ▪ Altri soggetti coinvolti

In dodici istituti è stato rilevato il coinvolgimento dei seguenti soggetti esterni nei progetti oggetto della presente ricerca:

- Esperti Lingua tedesca
- Esperti settore artistico
- Esperto settore turistico
- Guide Turistiche
- Goethe Institut
- Alunni e docenti di Scuole secondarie di primo grado
- Famiglie degli alunni coinvolti
- Consiglio di Istituto ed Enti Locali
- Università
- Rappresentante Istituto di Cultura Italo-Tedesca
- Vice-Console Tedesco

#### **Prodotto finale**

Non tutti gli istituti coinvolti hanno previsto la realizzazione di un prodotto finale, ma tra quelli realizzati si rilevano le seguenti percentuali:

<b>Prodotto realizzato</b>	<b>Percentuale</b>
DVD/CD	<b>8%</b>
Pagina Web Sito Istituto	<b>16%</b>
Webzine	<b>2%</b>
Presentazioni Power Point	<b>25%</b>
Video	<b>5%</b>

Manuale CLIL per studenti in formato elettronico	<b>2%</b>
Glossario	<b>2%</b>
Booklet	<b>5%</b>
Opuscolo in 4 lingue	<b>2%</b>
Materiale didattico prodotto per le lezioni	<b>7%</b>
Test di verifica	<b>2%</b>
Relazioni scritte	<b>11%</b>
Lavori prodotti dagli studenti	<b>2%</b>
Non previsto	<b>14%</b>

### Dimensione interculturale

Tra gli elementi volti a valorizzare la dimensione interculturale dei progetti presentati dagli istituti coinvolti, si rilevano le seguenti attività e tematiche:

<b>Elemento - Attività</b>	<b>Percentuale</b>
accoglienza studenti tedeschi	<b>4%</b>
partenariato con liceo tedesco	<b>4%</b>
scambio culturale	<b>4%</b>
stage linguistico	<b>4%</b>
treno internazionale Auschwitz	<b>4%</b>
attività con assistente linguistica	<b>6%</b>
gemellaggio futuro	<b>4%</b>
presentazione lavori elaborati da studenti in scambi culturali	<b>14%</b>
lezioni durante scambi culturali	<b>6%</b>
confronto con docenti di lingua tedesca di scuole tedesche	<b>10%</b>
<b>Elemento - Tematica</b>	<b>Percentuale</b>
approccio metodologico multiculturale per sviluppo coscienza europea	<b>6%</b>
confronti su scambi economici, politiche ambientali, fenomeni culturali, storia del potere in Italia e Germania	<b>4%</b>
creazione di un clima culturale vicino a quello tedesco - universalità linguaggio musicale	<b>4%</b>
confronto tra arti visive, letteratura e musica del Rinascimento e del Romanticismo in Italia e Germania	<b>4%</b>
Non indicato	<b>22%</b>

### Azioni di visibilità

Dalle schede pervenute, risulta che sei istituti non hanno previsto azioni di visibilità dedicate alla disseminazione delle pratiche e dei risultati progettuali.

Tra le azioni previste dagli altri istituti partecipanti alla ricerca si rilevano i seguenti:

- Produzione e distribuzione di DVD e CD-Rom
- Inserimento del progetto nella brochure Istituto
- Pagine dedicate sul portale di istituto
- Realizzazione di rivista telematica "Webzine"
- Progetto PON di formazione docenti sulla metodologia utilizzata dal progetto
- Inviti ad alunni delle scuole secondarie di primo grado a lezioni di storia in lingua tedesca
- Lezioni dimostrative ad alunni e famiglie delle scuole secondarie di primo grado
- Circolari interne agli istituti
- Articoli su stampa locale, nazionale ed estera
- Presentazione del progetto a convegni e conferenze
- Presentazione del progetto ad Enti Locali
- Pubblicazione articolo rivista SELM (ANILS)
- Concerto finale
- Mostre, Cartelloni

