

Liceo Scientifico  
**NICCOLÓ COPERNICO**

Istituto Tecnico Commerciale  
**ANTONIO ZANON**

IPSSCART  
**BONALDO STRINGHER**

*Elisabetta Bernardini*

*Nancy Campanale*

*Gisella de Liddo*

## **La Rete CLIL – Udine**

# **Esperienze di progettazione e implementazione dell'insegnamento plurilingue**

**Tesina di Specializzazione per il corso di Perfezionamento in Didattica delle  
Lingue Moderne: L'uso veicolare di una lingua straniera/seconda.  
Università degli Studi di Venezia, anno accademico 2000/2001.**

# P r e m e s s a

La Rete CLIC/CLIL (Content and Language Integrated Classrooms/Learning) Udine, nata nel 2000 dalla spontanea collaborazione fra cinque istituti cittadini e formalizzata tramite la stipula di uno statuto nel maggio 2001, ora comprende sette scuole, cui stanno per aggiungersi anche la Direzione Regionale dell'Istruzione del Friuli Venezia Giulia e l'Istituto Regionale per la Ricerca Educativa (IRRE, ex-IRRSAE).

Le diverse strade percorse dai singoli istituti per poter infine attuare un programma di apprendimento integrato di discipline e lingua straniera rispecchiano le fasi pionieristiche che hanno caratterizzato l'introduzione di questa metodologia in Italia, mentre la loro esperienza collettiva e le diverse soluzioni adottate da ciascuno possono offrire qualche spunto di riflessione a chi ha in animo di realizzare una simile sperimentazione.

Dal momento che il campo dell'apprendimento integrato di discipline e lingua attualmente riveste uno spiccato carattere di *work in progress*, dove i ricercatori e i responsabili delle politiche scolastiche a tutti i livelli integrano continuamente nel loro lavoro il feedback dei risultati conseguiti sul campo dai docenti impegnati in aula, si ritiene che un'analisi, non solo delle mete conseguite, ma anche delle difficoltà incontrate, degli errori commessi e delle problematiche ancora irrisolte, possa non solo facilitare il percorso a chi ora desidera intraprendere un simile progetto ma forse anche costituire materia di riflessione per gli organismi istituzionali che intendono fornire supporto alle scuole che attuano l'istruzione plurilingue, quali, ad esempio, le università, gli IRRE e il Ministero della Pubblica Istruzione.

# Capitolo I

## Background generale

### 1. Dati sul contesto territoriale e culturale.

#### 1.1 Contesto locale.

Udine, capoluogo di provincia della Regione Friuli-Venezia Giulia, è emblematica delle capacità produttive e dell'imprenditoria della regione medesima, nella quale si conta un tasso irrisorio di disoccupazione. E' un capoluogo estremamente attivo nella promozione di interscambi economico-culturali, prevalentemente col Nord del Continente e con i Paesi dell'Est europeo. Su questo tessuto si innesta l'impegno per una più diffusa conoscenza linguistica per far fronte alle esigenze del presente e, ancor più, alle istanze dell'immediato futuro.

#### 1.2 Iniziative di formazione linguistica sul territorio.

Il bisogno di una solida formazione linguistica viene percepito a tutti i livelli in città, come anche nei paesi della provincia che fanno parte del bacino di utenza delle scuole medie superiori. Si insegna l'inglese già in molte scuole materne, oltre che alle elementari; è diventato quasi di norma nelle scuole medie inferiori della zona il cosiddetto "bilinguismo", con lo studio sistematico di due lingue straniere (aggiungendo all'inglese anche il tedesco o il francese); e a livello media superiore ci sono sperimentazioni linguistiche in atto nella quasi totalità degli istituti, pubblici e privati. Una scuola internazionale offre da diversi anni sia l'asilo che le elementari in lingua inglese ed avvia quest'anno anche l'istruzione media inferiore, e un Liceo Classico Europeo impartisce istituzionalmente l'insegnamento in lingua straniera di alcune delle materie curriculari. Praticamente in tutte le scuole vengono effettuati scambi con l'estero e/o gemellaggi, e sono diversi i Progetti Europei in atto.

Da tempo molte scuole hanno avviato per il personale corsi-base nelle principali lingue europee, e un Istituto Tecnico Commerciale ha costituito due anni fa un Centro Territoriale aperto alla comunità, specializzato nell'offerta linguistica (oltre a quella dell'informatica). Numerosissimi infine sono i corsi di lingua, molti dei quali esotici, annoverati nell'offerta formativa di altre istituzioni, come l'Università della Terza Età e l'Università delle Libere Età, oltre a quelli organizzati dalla stessa Università di Udine.

### 2. Dati sul progetto-base.

#### 2.1 Fabbisogni cui il progetto risponde.

Il progetto si prefigge, quando sarà a regime, di riuscire anzitutto a far fruttare le abilità linguistiche che gli allievi hanno costruito durante le scuole elementari e le medie inferiori, senza proseguire nella demotivante "ciclicità" dell'istruzione linguistica che tende a ripartire da zero a ogni successivo aumento di livello. Si affianca in ogni caso

all'insegnamento linguistico tradizionale per ottimizzare, secondo il parere dei massimi esperti del settore, l'acquisizione della seconda (e, talvolta, terza o quarta) lingua.

Fra i cinque obiettivi generali individuati nel 1995 dalla Commissione Europea nel *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, obiettivi che dovrebbero consentire alle giovani generazioni di essere cittadini europei a tutti gli effetti, c'era infatti anche quella che riguardava "la conoscenza effettiva di tre lingue comunitarie". Questo plurilinguismo presenta elementi sia culturali che ideali e pratici; "viene identificato come elemento costitutivo sia dell'identità che della cittadinanza europee che della società conoscitiva," garantendo appunto l'accesso alla mobilità per motivi di studio e lavoro e quello alla formazione e alle informazioni, anche tramite le nuove tecnologie informatiche.

## 2.2 Finalità del progetto.

Diverse sono le finalità del progetto, come sono diversi gli aspetti del CLIL che paiono determinare il successo dell'insieme delle metodologie che concorrono a costituirlo. L'aspetto più importante è probabilmente che queste esperienze forniscono un esempio di quell'apprendimento *esperienziale* (imparare facendo anziché solo guardando o memorizzando) che, secondo le ultime ricerche, elabora gli input a livelli più profondi, dando luogo ad un'effettiva acquisizione "automatizzata". L'uso della lingua straniera per veicolare altri contenuti disciplinari fa comprendere poi agli allievi come la lingua sia un mezzo, uno strumento di acquisizione e trasmissione del sapere, e non un'astratta entità regolata da grammatica e sintassi. Viene così favorito non solo il miglioramento linguistico, ma anche la motivazione; aumenta infatti la consapevolezza dell'utilità di saper padroneggiare una lingua straniera e la fiducia nelle proprie possibilità. Va infine rimarcato che il piacere di saper utilizzare la lingua come strumento operativo crea un forte impulso all'apprendimento e che l'uso veicolare della lingua nello studio di un'altra materia rappresenta un contesto di uso "autentico" della lingua nonché, a livello pratico, una prima esperienza "lavorativa", un primo passo verso quella mobilità auspicata appunto dall'Unione Europea.

E' stato inoltre dimostrato come esperimenti di questo tipo abbiano una ricaduta generale nel rendimento scolastico dei discenti, in quanto potenziano le capacità cognitive sottese ai codici comunicativi della lingua madre e della lingua veicolare.

Oltre a una maggiore competenza linguistica (acquisizione di lessico specifico, fluidità di espressione, efficacia comunicativa), l'insegnamento veicolare stimola infatti le abilità trasversali quali la capacità di saper leggere efficacemente, di partecipare attivamente ad una discussione, di fare domande, di chiedere chiarimenti, di esprimere accordo o disaccordo. A un livello più avanzato questo tipo di attività potenzia le abilità cognitive quali il saper riassumere, sintetizzare, parafrasare, fare ipotesi; lo sviluppo del ragionamento autonomo e le capacità argomentative ricevono altresì un forte impulso.

Sarebbe auspicabile, quando il progetto sarà a pieno regime, riuscire a far veicolare in lingua straniera almeno una materia per ognuna delle lingue oggetto di studio.

L'articolazione attuale prevede un minimo di due fasi, quella della formazione dei futuri docenti veicolari e quella della formazione in classe degli allievi, cui andrebbe anteposta un'ulteriore fase preparatoria, quella della formazione professionale del formatore stesso. E' intuibile peraltro come la formazione conseguita dagli insegnanti veicolari alla fine del corso-base sarà solo il punto di partenza di ulteriore sviluppo professionale conseguito tramite auto-riflessione, interazione con gli studenti, lavoro in gruppo con colleghi, monitoraggio ed esami esterni [vedi sotto].

### **2.3 Obiettivi del progetto.**

Dato il numero considerevole delle materie attualmente veicolate almeno parzialmente in lingua straniera nelle diverse lingue e nei diversi istituti, non si possono fornire indicazioni specifiche sui singoli obiettivi inerenti allo sviluppo delle abilità, delle capacità e dei contenuti disciplinari. Basti dire che i docenti CLIL si prefiggono non solo di trasmettere le strutture fondamentali della lingua “accademica” richiesta per condurre il dialogo educativo (per esprimere fatti, collegamenti, supposizioni, deduzioni, classificazioni, analisi ecc.) insieme alle microlingue delle rispettive discipline, ma altresì di condurre rigorosamente in lingua straniera anche la dimensione dei rapporti interpersonali in tutta la dinamica di classe.

L’interdisciplinarietà implicita nell’integrazione della materia e della lingua straniera dovrà servire da stimolo per l’individuazione di nuovi percorsi e nuovi curricula anche in altre aree di insegnamento, promuovendo e migliorando la collaborazione nel consiglio di classe, fra singoli docenti e a livello interdipartimentale.

Il *focus* attuale della sperimentazione è incentrato sulla comprensione orale, la comprensione scritta e la produzione orale, contenendo per il momento il reparto della produzione scritta, dove molti docenti non sono ancora in possesso delle necessarie competenze.

### **2.4 Durata e tempi del progetto.**

Il progetto è da considerarsi “permanente”, in quanto *work in progress*, con l’aggiunta di nuovi docenti ogni anno. Se però si intende la “durata” come tempo necessario per avviare una simile sperimentazione, si ritiene che, partendo con insegnanti il cui grado di conoscenze linguistiche sia “intermedio”, si possa ragionevolmente pensare, nell’arco di un anno, di portare la maggior parte di loro al livello adeguato.

Per quanto riguarda il corso preparatorio dei docenti, a seconda del numero dei corsisti, potrebbero bastare due o tre ore settimanali, ad esempio in un unico pomeriggio.

L’implementazione della fase di sperimentazione pratica potrà invece avvenire tramite diverse modalità, che varieranno con la materia, l’argomento e/o le conoscenze linguistiche degli allievi e del docente. Dato che il CLIL non richiede la *full immersion* – che tuttavia è attuata da alcuni docenti della Rete - bensì un utilizzo della lingua straniera che varia dal 25% al 90% delle ore curricolari della materia, le “soluzioni parziali” sono numerose: si può impegnare una sola ora la settimana, dedicata per esempio ad attività specifiche quali *problem solving* o esercitazioni pratiche, si può circoscrivere l’uso della lingua ad un modulo, ad un argomento o un particolare tipo di attività.

Stage e seminari dovranno accompagnare e sostenere il lavoro dei docenti anche quando avranno iniziato la fase operativa. Più si va avanti, anzi, più essi sentono il bisogno di affinare gli strumenti e confrontarsi con altri docenti. L’agenda dell’anno scolastico 2001-2002 prevede un deciso sviluppo in questo senso, con la costituzione di gruppi di ricerca interscolastici *subject-specific*, organizzati cioè per gruppi di discipline, gestiti dalla Rete [vedi sotto].

### **2.5 Motivazione e atteggiamenti di allievi e insegnanti.**

Il morale dei docenti CLIC è altissimo. Per la maggior parte di loro, con mediamente quindici anni di anzianità didattica, l’esperienza ha liberato nuove energie e rigenerato

l'entusiasmo professionale. Lo stesso fatto di sottoporsi a un aggiornamento piuttosto intensivo li ha "ringiovaniti" e ha creato nuovi spazi di *camaraderie*, mentre vedevano nel progetto "una cosa seria" in cui poter credere ... in controtendenza all'attuale assetto del reparto scuola. Sono talvolta addirittura più ligi di molti colleghi di lingua straniera nel voler fare l'uso più esteso possibile della L2.

Gli allievi, che caratteristicamente nutrono, all'inizio del programma, dei timori di "non essere all'altezza, di non riuscire a seguire", traggono poi notevole soddisfazione dal superamento delle presunte difficoltà e spesso, come risulta da questionari anonimi condotti nelle varie scuole, molti sollecitano una maggiore diffusione della sperimentazione.

### **3. Valutazione. Strumenti e metodi previsti.**

Per la valutazione dell'efficacia della formazione dei docenti, oltre alla supervisione dei formatori interni e al rilascio degli attestati da parte di scuole estere, ci si è sottoposti a monitoraggio (per il momento, sfortunatamente solo occasionale) da parte di qualche esperto straniero. Si spera di poter sottoporre gli insegnanti CLIL, entro breve tempo e con il concorso delle istituzioni scolastiche, a certificazione esterna del livello linguistico ad opera degli Enti Trinity College di Londra e Alliance Française.

Per quanto riguarda gli studenti, il loro rendimento, in termini di abilità linguistica e livello di assimilazione dei contenuti, viene paragonato a quello delle classi condotte in italiano per ciò che concerne la valutazione interna. Non sono ancora possibili certificazioni esterne che tengano conto anche dell'educazione plurilingue; per ora gli Enti certificatori valutano solamente il livello linguistico.

Un questionario anonimo viene solitamente somministrato agli allievi per confrontare gli atteggiamenti all'inizio e alla fine dell'anno scolastico e verificare il livello di gradimento dell'esperienza [v. Allegati 2 e 3].

### **4. Attestati e certificazioni.**

Attualmente, nel caso dei docenti, l'unica forma di certificazione effettuata è costituita dagli attestati che documentano l'effettiva frequentazione dei corsi, rilasciati a conclusione degli stessi. La "promozione" alla fase attiva rimane, per il momento, un aspetto ufficioso che dipende dal giudizio insindacabile del formatore, come altrettanto informale è la mancata promozione, o il permanere per un altro anno del docente nel corso di formazione (evenienza del tutto priva di traumi, dal momento che il "corso-base" spesso si trasforma in "gruppo di sostegno" per i docenti attivi, con un input di grammatica e metodologia ora arricchito dai risultati della sperimentazione in aula).

Ogni docente che passa alla sperimentazione in classe dell'insegnamento veicolare, previo consenso del formatore, dovrebbe sottoporsi a certificazione esterna. Non è stato possibile organizzarci in tal senso in questa prima fase, ma l'intenzione futura sarebbe di usare la certificazione esterna come "patentino", nell'attesa di altre credenziali che paiono essere allo studio anche in Italia.

Per quanto riguarda gli allievi, come detto sopra, per ora non è possibile ottenere una certificazione da parte di Enti esterni (ad esempio il Trinity College di Londra, l'Alliance Française o il Goethe Institut) sull'educazione plurilingue. Qualche scuola ha predisposto, sulla certificazione dell'esame di stato, una "menzione" che documentava la partecipazione degli studenti al programma CLIL, e in alcuni casi si è anche ricorso alla formula "bilingue"

durante le prove orali. Alcuni docenti, però, vista l'assenza di disposizioni ministeriali in questo settore, avevano manifestato qualche perplessità sull'opportunità di preparare gli allievi ad un esame "bilingue" che potrebbe non essere ammesso dalla commissione, problematica che, stando alle recenti dichiarazioni programmatiche del nuovo Ministro della Pubblica Istruzione, verrebbe superata dall'istituzione di commissioni composte esclusivamente dagli insegnanti delle singole classi e capeggiate da un solo presidente esterno per tutto l'istituto (e con la possibile abolizione del colloquio). Fino a che quest'ultima riforma delle modalità degli esami di stato non sarà stata definita, non sarà possibile arrivare ad una soluzione per la valutazione dei programmi bilingue in tale sede. Rimarrebbe comunque da risolvere anche il problema del riconoscimento ufficiale, a livello centrale e internazionale, dell'eventuale menzione sul diploma.

## **5. Diffusione dell'esperienza.**

La sperimentazione condotta nelle scuole della Rete CLIC/CLIL Udine ha avuto una notevole ricaduta sia in città che nelle altre scuole della provincia e della regione. L'istanza è attualmente fortemente sentita dalla Direzione Regionale, che, nell'intento di avviare corsi per formatori e docenti, si è rivolta alle coordinatrici delle scuole che avevano già maturato l'esperienza nella Rete; altre scuole fanno pervenire direttamente agli Istituti della Rete le loro richieste di aiuto nell'avviamento di un simile programma.

L'esperienza europea invita alla massima diffusione di iniziative di questo genere, non solo nella scuola media superiore, ma nelle scuole di ogni ordine e grado e persino nei corsi professionali brevi. Le soluzioni e gli accorgimenti dovranno necessariamente essere adattati alle singole situazioni, mentre si dovranno dirigere gli sforzi futuri verso un coordinamento CLIL fra i diversi gradi scolastici.

## Capitolo II

# Esperienze particolari nelle scuole. Nascita della rete CLIC/CLIL Udine.

### 1. Istituto Tecnico Industriale “Arturo Malignani”.

#### 1.1 Nascita del progetto.

La prima scuola pubblica locale a tentare autonomamente la strada del CLIL, prima dell'entrata in vigore dell'autonomia scolastica e prima ancora delle storiche raccomandazioni della Commissione Europea nel 1995, è stata l'ITI Arturo Malignani. Trovandosi a dirigere una scuola con molti contatti internazionali, sia scolastici che industriali, un preside particolarmente illuminato ha deciso di sfruttare la discreta conoscenza della lingua inglese e le buone abilità comunicative di un docente per proiettare gli allievi verso quella dimensione internazionale in cui molti di loro si sarebbero trovati a operare, usando una lingua nella quale, peraltro, erano scritti molti dei testi tecnici sui quali si sarebbero successivamente specializzati. La genesi del programma era perciò di natura *top down*, concepita all'apice del livello amministrativo, senza richieste provenienti né dal corpo docente né tanto meno dalla base degli utenti. L'istituto si era dunque premurato di tranquillizzare tanto gli allievi quanto i loro genitori sulla metodologia impiegata, assicurando loro che nessuno sarebbe stato penalizzato per motivi linguistici e che l'acquisizione dei contenuti sarebbe stata garantita sia in italiano che nella lingua straniera.

La materia interessata era inizialmente Sistemi automatici, una disciplina del triennio superiore, e il docente era stato preventivamente preparato e successivamente seguito da un'insegnante di lingua che gli faceva da tutor. L'esperimento ha incontrato il favore degli studenti, e i primi a concludere il triennio hanno avuto modo di fare una visita alla Farmingdale State University di New York, in una specie di gita-premio.

#### 1.2 Prosecuzione del progetto e sviluppi attuali.

Per tre anni l'insegnante era stato il solo a portare avanti la sperimentazione, ma il suo esempio è stato poi seguito da un altro gruppetto di docenti, tutti delle materie tecniche. L'introduzione della lingua inglese come mezzo di insegnamento non ha comportato particolari accorgimenti metodologici, e i docenti hanno continuato fondamentalmente a utilizzare il loro consueto sistema di insegnamento (lezione frontale, completata da esercitazioni di laboratorio), sfruttando comunque al massimo i notevoli mezzi multimediali di cui dispone l'istituto.

Lo sviluppo della Rete CLIL nell'anno scolastico 1999-2000 ha determinato un input di nuove metodologie che, insieme al corso di formazione interno e ai corsi di specializzazione (a Oxford e a Udine), hanno procurato al gruppo nuovi stimoli e nuove risorse umane.