## I Progetti: valutazione

### Forme di valutazione

Le forme di valutazione presentate nella scheda di rilevazione sono le seguenti:

- Valutazione della competenza linguistica (solo lingua)
- Valutazione della competenza nella disciplina non linguistica (solo contenuto)
- Valutazione di lingua e contenuto

Dall'analisi delle schede pervenute si rileva quanto segue:

Tipo valutazione	Percentuale
Valutazione della competenza linguistica (solo lingua)	9%
Valutazione della competenza nella disciplina non linguistica (solo contenuto)	4%
Valutazione di lingua e contenuto	87%

### Strumenti di valutazione

Nella sezione della scheda relativa agli strumenti di valutazione utilizzati dalle scuole interpellate si riscontra che:

Nella maggior parte delle scuole al termine di ogni modulo è stata sottoposta agli allievi una verifica disciplinare o interdisciplinare comune, sui contenuti disciplinari e sulle abilità, da svolgere in lingua tedesca. La verifica è stata di tipologia diversa a seconda del modulo svolto. Molto spesso accanto alla verifica sommativa scritta sono state svolte anche verifiche sommative orali. Durante il modulo sono state svolte verifiche formative scritte e orali. Dal punto di vista contenutistico si è valutata l'aderenza alla traccia, l'appropriatezza dei contenuti esposti, la capacità di analisi e sintesi. Dal punto di vista linguistico si è valutata la gamma lessicale specifica, la fluidità espressiva, la correttezza formale. Inoltre, per ogni attività di tipo laboratoriale/progettuale realizzata dagli alunni all'interno dei vari moduli sono stati valutati: processo, prodotto, presentazione.

Relativamente al Processo sono stati valutati: l'interesse, l'impegno e la partecipazione; la pianificazione del progetto; la modalità operativa durante le varie fasi del progetto; la cooperazione nei gruppi; la ripartizione dei ruoli nei gruppi; l'autonomia nella gestione del progetto.

Relativamente al Prodotto sono stati valutati: l'organizzazione del testo, la correttezza formale, la qualità del materiale proposto, il contenuto del materiale proposto.

Relativamente alla Presentazione sono stati valutati: la chiarezza espositiva, la conoscenza dei contenuti, la correttezza formale, la gamma lessicale, la modalità di presentazione dei materiali, la competenza comunicativa e l'interazione, la capacità di coinvolgimento degli altri compagni di classe.

#### Tra gli strumenti utilizzati per la valutazione:

verifiche sommative e formative scritte e orali con prove strutturate e semi-strutturate corredate da esercizi di completamento (*Lückentext*), *multiple choice*, domande a risposta aperta, analisi e comprensione di testi, questionari, tabelle, lettere, produzione scritta di testi, produzione in lingua e spiegazione orale di schede di lavoro/analisi/laboratorio, descrizione esperimenti, *Assoziogramm*, completamento mappe concettuali, *Referat* individuale su argomenti dati.

In un caso è stato somministrato un test finale OCSE PISA di Scienze.

### **Traguardi di autonomia**

Di seguito si riassumono gli obiettivi formativi, le competenze disciplinari e le competenze trasversali rilevati dalle schede esaminate e comuni a tutti i percorsi progettuali.

#### **Obiettivi Formativi**

- Educare all'unicità del sapere e alla definizione dei legami tra le varie discipline
- Riflettere sul valore dell'apprendimento linguistico e sull'importanza di analizzare diversi argomenti di carattere specifico
- Esprimere la propria opinione in modo autonomo e motivato su problemi di carattere generale, sociale, culturale
- Educare all'autonomia dei processi di apprendimento e all'affinamento di strategie meta-cognitive (attività laboratoriale e lavoro progettuale)
- Potenziare la motivazione allo studio attraverso l'apprendimento di contenuti disciplinari professionalizzanti veicolati dalla lingua straniera
- Aumentare l'interesse nell'acquisizione della microlingua
- Stimolare l'utilizzo di diverse metodologie di studio per sviluppare abilità cognitive complesse
- Educare alla tolleranza
- Stimolare la curiosità culturale, l'autonomia e l'organizzazione del lavoro.

#### **Competenze disciplinari**

- Saper riconoscere la variabilità linguistica, il registro ed il contesto comunicativo
- Saper comprendere la lingua straniera ed utilizzarla con maggior autonomia e consapevolezza

- Sviluppare e potenziare ulteriormente attraverso l'insegnamento tecnico in lingua tedesca la capacità di vedere e confrontare fatti, eventi, fenomeni e rappresentazioni da diverse prospettive
- Essere in grado di comprendere testi orali di vario tipo, cogliendone il senso generale
- Essere in grado di comunicare in modo adeguato rispetto al contesto comunicativo, con pronuncia ed intonazione adeguate, correttezza lessicale e morfosintattica, utilizzando il lessico specifico delle discipline.
- Saper comprendere sia globalmente che in modo più analitico testi scritti su vari argomenti
- Essere in grado di analizzare e produrre tabelle, grafici, carte geografiche e tematiche, mappe concettuali e schemi in lingua straniera
- Saper produrre testi scritti di vario genere (testi descrittivi, brevi testi espositivi, riassunti)
- Saper rispondere ed elaborare questionari ed interviste
- Essere in grado di comprendere e utilizzare il significato specifico delle parole

### Competenze trasversali

- Imparare ad apprendere con maggiore autonomia
- Acquisire maggiore sicurezza espositiva
- Acquisire maggiore fiducia delle proprie potenzialità/capacità
- Consolidare una metodologia di apprendimento valida al di là dell'insegnamento delle lingue
- Attivare conoscenze linguistiche preesistenti e trasformarle in abilità
- Saper organizzare una scaletta di presentazione dei fatti e/o eventi
- Essere in grado di trovare analogie, corrispondenze e relazioni in contesti e situazioni diverse
- Essere in grado di scegliere strategie adatte per la soluzione di problemi
- Saper usare le tecnologie
- Essere in grado di lavorare per progetti

### I Progetti: analisi punti di forza e di criticità

#### Punti di forza

I percorsi progettuali oggetto della presente ricerca prevedono la centralità del lavoro laboratoriale e progettuale che permette lo sviluppo dell'autonomia e della competenza interculturale e comunicativa. L'integrazione tra insegnamento linguistico e veicolazione di contenuti disciplinari e la compresenza di due o più docenti sottolineano il valore della cooperazione e favoriscono la motivazione di allievi e docenti. Anche le famiglie sono coinvolte e appoggiano le iniziative degli istituti, diffondendole nel territorio.

La componente studentesca apprezza particolarmente l'organizzazione del lavoro "in gruppi" e conseguentemente le competenze linguistiche e strategiche (imparare ad imparare) risultano potenziate. Ogni studente contribuisce al progetto secondo le sue capacità e le modalità che gli sono più congeniali sia nella ricerca di informazioni che nel prodotto finale che presenta alla classe.

Gli istituti presso i quali è possibile conseguire il DSD (*Deutsches Sprachdiplom*), mettono in evidenza il raggiungimento della certificazione da parte degli studenti grazie al miglioramento delle capacità espositive orali e all'arricchimento lessicale, indicandolo come notevole punto di forza.

In taluni casi la positività dell'esperienza ha prodotto un effetto alone sugli studenti e le richieste di iscrizione sono risultate in aumento.

### **Punti di criticità**

Alla luce dei dati positivi riscontrati tra i punti di forza delle esperienze progettuali finora prese in esame, va sottolineato che esistono, tuttavia, dei punti critici che sono di seguito esplicitati.

Il primo punto di criticità è rappresentato a livello organizzativo dalla difficile collaborazione richiesta tra tutte le componenti dell'istituto;

In secondo luogo si riscontra difficoltà di reperimento di materiale didattico specifico, che nella maggior dei casi è stato prodotto dai docenti di disciplina con l'ausilio di docenti madrelingua.