## 2. Istituto Tecnico Commerciale “Antonio Zanon”.

### 2.1 Nascita del progetto e impedimenti burocratici.

Gli egregi risultati pionieristici del Malignani erano, però, rimasti per alcuni anni patrimonio più o meno ristretto alla scuola di appartenenza fino a quando un'altra scuola locale, l'ITC Antonio Zanon, cercando di tradurre in pratica le raccomandazioni dell'Unione Europea, con particolare riguardo all'uso di una lingua straniera quale strumento didattico nell'insegnamento di un'altra disciplina, non sia incappata in un imprevisto problema burocratico.

Su iniziativa dell'insegnante coordinatrice del Dipartimento di Lingue Europee, accolta favorevolmente dal Collegio dei Docenti, la scuola aveva avviato nel 1998 un programma di formazione linguistico-metodologica per 18 docenti (15 per la lingua inglese e 3 per la lingua francese) disposti a sperimentare l'uso di una lingua straniera come mezzo didattico nella loro disciplina. Utilizzando i fondi dell'autonomia scolastica, erano stati acquistati anche materiali forniti dal Consiglio d'Europa e dall'organizzazione internazionale EuroCLIC (una rete europea interattiva, finanziata in parte dalla Commissione Europea e coordinata dalla Piattaforma Europea, in collaborazione con l'Università di Jyväskylä in Finlandia e l'Office Régionale du Bilinguisme a Strasburgo).

In tutto il materiale si rilevava come l'accesso ai finanziamenti europei Socrates Lingua B per la formazione linguistica in servizio era aperto, non solo ai docenti di lingua straniera, ma anche ai docenti che insegnavano (o intendevano insegnare) la loro disciplina in lingua straniera. Consultando una guida ai programmi europei in lingua italiana, se ne è trovata (a parole) la conferma, con questa stessa dicitura (*personale docente che insegni altre discipline o che intenda insegnare tramite una lingua straniera*) inserita fra le categorie di eleggibilità indicate sul modulo di domanda. Ma quando la scuola ha inoltrato le sue richieste per dieci insegnanti che avrebbero “veicolato” il loro insegnamento in inglese e tre che avrebbero operato in francese, si è scoperto che questa categoria “non valeva per l'Italia” (o, tutt'al più, si poteva applicare ai docenti del Liceo Internazionale) e che l'Italia era uno di pochissimi paesi, se non addirittura l'unico, a riservare questi fondi esclusivamente agli insegnanti di lingua straniera.

Sono trascorsi circa sei mesi di civilissimi confronti, rifiuti, scambi di fax, telefonate e fotocopie con la Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze, Agenzia Socrates per l'Italia, e di pressioni di vario genere a livello istituzionale, compreso un esposto al Ministro della Pubblica Istruzione, ma ad un certo punto, senza che gli interessati capissero mai il meccanismo relativo, la situazione si è improvvisamente capovolta. Può darsi che abbiano contribuito i tanti appelli; forse era l'imminenza del Progetto Lingue 2000 (in cui c'era un primo, timido invito a “veicolare contenuti tematici e discipline nella lingua straniera”, pur suggerendo la possibilità di “usufruire di docenti stranieri attraverso accordi culturali e programmi d'azione della Comunità europea”); magari il simultaneo sviluppo del grosso progetto transnazionale TIE-CLIL appoggiato dal Ministero ha avuto una ricaduta positiva in questo senso; ma l'Istituto Zanon ha visto accogliere in extremis tutte e tredici le richieste di mobilità per gli insegnanti non di lingua straniera diretti in Inghilterra e Francia.

Al rientro dei corsisti, che avevano frequentato corsi di specializzazione della durata di due settimane nel periodo fra luglio e settembre 1999, insieme all'attivazione della fase della sperimentazione in classe da parte dei docenti formati all'estero, l'Istituto Zanon ha avviato un lavoro di indagine sul territorio, tanto per documentare le esperienze pregresse, in atto e in divenire, quanto per diffondere a livello locale modalità e risultati di questo primo finanziamento concesso dalla BDP a insegnanti “veicolari” inseriti in un progetto nato dall'autonomia scolastica.

## **2.2 Il Convegno sull'istruzione bilingue.**

Ne è nato il primo convegno sull'istruzione bilingue a Udine (novembre 1999), cui erano stati invitati tutti gli istituti superiori di Udine. I relatori provenivano da diverse realtà operative: scuole dove l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera è previsto istituzionalmente (il Liceo Europeo e una scuola internazionale di istruzione primaria), scuole pubbliche che avevano intrapreso una loro sperimentazione CLIL (Malignani e Zanon), un'insegnante che aveva creato un corso d'arte condotto in inglese per i bambini delle elementari, e la ricercatrice Carmel Mary Coonan, dell'Università di Venezia, specialista del settore, che ha tracciato il quadro della situazione, da un punto di vista storico e istituzionale, fornendo altresì qualche presupposto didattico e suggerimento metodologico. Ai presenti sono anche state distribuite fotocopie con tutte le informazioni utili per sapere di più sull'argomento e per accedere ai finanziamenti europei.

## **2.3 La sperimentazione in corso.**

La scelta operativa adottata all'inizio del progetto è stata quella di un inserimento *across the curriculum*, lasciando i docenti veicolari nelle classi dove lavoravano precedentemente, senza creare corsi specificatamente "bilingue" o intensivi. Si è proseguito con questa formula (pur con proteste da qualche docente che avrebbe preferito la creazione di sezioni specifiche, con una maggior concentrazione di docenti e discipline CLIL e, implicitamente, dei discenti particolarmente motivati) nella convinzione che l'esposizione dovesse essere quanto più generalizzata e "democratica" possibile, in antitesi alle politiche spesso elitarie che hanno spesso accompagnato simili scelte.

Le lingue insegnate nell'istituto sono quattro (inglese, tedesco, francese e spagnolo), ma la presenza delle ultime tre nella sperimentazione è poco più che simbolica. Gli insegnanti attualmente attivi sono quindici; due docenti (che per di più operavano in tedesco e in francese) si sono ritirati dal programma per problemi connessi con l'orario o con la cattedra e qualcun altro è attualmente in distacco sindacale o professionale. Gli insegnanti veicolari hanno tipicamente iniziato la sperimentazione lavorando in una o due classi, aggiungendo poi con ogni anno successivo, ulteriori argomenti, moduli e classi, via via che acquisivano confidenza con la metodologia.

Le materie coinvolte sono storia, matematica, geografia, scienze della materia, diritto ed economia, economia aziendale, trattamento testi ed educazione fisica, e gli allievi che vi parteciperanno nel corso dell'attuale anno scolastico sono oltre 550, su una popolazione scolastica di 1287.

## **3. Liceo Scientifico "Niccolò Copernico".**

### **3.1 Nascita del progetto.**

Il Convegno organizzato dall'ITC Zanon è stato alla base dell'adesione del Liceo Scientifico Copernico alla Rete CLIL – Udine, nel corso dell'anno scolastico 1999-2000. La partecipazione a questo progetto ha sempre avuto il forte sostegno del dirigente scolastico e dello staff dirigenziale, che ne condividono appieno le finalità didattiche ed educative e ne hanno sempre attivamente incoraggiato la realizzazione. L'intero dipartimento di lingue straniere ha pienamente aderito al progetto; la coordinatrice CLIL nella scuola è un'insegnante di inglese, che si è però avvalsa della collaborazione di tutti i colleghi di lingue non solo nella fase informativa e di aggiornamento, ma anche per quanto riguarda le

modalità operative. Infatti al liceo Copernico la maggior parte delle lezioni CLIL prevedono la compresenza dell'insegnante veicolare e dell'insegnante di lingua, che in alcuni casi è appunto la coordinatrice CLIL, in altri l'insegnante di lingua della classe.

### **3.2 Attuazione del progetto. Modularità e compresenza.**

Per quanto riguarda la fase di implementazione del progetto, i primi esperimenti in tal senso sono stati realizzati in tempi abbastanza ridotti, cioè qualche mese dopo che la scuola si era unita alla Rete. Infatti, grazie a una fortunata coincidenza, l'anno scolastico precedente erano stati organizzati dei corsi di lingua inglese per alcuni docenti che desideravano affinare le proprie abilità linguistiche per poter meglio partecipare ai numerosi progetti europei in atto nell'istituto. E' stato pertanto possibile formare in tempi molto brevi un team di insegnanti interessati al progetto e realizzare i primi moduli di educazione bilingue.

Le competenze linguistiche dei docenti del team CLIL non erano omogenee; alcuni di loro erano da considerarsi a livello pre-intermedio, per cui è stato necessario effettuare delle scelte operative specifiche per ovviare a questa difficoltà. E' stato deciso di attuare un primo esperimento focalizzando una sola materia, la matematica, e di svolgere un unico modulo per le classi prime e uno per le terze. E' stato inoltre organizzato un breve corso di lingua – 20 ore - incentrato sul linguaggio specifico della matematica nonché sulle strutture e sulla fraseologia necessarie alla gestione della classe. Il corso era aperto anche ai docenti di matematica delle altre scuole della Rete. Il lessico specifico, organizzato in due glossari, uno per il biennio e uno per il triennio, è stato reperito tramite Internet, da testi di matematica in possesso degli insegnanti e della scuola e avvalendosi della collaborazione delle altre scuole della Rete. In particolare, l'apporto dei docenti dello Zanon che frequentavano il corso e che erano già operativi si è rivelato di grandissima utilità. In questo modo anche gli insegnanti che non erano in possesso di competenze linguistiche di livello molto alto hanno potuto effettuare questa attività. Durante il corso preparatorio i docenti di matematica e l'insegnante di inglese hanno inoltre creato il primo modulo che è stato quindi attuato in compresenza.

Questa formula si è rivelata molto soddisfacente sia in fase di progettazione sia in fase di attuazione nelle classi. In fase di progettazione, gli insegnanti hanno potuto collaborare proficuamente alla realizzazione di attività che tenevano conto sia delle scelte didattiche relative ai contenuti disciplinari sia della necessità di attivare abilità linguistiche attraverso strategie glottodidattiche; in fase di attuazione, la compresenza ha facilitato la veicolazione dei contenuti disciplinari tramite il supporto dell'insegnante di lingue che, nella sua funzione di "mediatore", ha appianato eventuali problemi legati alla lingua, quali ad esempio riformulazione di frasi, terminologia non specifica, comprensione di testi etc.