Questo è strettamente connesso con un altro punto critico che è il forte dispendio organizzativo da parte dei docenti coinvolti, i quali si sentono fortemente responsabili dell'adattamento del materiale creato che deve risultare comprensibile linguisticamente per il livello degli alunni e nello stesso tempo non deve penalizzare il contenuto disciplinare banalizzandolo.

Inoltre, non è facile ottenere ore di compresenza e questo crea un'ulteriore complicazione nelle svolgimento delle verifiche integrate.

Un'ultima problematica evidenziata nelle schede è quella degli spazi laboratoriali che risultano insufficienti per accogliere le attività progettuali in CLIL nei vari istituti interpellati.



### **Resoconto dell'esperienza progettuale**

La progettualità CLIL è stata una sfida importante e ha contribuito a considerare l'apertura alla dimensione europea dell'insegnamento/apprendimento come potenzialità e non come minaccia.

La progettualità CLIL ha inoltre fortemente contribuito alla creazione di una sinergia nei vari ambiti dell'insegnamento.



I docenti coinvolti, in generale, hanno avuto parole molto positive rispetto all'esperienza svolta. In taluni casi la mancanza di materiale esistente ha permesso ai docenti di dare spazio alla propria creatività nel presentare un programma con requisiti del tutto nuovi. I risultati conseguiti dagli allievi e la loro capacità di esprimere concetti anche complessi utilizzando un linguaggio semplice, ma efficace e creativo è stata sorprendente. La condizione essenziale è stata la grande collaborazione tra i docenti, che hanno operato in totale sinergia. Sono state riscontrate una maggiore fluidità e scioltezza nelle abilità attive unite ad una maggiore motivazione degli allievi coinvolti nel progetto.

La grande maggioranza dei ragazzi riesce nel giro di pochissimo tempo ad organizzare il proprio metodo di lavoro per affrontare la disciplina veicolata, all'inizio senz'altro nuova ed insolita per loro e non senza incontrare indubbiamente delle difficoltà. Ma è stato messo in evidenza come i ragazzi non si arrendano davanti a eventuali difficoltà linguistiche, anzi ciò diventa quasi una sfida di "dover sapere" ciò che c'è scritto o che viene detto. La maggior parte degli alunni supera con grande entusiasmo e tenacia ogni eventuale ostacolo linguistico. Questo permette loro di raggiungere una grande autonomia nel lavoro e lo sviluppo di un metodo di "lavoro proprio ed individuale", una capacità di apprendimento, a dir poco sorprendente, di testi in tedesco, spesso linguisticamente molto al di sopra del loro livello, sviluppando anche un'adeguata capacità analitica, sintetica e critica.

In particolar modo, per gli studenti appaiono estremamente "accattivanti" la ricerca e la produzione effettuate in "gruppi di lavoro".

I discenti hanno l'opportunità di "imparare a pensare" in Tedesco, in una situazione in cui la lingua straniera non è al centro dell'insegnamento.

L'uso del tedesco come lingua veicolare, all'inizio vissuto con molta ansia da parte degli alunni, ha fatto sì che questa lingua non venisse avvertita solo come "una nuova materia", altre regole grammaticali da studiare, ma soprattutto come un mezzo di comunicazione. Comunicazione immediata e diretta con le docenti madrelingua e comunicazione mediata (attraverso le stesse docenti madrelingua e la lingua stessa, le insegnanti, gli argomenti di studio) con un mondo nuovo e diverso, a volte lontanissimo, a volte sorprendentemente vicino, come la Germania. Utilizzare il tedesco per studiare altre discipline, ha portato anche ad un potenziamento delle abilità linguistiche, in un percorso di reciproco consolidamento/approfondimento fra quanto veniva appreso nelle ore di specifico studio della lingua e nelle ore di disciplina. Ha spessissimo fornito ai ragazzi anche uno sguardo diverso e sulle discipline stesse e sui diversi argomenti di studio.

**Report realizzato da:  
Istituto Tecnico Economico  
e Liceo Linguistico  
"D.Romanazzi" - Bari**

**Team di progetto:  
Dirigente Scolastico prof.ssa Cecilia Pirolò  
prof.ssa Papapicco Anna  
prof. Romei Settimio Antonio**



# Autonomia e CLIL in tedesco: una buona pratica



**L'esperienza dell'Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" di Bari, nell'ambito del progetto "Scienze e lingue", promosso dalla D.G. per gli Affari Internazionali del MIUR in collaborazione con il Goethe-Intitut Roma e l'Ambasciata di Francia in Italia.**

## **Premessa**

L'esperienza dell'Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" nasce nell'a.s. 2005-2006 grazie all'utilizzo della quota di flessibilità oraria ai sensi del Regolamento dell'Autonomia della Scuola (DPR 275/99).

Il progetto "P.I.D." (Piano di Intensificazione Didattica) ha avuto la finalità principale di ampliare, approfondire e valorizzare l'offerta formativa in una logica di unitarietà delle discipline e di individuazione e implementazione degli Assi Culturali. In un istituto scolastico, in cui il possesso di competenze certificate in lingua straniera è generalmente riscontrabile nei docenti di lingua straniera, l'unica modalità che consenta l'avvio di un percorso didattico CLIL è costituita dalla co-docenza, intesa come programmazione didattica condivisa tra i docenti di disciplina e quelli di lingua straniera e da una capacità di lavoro in team di tutto il consiglio di classe.

La formula della co-docenza si basa su una logica di supporto reciproco: quando l'insegnante di lingua conduce le attività in classe la presenza dell'insegnante di disciplina risulta necessaria per evitare che si verifichino errori concettuali. Quanto ai docenti di disciplina, essi non dispongono sempre di una adeguata padronanza della lingua straniera e, in questo caso, la presenza dell'insegnante di lingua rappresenta un riferimento come esperto in materia di acquisizione di competenze linguistiche.

Le attività promosse all'interno del P.I.D hanno avuto, prevalentemente, caratteristica laboratoriale, non solo utilizzando i laboratori all'avanguardia (sia nel settore linguistico che tecnologico e scientifico), di cui è riuscito a dotarsi grazie all'accesso ai fondi europei (FESR), ma anche nell'ambito della tradizionale aula, in cui l'approccio alle discipline si realizzava in modalità innovative, differenti dalla classica lezione frontale (ricerca materiali, *cooperative learning*, *problem solving*, *work in progress*).

Nonostante l'inevitabile sovraccarico di lavoro per l'approfondimento linguistico da parte del docente di scienze, si è riscontrato un evidente aumento della motivazione degli studenti e della loro partecipazione alle attività didattiche.

### **Dal PID al CLIL**

A.S. 2005/06 P.I.D. (Progetto di intensificazione didattica)

Finalità: valorizzare l'integrazione dei contenuti delle diverse discipline curriculari.

Caratteristiche: abbinamento delle lingue straniere con percorsi pluridisciplinari

Modalità: attribuzione di parte dell'orario settimanale all'apprendimento di materie o di moduli specifici tramite un'altra lingua, integrando così l'apprendimento di una lingua straniera con altre discipline.

Obiettivi: sviluppo dei contenuti curriculari o tematici, utilizzo e contestualizzazione della lingua 2

### **Insegnamento interattivo**

Questo progetto ha affiancato e integrato l'insegnamento curricolare della L2 con opportunità di imparare la lingua in modo "incidentale", ossia spostando l'attenzione dell'allievo dall'oggetto dell'apprendimento.