### **3.3 Sviluppi del progetto.**

Per questi motivi il progetto CLIL, che ha ampliato il numero dei docenti e il ventaglio delle materie (che ora comprendono, oltre alla matematica, le scienze, la filosofia e le materie letterarie), viene ancora attuato secondo queste modalità. Il corso di lingua che funge da supporto agli insegnanti veicolari prevede non solo un consolidamento delle abilità linguistiche ma anche una parte dedicata alla progettazione dei moduli, che vengono così elaborati dagli insegnanti di disciplina, ove possibile lavorando a coppie o in gruppo, con la collaborazione dell'insegnante di inglese. I moduli vengono poi effettuati in compresenza, con scansione quadrimestrale [v. Allegato 4, 5 e 6].

Gli studenti che si sono avvicinati ai moduli CLIL, attuati sia in classi di biennio che di triennio, con livelli di competenza linguistica esperienza molto diversificati, hanno dimostrato un deciso gradimento per quest'attività, come risulta dai dati di un questionario sulla valutazione dell'iniziativa, rigorosamente anonimo, a loro sottoposto a conclusione della prima esperienza [v. Allegato 3].

## **4. Istituto Professionale “Bonaldo Stringher”.**

### **4.1 Nascita del progetto.**

Nell'ottobre dell'anno 2000 una docente di economia, trasferita dall'istituto tecnico Zanon all'Istituto Professionale per i servizi commerciali, alberghieri, della ristorazione e turistici Stringher, suggerì la possibilità di sviluppare il progetto CLIL nell'istituto all'insegnante di inglese che diventerà poi la coordinatrice del progetto. Subito dopo il Collegio dei Docenti approvò la partecipazione al Progetto CLIL, già iniziato da altri istituti scolastici della città.

Essenziale fu in quella fase e anche in seguito l'appoggio della Dirigente Scolastica, già da tempo impegnata nella realizzazione di progetti europei e grande sostenitrice dell'importanza delle lingue straniere nella formazione degli studenti. Anche numerosi docenti, già nella fase iniziale del progetto, ne ravvisarono la validità e ora almeno sette professori di lingua inglese collaborano con la coordinatrice nel tutoraggio degli insegnanti veicolari.

Lo studio di materie essenzialmente pratiche all'interno dell'istituto professionale lo rende molto idoneo all'insegnamento veicolare delle lingue, perché, ove fosse anche possibile la compresenza dell'insegnante di lingua assieme a quello veicolare, il lavoro con la lingua straniera viene immediatamente concretizzato nella creazione di pietanze o nel contatto tra studente/cameriere/receptionist e insegnante/cliente. Così mentre lavorano in cucina, in sala, nella reception, gli studenti contemporaneamente imparano a utilizzare la lingua straniera; elaborano itinerari turistici, organizzano escursioni e descrivono attrazioni turistiche del Friuli.

Vengono quindi preparati dai docenti nella prospettiva di un futuro professionale a stretto contatto con la clientela straniera, e quindi l'esigenza di una competenza linguistica valida da spendere sul mercato del lavoro internazionale è molto sentita.

### **4.2 Le prime esperienze.**

Vennero dunque coinvolti cinque docenti dell'istituto che iniziarono a frequentare il corso propedeutico all'insegnamento veicolare della lingua straniera. Contemporaneamente la coordinatrice del progetto seguiva un corso di aggiornamento su questa tematica presso l'università di Venezia.

Dopo aver ricevuto dall'agenzia nazionale Socrates l'autorizzazione a frequentare un corso di aggiornamento per l'insegnamento veicolare a Oxford, il gruppo, accompagnato dalla propria formatrice, partì per l'Inghilterra assieme ai futuri insegnanti veicolari di altri istituti superiori di Udine appartenenti alla Rete.

## 5 Nascita della Rete CLIL Udine.

A distanza di due mesi dal convegno sull'istruzione bilingue a Udine, lo Zanon ha organizzato un workshop di due giorni col teacher-trainer Jim Wingate, workshop al quale sono state invitate anche le altre scuole interessate. Entro tre mesi, altri tre istituti (il **Liceo Scientifico Niccolò Copernico**, l'**Istituto Magistrale Caterina Percoto** e il **Liceo Classico Jacopo Stellini**) si erano unite al Malignani e allo Zanon, e insieme, fra febbraio e aprile 2000, hanno inoltrato domande di finanziamento tanto alla BDP di Firenze quanto all'IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia per poter portare avanti la formazione del personale. In particolare, hanno negoziato sia i contenuti sia i prezzi di un nuovo corso in Gran Bretagna per altri docenti delle tre scuole che avevano già avviato tanto la formazione interna che la sperimentazione in classe (corso per il quale, ancora una volta, l'Agenzia Socrates ha concesso il finanziamento consentendo a 19 insegnanti di recarsi all'estero per la formazione), e con un contributo dell'IRRSAE, integrato dai fondi di uno sponsor privato (la Fondazione della Cassa di Risparmio di Udine e Pordenone), si è potuto organizzare a Udine, nell'ottobre e dicembre dello stesso anno, un corso di due settimane in due fasi, condotto da John Clegg, consulente educativo inglese specializzato nel settore.

Nell'anno scolastico 2000-2001 la collaborazione ha proseguito su diverse direttrici. Le coordinatrici dello Zanon, dello Stringher e del Copernico hanno frequentato insieme un corso annuale di perfezionamento per l'insegnamento veicolare presso l'Università di Venezia, mentre le scuole si sono organizzate in rete anche per la formazione linguistico-metodologica interna (il primo anno aveva visto solo una breve collaborazione interscolastica per i soli docenti di matematica [v. sopra, Liceo Copernico]). Due delle scuole esordienti, il Percoto e lo Stellini, hanno gestito insieme un unico corso base, mentre lo Zanon ed il Copernico hanno accettato, nei loro corsi più avanzati, alcuni docenti provenienti dal Percoto. Ancora una volta, insieme ad una sesta scuola intanto aggregatasi alla Rete, l'**Istituto Professionale Bonaldo Stringher**, hanno unificato le domande di mobilità individuale per la formazione linguistica all'estero, domande ancora una volta approvate dalla BDP, nella nuova articolazione del programma Comenius 2.2.

A fine anno scolastico, anche il **Liceo Scientifico Giovanni Marinelli** è entrato a far parte della Rete, che conta attualmente tre scuole che sono da tempo operative, altre tre che passano quest'anno alla fase applicativa, e un'ultima scuola che darà inizio quest'anno a un corso preparatorio (pur con qualche esperienza pregressa di sperimentazione individuale).

Diverse altre scuole di Udine e provincia si stanno attivando nel presente anno scolastico per organizzare simili programmi, incoraggiate dalla Direzione Regionale e con il probabile sostegno dei Gruppi Linguistici Unitari (GLU) o Centro Risorse Territoriali (CRT) di appartenenza, e chiedono intanto di essere ammesse alla Rete CLIL Udine.

## Capitolo III

# Suggerimenti operativi derivati dall'esperienza sul campo

### 1. Fase preparatoria.

#### 1.1 Ideazione, motivazione e identificazione degli obiettivi.

Anzitutto, prima di implementare un programma di apprendimento integrato di disciplina e lingua, bisognerebbe sempre definire realisticamente gli obiettivi che si intende raggiungere e come ci si prefigge di raggiungerli. Non si deve avviare un programma CLIL per presunti motivi di prestigio di istituto, o per i benefici connessi all'eventuale concessione di fondi per la formazione in patria e all'estero, né con la vaga convinzione che, veicolando l'insegnamento di una o più discipline in lingua straniera, i risultati verranno da sè. Gli obiettivi varieranno ovviamente con il tipo di scuola, l'indirizzo, la preparazione e motivazione di allievi e docenti, e le scelte metodologiche da prendere dipenderanno strettamente da essi.

#### 1.2 Autorizzazioni.

In secondo luogo, nell'ottenimento delle autorizzazioni previste per una qualsiasi sperimentazione scolastica, bisogna adoperarsi in modo da garantire che queste vadano ben al di là di un generico consenso superficiale che scompare alla prima difficoltà.

##### 1.2.1 Collegio dei Docenti.

L'autorizzazione concessa dal Collegio dei Docenti e dal Consiglio d'Istituto deve essere l'espressione di un genuino convincimento, per consentire agli insegnanti veicolari di operare in un clima di serenità, senza critiche o fraintendimenti. Sarà opportuno far circolare preventivamente della letteratura informativa, come quella prodotta all'uopo dal progetto transnazionale TIE-CLIL, in modo che capiscano effettivamente che cosa sia (e cosa non sia) il CLIL; ad esempio, in termini dell'utilizzo della lingua straniera rispetto alla lingua italiana come mezzo didattico, deve essere perfettamente chiaro che il collega non è tenuto a condurre tutte le lezioni in *full immersion*; o che, dal punto di vista didattico, il fatto che il docente di materia CLIL induca gli studenti a servirsi della lingua come strumento non vuol dire che si erga ad esperto, magari in concorrenza o contrapposizione con il docente di lingua o, ancora, dal punto di vista linguistico, che è ormai da considerarsi archiviata l'accusa che l'uso simultaneo di più lingue possa ingenerare confusione.

Dove è mancato questo lavoro preparatorio, si è talvolta assistito ad un increscioso bailamme, scaturito dalla disinformazione generale, dalla diffidenza di una parte dei docenti per i progetti e la sperimentazione in generale, o dal fatto che, in particolare, qualche insegnante di lingue ha ravvisato una perdita di ruolo o un'invasione di campo. Ad esempio, in un istituto dove il dirigente scolastico aveva invitato i docenti interessati a segnalarsi, un'insegnante di tedesco si è iscritta nel

corso preparatorio d'inglese, "per insegnare il tedesco in inglese", mentre dei conversatori di madrelingua rifiutavano il loro appoggio al programma per paura che la pronuncia imperfetta dei docenti CLIL avrebbe potuto indurre in errore gli studenti (senza pensare che quegli stessi allievi non acquisivano "per osmosi" neanche la pronuncia impeccabile dei conversatori).

E' anche opportuno far capire che questi programmi sono *work in progress*, che potranno accogliere tanto critiche costruttive quanto altre forze lavorative, che le risorse linguistiche generali ne trarranno beneficio e che il tutto si tradurrà in uno stimolo per l'intero istituto. Sempre nell'individuazione di nuovi curricula, e/o sfruttando anche la flessibilità didattica, potranno inoltre essere gli insegnanti di lingua straniera a "invadere il campo altrui", veicolando argomenti o moduli di altre discipline (ad esempio, storia, geografia, filosofia, storia dell'arte ecc.), anche in soluzioni di compresenza.

### **1.2.2 L'Amministrazione.**

E' essenziale procurare il sostegno della dirigenza, dei collaboratori, dei dipartimenti (soprattutto, ma non esclusivamente, quelli di lingua straniera) e delle altre strutture che concorrono alla gestione della scuola prima di intraprendere un programma di questo genere, altrimenti si rischia di impegnare senza costrutto una quantità spropositata di energie che dovranno invece essere investite nella progettazione, nella realizzazione, nel monitoraggio, ecc. Questo sostegno dovrà tradursi in decisioni operative incentrate sull'assegnazione delle cattedre, sull'orario di servizio, sulla flessibilità dell'orario, sull'eventuale riconoscimento di ore per "aree di progetto", sui compensi incentivanti, sui permessi e sulle autorizzazioni necessarie per effettuare attività di formazione, aggiornamento, scambi, e simili.

### **1.2.3 Il consenso informato degli interessati.**

Anche se non è previsto che i discenti e i loro genitori debbano deliberare in merito, è quanto mai opportuno prepararli adeguatamente in modo che non contrastino l'iniziativa. Una volta varata la sperimentazione dagli organi collegiali, il singolo Consiglio di classe che deciderà di realizzare un modulo CLIL farà bene a distribuire preventivamente ad allievi e genitori i libretti informativi stilati all'uopo dal Progetto TIE-CLIL, che dovrebbero dissipare una buona parte di quei timori iniziali che sono più che prevedibili.

C'è stata, poi, da parte di più di una scuola, la preoccupazione di eventuali contestazioni, ricorsi, o conseguenze legali, nel caso di un insuccesso scolastico o qualora uno studente in difficoltà ne attribuisse la colpa all'insegnamento in lingua straniera. Sarebbe opportuno predisporre già nel modulo dell'iscrizione a scuola una clausola di "presa visione" da parte dei genitori dell'esistenza nell'istituto di un programma plurilingue a cui sempre più allievi prenderanno parte (eventualmente prevedendo, almeno nei primi tempi, la possibilità di optare in senso contrario).

A nostro parere, però, la partecipazione alla sperimentazione non dovrebbe essere prospettata come una scelta, bensì come una nuova istanza, ormai raccomandata dall'Unione Europea e dal Ministero della Pubblica Istruzione nonché richiesta dalla vita quotidiana e dal mercato in tutte le sue manifestazioni; un nuovo orizzonte aperto a tutti, un aggiornamento della tecnica, esattamente come l'update di un software. Nessuno si sognerebbe di offrire ai discenti la possibilità di continuare a studiare trattamento testi sulle vecchie macchine da scrivere, pur se elettriche o elettroniche,

nell'epoca dei computer, e si dovrà far comprendere agli studenti come anche le lingue rientrino nel campo degli strumenti di cui ci si serve. Un insegnante che si mostra titubante su questo punto ha poche speranze di "convincere" la classe, che dovrà invece essere contagiata dal suo entusiasmo e dalla sua sicurezza.

### **1.3 La formazione.**

La formazione dei docenti costituisce la piattaforma del progetto e riveste la massima importanza.

#### **1.3.1 I formatori.**

Chi si incarica della formazione dei futuri insegnanti veicolari deve avere determinati requisiti linguistici e metodologici, più tipicamente – anche se non esclusivamente – individuabili nei docenti di lingue straniere. Affidare agli insegnanti di lingua la responsabilità di fare da coordinatori o tutor ai docenti CLIL è inoltre un modo di assicurare il loro sostegno al progetto, e il loro è un sostegno assolutamente irrinunciabile, tanto per la preparazione linguistico-metodologica iniziale dei colleghi di materia, quanto per il sostegno continuato e gli inevitabili "consulti" in itinere una volta che la sperimentazione si sarà avviata, nonché per la valutazione finale.

E' però latente, nei formatori inesperti, la tendenza a concentrarsi quasi esclusivamente sul livello linguistico dei loro discenti, a scapito dei presupposti teorici e metodologici essenziali, ormai ampiamente reperibili nella bibliografia specializzata, in moduli professionali proposti con l'ausilio di video o sussidi informatici (Internet), in convegni organizzati sull'argomento e in corsi di specializzazione universitari. La soluzione ideale è sicuramente quella di seguire corsi specifici organizzati dall'università o altri enti addetti alla ricerca. Quest'ultima ipotesi facilita il compito dell'insegnante che vuole diventare formatore CLIL in quanto avrà accesso a informazioni specifiche, già organizzate e costantemente aggiornate, sull'educazione bilingue, mentre consente all'ateneo di costituire un osservatorio sulle sperimentazioni in atto, che potranno servire da laboratori ai suoi ricercatori e specializzandi [v. Allegato 1].

E' comunque essenziale che il docente di lingue che si assume l'onere di essere il referente di progetti CLIL acquisisca competenze specifiche che lo aiutino a progettare i corsi per i docenti in maniera corretta, e cioè in modo da facilitare sia l'apprendimento dei contenuti specifici della disciplina sia il miglioramento delle abilità linguistiche.

Dal momento che, come si è detto sopra, il lavoro del formatore o coordinatore non si esaurisce nel corso base di preparazione ma continua, con altre modalità, nel lavoro di sostegno, monitoraggio e valutazione, è importante che chi assume tale funzione sia consapevole di ciò e disposto a portare avanti il programma. Un gruppo di neodocenti veicolari che viene improvvisamente privato di un sostegno continuativo si trova in una situazione di elevato rischio di insuccesso o di perdita di motivazione.

#### **1.3.2 Il corso CLIL e i corsisti.**

I corsi potranno essere concepiti secondo criteri organizzativi diversissimi. In generale, quando le scuole della nostra rete disponevano di gruppi

sufficientemente grandi hanno provveduto individualmente al corso di preparazione interna. I docenti che vi aderivano avevano spesso già dimostrato un'attitudine o quantomeno un interesse linguistico, partecipando a corsi di lingua "autogestiti" (cioè, a pagamento) tenuti all'interno dell'istituto per promuovere o migliorare le loro abilità linguistiche. Predisporre simili corsi, anche a livello di principianti, avvia perciò una specie di "vivaio" per gli anni a venire, promuovendo il plurilinguismo in un piacevole contesto di socializzazione, in attesa che le riforme in atto facciano raggiungere, nelle future leve di insegnanti, conoscenze linguistiche più approfondite.

L'attuale situazione però presuppone la necessità di fornire alla stragrande maggioranza dei futuri docenti CLIL un accurato ripasso delle strutture morfosintattiche. Dove questo non fosse vero, ci si potrebbe organizzare diversamente, lavorando ad esempio a coppie (un insegnante di lingua e uno [o più] insegnanti di una materia non linguistica).

### **1.3.2.1 Livello di ingresso.**

Anche qui, le modalità potranno variare. Mediamente, si potranno avere risultati soddisfacenti partendo con un gruppo di livello "intermedio" (B2 del Quadro Comune, con qualche elemento a livello inferiore o superiore). In base all'esperienza acquisita, un minimo di sessanta ore di lezione ci pare opportuno, anche se in qualche scuola si è partiti con un numero inferiore; questa indicazione è suscettibile di variazioni a seconda del numero degli elementi e della loro ricettività. La formazione di partenza dovrebbe normalmente garantire agli insegnanti una certa autonomia operativa in classe, nonché renderli idonei ad affrontare l'eventuale corso di specializzazione all'estero.

Se però la scuola lavora per moduli e prepara i docenti per gruppi di materia [v. Liceo Copernico, più sopra], affiancando loro in compresenza un docente di lingue, è possibile non solo partire, ma anche passare alla fase operativa, a un livello inferiore, data la natura controllata del contesto. Questa soluzione permette, peraltro, in deroga a quanto generalmente previsto, di utilizzare un docente CLIL il cui livello linguistico non sia necessariamente superiore a quello dei discenti.

### **1.3.2.2 Progettazione didattica dei corsi CLIL.**

Nell'organizzare dei corsi di lingua straniera mirati a fornire competenze specifiche a insegnanti di altre discipline che intendono veicolare i contenuti della propria materia in lingua straniera è importante tenere conto di alcuni elementi di base:

- Le competenze linguistiche dei docenti sono generalmente molto diversificate. Ove possibile, bisognerebbe organizzare corsi di livello.
- Nonostante sia senz'altro consigliabile partire da un'accurata revisione linguistica, con particolare attenzione a quei tempi, modi o strutture richieste dalla situazione didattica, è assolutamente fondamentale che i corsi siano principalmente mirati a sviluppare le abilità comunicative degli insegnanti veicolari. Pertanto, anche se generalmente i docenti preferirebbero concentrarsi quasi esclusivamente sugli aspetti grammaticali e morfosintattici della

lingua, i corsi CLIL devono essere il più possibile orientati sulla lingua parlata e ascoltata. Per offrire la possibilità di abituarsi ad accenti diversi l'uso di registrazioni e di video è molto utile, come pure dedicare parte del corso all'acquisizione del lessico e della fraseologia necessari per la gestione della classe e della socializzazione quotidiana. Oltre agli specifici sussidi didattici, si dovrebbe far uso del laboratorio linguistico (possibilmente multimediale, con registratore, VCR e computer) e di diversi materiali "autentici" (video tematici, riviste, giornali, testi scaricati da Internet) con vari esercizi comunicativi, di pronuncia e di comprensione.