Il progetto ha incentivato tra i docenti l'attitudine a lavorare in team e accresciuto l'interesse e la sensibilità degli studenti nei confronti del plurilinguismo e della cittadinanza europea. Il "modello" di collaborazione dimostrato dai docenti è risultato un approccio concreto ai principi di cittadinanza attiva e di capacità di lavorare efficacemente in team, per cui è migliorato il clima relazionale e cooperativo anche tra gli alunni (modello implicito).

La modalità della co-docenza, resa necessaria nell'applicazione di questo progetto dalle competenze linguistiche non ancora completamente adeguate del docente di disciplina non linguistica, è stata attuata secondo una prassi condivisa che ha visto l'insegnante di lingua condurre le attività in classe e la presenza dell'insegnante di materia quale "presidio" per evitare che si verificassero errori concettuali nell'apprendimento della disciplina non linguistica.

Alcuni docenti di materia hanno dimostrato di disporre di un'adeguata padronanza della lingua straniera nell'ambito della materia che insegnano e, in questo caso, la presenza dell'insegnante di lingua straniera ha rappresentato il riferimento linguistico e di supporto per il docente di materia.

### **Obiettivi generali:**

- Stimolare l'interesse alla mobilità, soprattutto all'interno dell'Unione Europea, e allo stesso tempo fare acquisire gli strumenti intellettuali, linguistici, personali e culturali per potere operare a livello internazionale.
- Far prendere coscienza agli studenti delle opportunità lavorative rese possibili dalla conoscenza delle lingue straniere

## **Metodologie**

- Lezioni in classe e in laboratorio: dettati, *listening comprehension* e completamento o per *note-taking skills*.
- Studi di casi: letture di documenti, dati statistici ecc. in un contesto di lavoro di gruppo che porterà a relazioni di gruppo per la risoluzione dei problemi oggetto di studio
- Mappe concettuali: nodi per cogliere i rapporti ed evidenziarli
- Verifiche in itinere

## **Interdisciplinarietà:**

Il progetto:

- Prepara gli studenti ai percorsi interdisciplinari che affronteranno al termine del ciclo di studi.
- Stimola gli studenti ad allargare la loro percezione delle differenze e delle similitudini esistenti tra culture e storie.

## **Valutazione:**

multi-direzionale - vengono valutate le operazioni intermedie che rappresentano la sostanza dell'azione didattica, i materiali in uso e le attività svolte, le modalità di apprendimento, gli aspetti socio affettivi, i contenuti e i prodotti elaborati; attraverso il monitoraggio delle conoscenze e delle abilità dimostrate dagli studenti ci si avvia all'accertamento del possesso di competenze specifiche.

## **Un esempio di buona pratica CLIL in tedesco**

Alla luce della sperimentazione P.I.D. già presente in istituto nell'a.s. 2009-2010 l'Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico "D. Romanazzi" ha sperimentato il percorso di apprendimento integrato Scienze (Chimica) e Lingua Tedesca con un modulo dedicato a "I Carboidrati".

Il progetto è stato articolato all'interno di un modulo didattico interdisciplinare.

Infatti è stato approvato dal consiglio di classe come progetto curricolare, è stato sviluppato a livello interdisciplinare nel corso di un intero anno scolastico.

## **Criteri di flessibilità didattica**

Esperienza P.I.D. Piano di intensificazione didattica

## **Modalità di insegnamento**

Co-docenza (Lingua Tedesca e Chimica)

Monte ore utilizzato: 30 ore

Frequenza: Settimanale

Discipline coinvolte: Chimica e Lingua Tedesca

Altre discipline coinvolte: Lingua Francese e Lingua Inglese

Numero di studenti coinvolti: 25

Classe di appartenenza: Terzo anno del Liceo Linguistico

Altri soggetti coinvolti in istituto:

1 tecnico di laboratorio scientifico

1 tecnico di laboratorio multimediale

Soggetti esterni coinvolti: Scuole secondarie di primo grado e genitori.