- Oltre alle competenze linguistiche, i docenti CLIL devono acquisire le metodologie della didattica delle lingue. Una lezione frontale infatti potrà forse aiutare gli studenti a sviluppare le capacità ricettive di comprensione di un testo orale ma non stimola la produzione autonoma in lingua straniera. E' pertanto necessario che parte del corso CLIL sia incentrata su tali tecniche, fornendo sia la motivazione teorica, ma soprattutto la più ampia scelta possibile di tipologie di esercizi (*role playing, gap filling, matching, ecc.*). Inoltre il corso deve fornire agli insegnanti veicolari adeguati suggerimenti metodologici atti a rendere comprensibile l'input, aiutando lo studente poi ad elaborarlo e interiorizzarlo (*visuals, ridondanza, semplificazione, assegnazione di compiti specifici, revisione, ecc.*), controllando nel contempo la comprensione mediante appropriate strategie, e prospettare i modi per riportare il maggiore beneficio linguistico possibile (lavoro a coppie o in gruppo, fare/rispondere a domande, riassunti, relazioni, dibattiti, ecc.). Se nel corso ci sono insegnanti della stessa disciplina è molto utile farli lavorare a coppie o a gruppi per preparare queste attività per gli studenti. Preparare una lezione insieme, con il supporto dell'insegnante di lingua straniera, è sicuramente più stimolante, veloce e proficuo che farlo da soli.
- Sarebbe anche necessario che il corso impartisse qualche informazione sulla situazione dell'insegnamento veicolare in Europa e nel mondo.

Per quanto riguarda la programmazione didattica di corsi CLIL destinati a docenti veicolari che sono già operativi, si rimanda alla parte dedicata alla fase di sperimentazione in classe [punto 2.1.3.1. Sostegno al lavoro dei docenti.]

### **1.3.3 I corsi di specializzazione all'estero. L'esperienza pregressa. Confronto fra due scuole inglesi.**

#### **1.3.3.1 L'esperienza pregressa.**

Da quando nel 1995 venne pubblicato il Libro Bianco dell'Unione Europea, ci si è adoperati in ogni modo per realizzare gli obiettivi lì indicati. Per quanto attiene al quarto, la promozione di tre lingue comunitarie, furono istituiti vari programmi comunitari quali ERASMUS, LINGUA e successivamente LEONARDO e SOCRATES, che hanno avvicinato moltissimi giovani alla realtà europea.

Attualmente, all'interno di SOCRATES nell'ambito del piano COMENIUS 2.2, si possono ottenere aiuti finanziari dell'Unione Europea che consentano a insegnanti e/o loro preparatori di partecipare ad attività di formazione all'estero. E' grazie a questo piano che, dall'anno 1999, gli istituti interessati a sviluppare progetti di insegnamento veicolare delle lingue straniere hanno ottenuto finanziamenti europei per l'aggiornamento all'estero dei loro insegnanti.

Inizialmente l'offerta di corsi da parte delle scuole di lingua non si discostava molto dal modello solitamente fornito agli insegnanti di lingue straniere. In particolare i primi due corsi seguiti, uno in Francia e un altro in Inghilterra, benché ricchi in contenuti culturali, linguistici e comunicativi, si sono rivelati carenti, nonostante le intenzioni, proprio nelle metodologie per l'insegnamento plurilingue, differenziandosi poco dai soliti corsi di aggiornamento per insegnanti di lingua.

L'offerta formativa delle scuole di lingua va attualmente migliorando, come l'esperienza del settembre 2001 in due diversi istituti inglesi può confermare.

Entrambi i corsi per l'educazione bilingue in Inghilterra sono infatti risultati di livello adeguato e hanno lasciato soddisfatti i partecipanti. Qui di seguito si intende fare un confronto tra le attività proposte rispettivamente a Oxford e a Cheltenham.

E' importante comunque sottolineare che per trarre pieno profitto dalla frequenza di un corso all'estero l'insegnante CLIL deve aver raggiunto un livello linguistico sicuramente intermedio, intermedio superiore o avanzato. In caso contrario c'è il forte rischio che si trovi spaesato, non comprenda molte delle informazioni che gli vengono date durante il corso e che non possa beneficiare appieno dell'opportunità che gli viene offerta.

### **1.3.3.2 Confronto fra due scuole inglesi.**

Il programma della scuola di OXFORD proponeva:

- grande varietà di argomenti nelle attività in classe, svolti a coppie o in gruppo;
- numerosi esercizi di vocabolario;
- discussioni;
- alcune essenziali revisioni grammaticali;
- esercizi di pronuncia;
- lingua usata nella gestione della classe;
- studio di alcune funzioni linguistiche, importanti per l'insegnamento bilingue;
- numerose attività da impiegare nell'insegnamento delle diverse materie, nonché attività in lingua inglese da poter convertire in modo analogo;
- numerosissimi esercitazioni di lingua corrente parlata;
- argomenti di civiltà opportunamente scelti per il gruppo;
  - il sistema scolastico nel Regno Unito (principalmente in Inghilterra);
  - il clima politico attuale;
  - lo stato assistenziale.

Inoltre, nei fine settimana liberi, la scuola organizzava escursioni a luoghi di interesse culturale, quali l'isola di Wight, Stonehenge, Salisbury e Avebury.

Ogni docente italiano, a fine corso, ha dovuto realizzare e presentare un argomento attinente alla propria materia di insegnamento, reperendo il materiale nella scuola o su Internet.

Il programma della scuola di CHELTENHAM proponeva:

- metodologia di insegnamento bilingue nella maggior parte della prima settimana di corso, supportato da lavoro a coppie e in gruppo;
- esercizi di pronuncia;
- attività incentrate su frasi idiomatiche;
- alcune essenziali revisioni grammaticali;
- lingua usata nella gestione della classe;
- numerose attività da impiegare nell'insegnamento delle diverse materie, nonché attività in lingua inglese da poter convertire in modo analogo;
- una spiegazione del sistema scolastico britannico;
- visite didattiche a: una casa editrice / musei di particolare interesse per i docenti italiani / due scuole superiori di Cheltenham, una *comprehensive school* e una *public school* (di una giornata ciascuna).

La scuola organizzava anche escursioni alle città di Bath, Bristol e Gloucester.

Le attività del corso di Oxford, anche dove apparentemente incentrate sulla lingua, in realtà possiedono un alto grado di versatilità; utilizzandone infatti lo scheletro e sostituendo i contenuti specifici delle varie discipline, possono essere adattate per qualsiasi materia.

Questo approccio consentiva contemporaneamente di rafforzare gli aspetti linguistici contenuti nelle attività proposte e di fornire uno schema metodologico che, non essendo specifico, era di interesse generale. La grande varietà delle attività (che andavano dai cruciverba ai *role plays* di vario tipo, dai dettati di figure al resoconto di un testo breve narrato in cinque, quattro, tre, due, un minuto) offriva ai docenti spunti preziosi e stimolanti da usare in classe.

All'interno del corso di Cheltenham grande importanza è stata riservata all'insegnamento bilingue in senso stretto e le attività proposte erano incentrate su discipline specifiche, in modo particolare la storia. Molto interessanti sono state le visite alle scuole superiori, dove peraltro si è anche riscontrato un diverso atteggiamento da parte dei docenti inglesi nei confronti dei colleghi italiani: gran disponibilità, aiuto e cordialità nella *comprehensive school*; supponenza e scarsa disponibilità nella *grammar school*.

Entrambi i corsi possono essere considerati validi in quanto hanno fornito, seppure in maniera diversa, materiale propedeutico alla implementazione dell'insegnamento veicolare, riuscendo inoltre a motivare fortemente gli insegnanti.

## 1.4 Costi e finanziamenti.

A seconda delle disponibilità dell'istituto, si possono considerare le seguenti possibilità di finanziamento non solo del corso, ma anche degli altri costi relativi ad un programma CLIL:

- finanziamenti dai fondi dell'autonomia scolastica (attività inserite nel POF) e della flessibilità didattica, da deliberare preventivamente in Collegio dei Docenti prima dell'inizio delle attività dell'anno scolastico relativo;
- concorso di uno o più sponsor privati;
- corso organizzato o finanziato da organizzazione esterna (ad esempio, università, IRRE, Unione Europea) come parte di un progetto di ricerca o di un progetto europeo;
- autogestione, intero o parziale, eventualmente in concomitanza con una o più delle altre soluzioni.

Le scuole della Rete CLIL Udine hanno sfruttato tutte queste modalità. In particolare, l'ITC Zanon ha trovato una notevole sensibilità per la causa del plurilinguismo nella Cassa di Risparmio di Udine e Pordenone (CRUP), nella Fondazione della stessa CRUP e nel Consorzio Servizi Turistici di Forni di Sopra, che hanno contribuito generosamente alla riuscita del programma.

## 1.5 Riconoscimento e valutazione.

Il corso dovrebbe essere riconosciuto quantomeno come attività di aggiornamento. Non si ritiene però che l'aver semplicemente portato a termine il corso possa "abilitare" il docente a passare alla sperimentazione in classe (o a fare domanda di mobilità individuale all'Agenzia Socrates per seguire un corso di specializzazione all'estero).

Il requisito minimo dovrebbe consistere nel superamento di un esame concepito dal formatore per verificare l'avvenuto raggiungimento di un livello accettabile per passare alla sperimentazione attiva non supportata in classe. Idealmente, questo "livello minimo di passaggio" dovrebbe essere certificato da un ente esterno, certificazione che potrebbe essere individuabile per l'inglese in un livello non inferiore al Livello 8 dell'esame orale della Trinity College London.

Alcune autorità del settore, quali ad esempio l'IRRE Lombardia, asseriscono che non sia il caso, in questa prima fase di sperimentazione plurilingue in Italia, di alzare paletti o barriere di questo genere, ma che sia invece preferibile incoraggiare tutti gli interessati a cimentarsi senza timore almeno in un modulo circoscritto. L'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia aveva invece inizialmente pensato di fissare come requisito essenziale un livello di competenza linguistica pari almeno al livello B2, facendo specifico riferimento per la lingua inglese al *First Certificate*, che valuta le abilità sia scritte che orali.

Noi dissentiamo da entrambe le posizioni.

Nel primo caso, una tale mancanza di controlli esporrebbe la sperimentazione al rischio di improvvisazione. Mancando di fornire all'insegnante una qualche credenziale (e la sicurezza che spesso ne deriva), non solo il singolo docente, ma addirittura il progetto CLIL d'istituto e l'idea stessa dell'apprendimento integrato di contenuti e lingua rischierebbero di perdere credibilità. A questo danno si deve poi aggiungere lo spreco di risorse in termini di tempo e denaro ingenerato da insegnanti che seguono corsi di

formazione specifica in Italia o all'estero senza essere in possesso dei requisiti linguistici essenziali. Una simile eventualità non solo non consente di sfruttare adeguatamente l'opportunità, ma spesso determina un abbassamento generale del livello stesso del corso frequentato, con le conseguenze che si possono immaginare [v. Corsi di specializzazione all'estero].

Nel secondo caso, però, si rischia di smorzare l'entusiasmo dei docenti veicolari, operativi e potenziali, che, consapevoli di non possedere il livello di competenza linguistica richiesto, da cui talvolta sono addirittura molto lontani, si asterebbero certamente dall'aderire a questa sperimentazione. Va inoltre sottolineato che, sempre per quanto riguarda l'inglese, il conseguimento del livello *First Certificate* implica il raggiungimento di competenze morfosintattiche, lessicali, fraseologiche e idiomatiche piuttosto alte e non strettamente necessarie per l'attuazione dei moduli CLIL.

A questo proposito bisogna osservare che sarebbe auspicabile venissero individuate le abilità e le competenze fondamentali per svolgere questo tipo di attività didattica, magari stilando un portfolio specifico per le singole materie. E' inoltre da tener presente che la competenza linguistica degli insegnanti veicolari non deve essere necessariamente molto alta sin dall'inizio, ma può essere costruita anche in itinere.

## **1.6 Destinatari e contenuti del progetto.**

### **1.6.1 Destinatari.**

Qualsiasi classe a qualsiasi livello di una scuola di qualsiasi ordine è in grado di implementare un progetto CLIL, con i debiti accorgimenti. Si sono addirittura avuti risultati incoraggianti con classi difficili con problemi in lingua straniera.

### **1.6.2 La lingua "veicolare".**

Il Progetto Lingue 2000 prevede che la lingua veicolare sia quella precedentemente studiata alla scuola media inferiore, ma potrebbe benissimo essere anche quella introdotta nel primo anno della scuola superiore, soprattutto quando viene affrontata insieme ad una delle materie pratiche.

Laddove l'indirizzo non prevede che gli studenti portino avanti lo studio di due lingue straniere per tutti e cinque anni delle superiori, ma che ne abbandonino una dopo il biennio, sarebbe ideale che fosse proprio questa lingua a venire rinforzato dall'utilizzo in un programma CLIL, o nel biennio stesso o possibilmente nell'insegnamento di una materia del triennio. Ci si è dovuti rendere conto, infatti, che i corsi pomeridiani integrativi di lingua proposti dal Progetto Lingue 2000 non hanno incontrato il favore degli allievi, soprattutto dove, ad esempio negli istituti tecnici, queste lezioni venivano ad aggiungersi a un carico orario antimeridiano già notevole, o dove l'elevata pendolarità degli allievi rendeva oltremodo gravoso il rientro pomeridiano.

Il problema principale insito in questa soluzione riguarda purtroppo la scarsa disponibilità di docenti che utilizzano le lingue che non vengono portate avanti (il tedesco e il francese): la quasi totalità degli insegnanti impegnati in progetti di insegnamento integrato di lingua e disciplina opera infatti in inglese. Bisognerebbe fare di tutto per incentivare la formazione linguistica di docenti che possono lavorare anche nelle altre lingue se si vuole sperare di poter successivamente curare la preparazione linguistica degli allievi.

Non sarebbe comunque da trascurare la possibilità di veicolare in lingua straniera anche qualche attività integrativa o ricreativa, quale, ad esempio, un corso

di sport o di danza (ad esempio, accostando al concetto familiare dell'aerobica in inglese anche il ballo sudamericano in spagnolo) pagato a parte dagli allievi, eventualmente svolto con risorse esterne alla scuola.

### **1.6.3 Contenuti.**

I contenuti variano con le numerose discipline coinvolte nel progetto, con l'età dei discenti e con le caratteristiche individuali delle singole classi, talvolta col singolo insegnante. Il principio di partenza potrebbe essere di privilegiare nel biennio le materie pratiche e descrittive, passando successivamente a quelle più astratte nel triennio successivo. L'educazione fisica, le scienze e il trattamento testi, ad esempio, entrerebbero nel primo gruppo (integrati magari anche dalla matematica); mentre le altre materie inizierebbero col terzo anno. Alla scelta delle materie potranno concorrere sia dei fattori intrinseci (la misura in cui si prestano alla visualizzazione o alla rielaborazione operativa, il tipo di istituto, ad esempio) che estrinseci (la preparazione linguistica del docente preposto, l'atteggiamento della classe, ecc.).

Si può lasciare al singolo insegnante la scelta degli argomenti più opportuni (chiedendo però un minimo impegno iniziale di un'unità didattica o di un'ora settimanale per l'intero anno scolastico, impegno da raddoppiare nel secondo anno di insegnamento veicolare) o ci si può accordare per preparare, insieme a diversi insegnanti, i moduli da svolgere in classi parallele. Quest'ultimo sistema è sì più intensivo (ma anche meno dispersivo) per il formatore-coordinatore e consente ai docenti di poter lavorare in gruppo, con i relativi vantaggi materiali e psicologici, sostenendosi a vicenda e confrontandosi sulle varie difficoltà incontrate [v. Liceo Copernico].

## **1.7 Risultati previsti.**

Come detto sopra, i programmi CLIL hanno principalmente la finalità di promuovere il miglioramento globale della competenza linguistica (fluidità, efficacia, padronanza dei linguaggi specialistici) e operativa, e delle abilità cognitive a livello multidisciplinare e trasversale. Nella pratica corrente però si riscontra spesso un netto miglioramento delle abilità ricettive (comprensione orale e scritta), ma non della produzione orale e, soprattutto, scritta.

Un docente CLIL nel primo anno di sperimentazione in classe si trova di solito in estrema difficoltà per quanto riguarda la dilatazione dei tempi necessari alla trattazione degli argomenti della disciplina, dal momento che un modulo CLIL richiede molto più tempo, sia per quanto riguarda la preparazione che per il suo svolgimento in classe. Ciò determina la necessità di ridurre quantitativamente i contenuti del programma didattico. Questo prevedibile e inevitabile "scotto da pagare" è certamente compensato dal miglioramento linguistico e cognitivo che deriva dall'educazione plurilingue, ma è alla base, assieme ai condizionamenti temporali, della riluttanza (talvolta, del categorico rifiuto) dimostrata all'inizio dalla maggior parte dei docenti a far posto anche alle attività comunicative che promuoverebbero la crescita linguistica nel settore della produzione. Un'accurata preparazione metodologica e una maggiore collaborazione con l'insegnante di lingua normalmente gli consentono, col tempo, insieme alla crescente sicurezza che si accompagna all'esperienza "bilingue" acquisita in classe, di porvi gradualmente rimedio.

## **2. Fase di sperimentazione in classe**

### **2.1 I docenti.**

#### **2.1.1 Inizio dell'attività.**

L'avvio della fase attiva ha coinciso, per la maggior parte dei docenti, con l'inizio dell'anno scolastico, poco dopo il rientro dal corso di formazione all'estero (tipicamente programmato per fine agosto, inizio settembre). Questo ha normalmente coinciso con il momento di massimo entusiasmo e motivazione degli insegnanti CLIL, che avevano appena verificato e ottimizzato le abilità linguistiche, recependo nel contempo nuovi input da applicare in classe. Anche se non è da escludere che possano scegliere di programmare il loro modulo più avanti, sarebbe un peccato non sfruttare questa carica. Un modo per garantirlo potrebbe essere quello di progettare, già alla fine del corso di formazione, un'attività da realizzare in autunno.

#### **2.1.2 L'incentivazione economica.**

Molti docenti (e formatori) della Rete CLIC/CLIL Udine hanno prestato gratuitamente per anni la loro opera, in attesa dell'inserimento dell'attività plurilingue nella programmazione economica del Piano dell'Offerta Formativa del loro istituto; altri però si sono opposti a questo "volontariato" a tempo indeterminato senza garanzie. Qualcuno, per il mancato riconoscimento (per lo meno "simbolico") dell'enorme mole di lavoro addizionale che comporta un progetto CLIL, si è ritirato dalla sperimentazione.

Sarebbe perciò opportuno predisporre per tempo la parte economica, facendo ricorso, come nel caso del corso base, ai fondi dell'autonomia scolastica e sfruttando quelle voci previste per il sostegno alle attività relative alla flessibilità didattica (programmazione, produzione di materiali, compresenza non prevista dall'ordinamento scolastico, ecc.) per evitare cali di motivazione ed eventuali ritiri.

#### **2.1.3 Sostegno al lavoro dei docenti.**

##### **2.1.3.1 Il corso CLIL.**

A questo punto, il corso-base dovrà trasformarsi in corso di approfondimento e gruppo di sostegno, continuando a fornire (e richiamare) elementi di grammatica e metodologia, ma dedicando una parte del tempo alla valutazione dell'esperienza, diventando un *think tank* che riceve il feedback delle classi, analizzandone i dati per trarre indicazioni per il proseguimento del programma.

##### **2.1.3.2 La compresenza.**

Bisognerebbe offrire all'insegnante CLIL che diventa operativo e che effettua le prime lezioni di educazione bilingue il supporto della compresenza

del docente di lingue o del conversatore di madrelingua, almeno per alcune delle lezioni in programma.

L'esperienza del Copernico ha infatti evidenziato come la presenza dell'insegnante di lingua straniera, con la funzione di "mediatore" nelle lezioni CLIL, abbia reso più facile il compito dei docenti di disciplina e quello degli studenti .