Periodo di svolgimento del modulo: Secondo quadrimestre a.s. 2009-2010

### **Aspetti organizzativi**

Forma di finanziamento della proposta – Fondi POF dell'Istituto per le ore di preparazione del materiale didattico- Fondi strutturali FSE – Obiettivo L1.

Si sottolinea la notevole disponibilità dei docenti coinvolti che hanno investito tempo ed energia per la conduzione del progetto al di là di qualunque forma di finanziamento.

### **PIANO DI LAVORO**

Elaborazione dei moduli didattici in collaborazione con un Istituto tedesco (maggio – dicembre 2009)

Preparazione linguistica e metodologica: docenti in collaborazione con docenti interni all'istituto, in possesso di competenze linguistiche e metodologiche (giugno – settembre 2009)

Sperimentazione dei moduli didattici in classe (gennaio – maggio 2010)

Preparazione linguistica della classe (settembre 2009 – gennaio 2010)

Descrizione delle attività: il modulo CLIL sui carboidrati è stato sviluppato nel mese di marzo 2010 ma la preparazione linguistica e di laboratorio, indispensabile per affrontarlo, è iniziata nel mese di settembre 2009 con un percorso mirato e graduale.

### **Obiettivi**

- Rendere gli alunni autonomi in laboratorio in modo da renderli capaci di eseguire semplici esperienze in sicurezza e con abilità fornire tutte le istruzioni in lingua Tedesca in modo da facilitare l'apprendimento della microlingua
- Rendere gli alunni in grado di scrivere una relazione di laboratorio chimico in Lingua Tedesca
- Rendere gli alunni capaci di relazionare in forma orale quanto appreso in Lingua Tedesca
- Favorire la conoscenza ed il confronto dei diversi tipi di alimenti e di forme di alimentazione

### **Metodologia**

Cooperative learning; Didattica laboratoriale; Learning by doing

### **Tematica**

Chimica: Simboli di pericolosità; Strumenti di laboratorio; Miscugli eterogenei ed omogenei; Trasformazioni chimiche; Alimentazione; I carboidrati.

Lingua straniera: costruzione di un glossario in microlingua; preparazione e compilazione schede lessicali e/o scientifica; uso delle strutture morfosintattiche finalizzato all'espressione dei contenuti scientifici.

## **Fasi del progetto**

1<sup>a</sup> fase:

- Preparazione progetto

Periodo di svolgimento: 1° Quadrimestre

2<sup>a</sup> fase:

- Realizzazione progetto

Periodo di svolgimento: 2° Quadrimestre

## **Obiettivi interdisciplinari**

- Rispetto di sé e degli altri
- Rispetto dell'ambiente di lavoro
- Capacità di lavorare in gruppo in maniera autonoma e costruttiva
- Crescita dell'autostima

## **Traguardi di autonomia linguistica e laboratoriale**

- Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni chimiche a partire dall'esperienza
- Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi

## **Competenze trasversali raggiunte**

- Comprendere messaggi; iniziare, sostenere e concludere conversazioni;
- Leggere, comprendere e produrre testi scientifici;
- Utilizzare e maneggiare strumenti, macchinari tecnologici, dati scientifici per raggiungere un obiettivo/una decisione o conclusione sulla base di dati probanti;
- Riconoscere gli aspetti essenziali di una indagine scientifica e comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti;
- Esprimere valutazione critica, curiosità, interesse per questioni etiche, rispetto per la sicurezza e per la sostenibilità ambientale

## **Materiali e strumenti**

Materiali:

- sussidi didattici (libri, fotocopie, pennarelli, cartoncini colorati)
- alimenti vari da testare
- sostanze chimiche
- macchina fotografica, videocamera e computer

Strumenti:

- strumenti di laboratorio scientifico
- laboratorio linguistico-multimediale

## **Forme e strumenti di valutazione**

Nelle forme di valutazione si è tenuto conto sia della lingua che del contenuto riscontrati nei "prodotti" dei gruppi di lavoro, con riferimento ai seguenti indicatori:

- miglioramento della produzione scritta e orale in lingua, evidenziata dalle presentazioni orali delle esperienze effettuate (video) e dalle relazioni elaborate in lingua
- conoscenza dei termini specifici con la produzione di schede "Lessico specifico" e "Modi di dire" aggiornati costantemente
- verifiche scritte di disciplina scientifica svolte in lingua straniera
- creazione di una scheda laboratoriale in lingua
- correttezza della procedura sperimentale
- svolgimento di un test finale OCSE PISA sul mais

### **Dimensione interculturale**

Contatti con la Germania;

Futuro Gemellaggio con scuole straniere confrontando strumenti e metodi di lavoro;

Desiderio, espresso dagli studenti coinvolti, di continuare gli studi linguistici e/o scientifici in Europa;

Desiderio, espresso dagli studenti coinvolti, di proseguire gli studi a livello universitario evidenziando, quindi, volontà di migliorare il loro livello di istruzione.

### **Punti di forza**

Gli studenti:

- Hanno imparato una lingua settoriale arricchendo notevolmente il lessico
- Hanno imparato a considerare il laboratorio come una risorsa per l'apprendimento e non come momento ludico
- Hanno imparato a lavorare in gruppo con interesse e motivazione grazie alla suddivisione dei compiti e all'importanza del proprio contributo individuale per la realizzazione del lavoro
- Hanno imparato il rispetto degli altri attraverso il lavoro di gruppo
- Hanno vissuto positivamente l'esperienza per il loro percorso di studi tanto da ipotizzare il proseguimento degli studi di materie scientifiche anche all'estero

### **Punti di criticità**

- Assenza di fondi istituzionali a supporto del progetto
- Elevato numero di ore per la preparazione dei materiali didattici funzionali al progetto
- Materiali di consumo non sempre disponibili = intervento personale dei docenti
- Difficoltà organizzative per disponibilità laboratori e tecnici

### **Osservazioni degli studenti**

"Ci siamo divertiti perché abbiamo acquisito le competenze grazie all'approccio laboratoriale";

"Consideriamo questa esperienza molto positivamente";

"Abbiamo arricchito notevolmente il nostro lessico";

"Abbiamo imparato molto in laboratorio percependolo come risorsa";



“Riteniamo questa esperienza utile per il nostro percorso di studi”;  
“Vorremmo ripetere la stessa esperienza anche con altre discipline”;  
“Il lavoro di gruppo ci ha molto stimolati e interessati perché ognuno di noi aveva un compito e tutti eravamo “costretti” ad apprendere”;  
“Pensiamo di aver imparato molto e meglio entrambe le discipline anche se, nonostante l’approccio ludico, abbiamo davvero lavorato tanto”.

### **Disseminazione**

Il progetto fa parte del progetto “Scienze e Lingue” del MIUR ed è presente nel relativo sito ministeriale.

Articolo giornale dal titolo: Gioco d’anticipo. Da Cuneo a Bari si insegna già una materia non in italiano – Se Scienze parla “straniero” apparso sul Sole 24 ore del 01/03/2010, dedicato alle esperienze delle scuole in questa sperimentazione.

Video e raccolta di foto realizzate e presentate sia agli studenti della scuola che ad alunni e genitori delle scuole secondarie di primo grado al fine di stimolare lo studio delle scienze e quello delle lingue straniere abbinato alle tecnologie.

Presentazione del progetto durante una conferenza dedicata alla metodologia C.L.I.L che si è tenuta a Bari presso l’Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico “D.Romanazzi” nel mese di Novembre 2010.

### **Prodotto finale**

Realizzazione di un CD multimediale interattivo con proiezione su sito web per consultazione pubblica: <http://www.eidolab.it/cliltest>





Finito di stampare nel mese di novembre 2011.  
Stampato in Italia da/Printed in Italy by  
Ragusa Service srl - Modugno (BA) · tel. 0809645420 - info@ragusaservice.it