### **2.1.3.3 Le sessioni *subject-specific*.**

Dato che gli insegnanti CLIL devono interagire con gli studenti in un contesto specifico, risultano molto efficaci moduli di lingua mirati all'acquisizione della microlingua relativa alla materia che si insegna. L'esperienza del Copernico, che all'inizio delle attività CLIL aveva riunito esclusivamente professori di matematica per la realizzazione dei primi moduli, consentendo così anche agli insegnanti che avevano un livello di lingua elementare di fare lezione in lingua straniera, ha dimostrato l'utilità di organizzare all'interno dei corsi CLIL annuali delle sessioni dedicate esclusivamente a una materia, riunendo i colleghi di matematica in una delle scuole della rete CLIL, i docenti di scienze in un'altra, quelli di diritto in un'altra ancora e così via. Durante tali sessioni specifiche sulla microlingua possono essere approntati glossari, reperendo materiale dai libri in possesso delle varie scuole, da Internet etc. A tale proposito va ricordato che alcune case editrici, ad esempio la Zanichelli e la Ca' Foscarina, hanno pubblicato i primi testi specifici per i moduli CLIL. Il materiale proposto riguarda diverse materie quali la fisica, la geografia, le scienze, l'informatica, la storia e la filosofia etc. I contenuti vengono trattati con vari gradi di attenzione alle abilità linguistiche, e alcuni prevedono attività finalizzate all'acquisizione del lessico specifico, al consolidamento di strutture e fraseologia etc.

Le lezioni dedicate alla microlingua sono inoltre molto utili per confrontare il materiale preparato, e, per gli insegnanti che sono già operativi, per discutere sulla propria esperienza, basandosi sia sull'auto-osservazione, sia sul feedback ricevuto dagli studenti e dai propri referenti, cioè gli insegnanti di lingua straniera che sono i formatori CLIL nelle varie scuole.

Si può ipotizzare che le sessioni dedicate alla microlingua abbiano scansione bimestrale e durino due o tre settimane (circa 6 ore). Sarebbe opportuno riuscire ad assicurarsi la collaborazione, in queste sessioni dedicate, oltre al docente di lingua, anche di "esperti", quali per esempio gli insegnanti dei licei internazionali che hanno un'esperienza consolidata nell'educazione bilingue (Liceo Classico Europeo a Udine, Collegio del Mondo Unito a Duino (TS), etc).

### **2.1.3.4 Valutazione.**

I docenti che conducono in classe la ricerca-azione, assistiti dal formatore, dovranno valutare il proprio operato, apportandovi le opportune modifiche ove necessario. Gli strumenti utili a questo scopo possono essere costituiti in una prima fase, ad esempio, dall'auto-osservazione, dall'osservazione in classe da parte del collega di lingue nelle ore in compresenza ove questo sia previsto, dall'intervento di esperti in materia (come quello citato sopra, durante il quale il consulente inglese John Clegg ha fornito suggerimenti preziosi). Ciò dovrebbe portare all'identificazione di

eventuali problemi che verrebbero poi portati a conoscenza del gruppo di ricerca.

La seconda fase è rappresentata dalla discussione con l'insegnante di lingue formatore CLIL e con i colleghi della stessa materia, che dovrebbe risultare nel sostegno reciproco e nella collaborazione per la risoluzione dei problemi. Il gruppo di docenti della stessa disciplina dovrebbe inoltre lavorare all'individuazione di argomenti/moduli/curricoli da sviluppare e preparare insieme i materiali necessari (glossari, *worksheet*, lucidi ecc.).

L'ultima fase, anche se certo non meno importante, è rappresentata dalla valutazione sull'attività fatta dagli studenti. Questi ultimi potranno esprimere la propria opinione sia oralmente, durante discussioni mirate, sia per iscritto tramite la compilazione di questionari, ovviamente anonimi. Ambedue le modalità hanno dei vantaggi: la discussione permette un feedback più veloce ed immediato, mentre il questionario offre ai ragazzi la possibilità di esprimere più liberamente la propria opinione. Sarebbe pertanto auspicabile che entrambe venissero impiegate; la compilazione del questionario dovrebbe essere effettuata per prima di modo da poter incentrare la discussione sull'analisi dei dati ricavati dagli stessi.

## **2.2 Materiali.**

Quello dei materiali è un problema annoso, per due motivi principali:

- non vi è attualmente corrispondenza fra i programmi previsti per le varie discipline nei diversi Paesi europei, per cui un testo "autentico" usato per insegnare la matematica ai quindicenni in una scuola superiore inglese non contiene necessariamente gli stessi argomenti di un testo italiano previsto per la stessa fascia d'età;
- il livello linguistico dei discenti italiani non è quello di un allievo di madrelingua.

Così, ad esempio, per trovare in inglese un determinato argomento di matematica previsto dai programmi italiani alle superiori, potrebbe essere necessario cercarlo su un testo normalmente affrontato a livello universitario in Gran Bretagna.

Ne consegue che il docente CLIL dovrà preparare da sé buona parte dei materiali che usa, o creandoli ad hoc o perlomeno didatticizzando materiali "autentici." Questo lavoro impegna strenuamente gli insegnanti (talvolta richiedendo anche il 400% del tempo che avrebbero impiegato utilizzando l'italiano), per cui sarebbe necessario ideare un sistema che ne consentisse tanto il riconoscimento (in termini economici e di paternità) quanto la diffusione fra i colleghi, magari in Internet. La Rete CLIC/CLIL caldeggia da tempo quest'ultima soluzione, ma rimangono ancora degli ostacoli da superare.

## **2.3 Gli allievi.**

### **2.3.1 Atteggiamenti.**

Gli allievi, una volta superato il timore di maggiore difficoltà, di un carico di lavoro più oneroso, o di non essere all'altezza del compito richiesto, si sono generalmente mostrati curiosi e interessati, talvolta divertiti. I questionari anonimi che sono stati somministrati dimostrano che chi si è trovato a fare solo qualche modulo con la formula CLIL ha spesso caldeggiato un'estensione della sperimentazione, reclamando un numero maggiore di ore o di materie; mentre quegli

studenti che operavano con una formula “parziale” per l’intero anno hanno presto lasciato alle spalle ogni preoccupazione.

C’è stato però, in qualche caso, chi ha voluto attribuire alla veicolareizzazione in lingua straniera la propria difficoltà o addirittura insuccesso in una materia, atteggiamento, questo, che può preoccupare fortemente un dirigente scolastico non totalmente persuaso della validità del programma, soprattutto quando il consenso degli allievi non è stato preventivamente cercato.

Qualche scuola ha cercato di premunirsi contro questa eventualità, garantendo ad allievi e genitori che i concetti “sarebbero stati ripetuti nelle due lingue”. Purtroppo non ci sono dubbi sull’inopportunità di questa scelta didattica, sia per la perdita di tempo che comporta sia per l’indebolimento della metodologia che costituisce.

Pur ritenendo che lo sviluppo del plurilinguismo dovrebbe cadere a pioggia, coinvolgendo cioè tutti gli studenti della scuola, e che sia di vitale importanza, sarebbe forse meglio, in attesa di un graduale cambio negli atteggiamenti, prevedere che chi lo desidera possa optare per una sezione in cui la sperimentazione non venga attuata o nella quale l’esposizione alla stessa sia ridotta.

### **2.3.2 L’autenticità della comunicazione.**

Sarebbe opportuno che l’attività didattica plurilingue fosse finalizzata e/o integrata da un’effettiva necessità di comunicazione autentica, come quella richiesta da un Progetto Europeo, uno scambio culturale, una corrispondenza, o la partecipazione a un programma come Science Across Europe (dove la classe deve comunicare ad altre classi estere i risultati delle proprie ricerche).

E’ altrimenti facile che, venendo meno il gioco della complicità docente-allievi, tale attività venga percepita come un artificio, una forzatura, o all’estremo opposto, una cosa da affrontare con leggerezza.

Nell’attuale difficoltà incontrata da molte scuole ad allacciare rapporti di scambio o collaborazione con realtà straniere, una soluzione potrebbe essere rappresentata dalla creazione di una specie di banca dati internazionale, o tramite gli organi responsabili dell’istruzione nei vari Paesi o, senza ricorrere ai canali ufficiali, realizzando autonomamente un punto di incontro su Internet (forum, mercatino, *meeting point* etc).

## **3. Lo scenario futuro.**

### **3.1 La formazione.**

#### **3.1.1 Le università.**

##### **3.1.1.1 Le conoscenze linguistiche degli studenti e i piani di studio.**

Quando le riforme in atto nella scuola di primo grado avranno dato i loro effetti e gli studenti delle medie superiori saranno infine arrivati a conseguire un effettivo livello B2 prima di diplomarsi, gli atenei potranno e dovranno inserire nei piani di studio diverse materie veicolate, almeno parzialmente, in lingua straniera, idealmente garantendo la continuità con le scuole dell’obbligo e ulteriormente potenziando la preparazione linguistica degli studenti. Così facendo, ci si potrebbe ragionevolmente aspettare che i laureati raggiungano il livello C1, qualunque sia la materia di studio. Questo non solo risponderebbe

alle raccomandazioni in materia della Commissione Europea ma li renderebbe anche idonei ad un utilizzo come insegnanti veicolari.

### **3.1.1.2 Inserimento nelle S.S.I.S. di un'opzione linguistica "valore aggiunto".**

Bisognerebbe, comunque, in tempi strettissimi, incominciare a prevedere nelle Scuole di Specializzazione per Insegnanti delle Scuole Secondarie che chi lo desidera possa essere messo in grado di ottimizzare la propria preparazione linguistica e seguire un apposito modulo di metodologia plurilingue, ottenendo quindi un'abilitazione con "valore aggiunto" che dia titolo a insegnare una disciplina non solo in italiano ma anche in lingua straniera.

### **3.1.1.3 Corsi di specializzazione nella didattica veicolare.**

Fino a quando quest'ultima opzione non sarà resa operativa, bisognerebbe che le università si organizzassero quantomeno per offrire dei corsi speciali ad insegnanti già in servizio che desiderino entrare in possesso dei requisiti necessari per poter efficacemente servirsi di una lingua straniera quale strumento didattico. Idealmente, questo sostegno dovrebbe venire fornito:

- con corsi annuali di formazione per gli stessi formatori;
- con eventuali corsi sciolti di metodologia per i futuri docenti plurilingue;
- con un lavoro di ricerca basato sul monitoraggio nelle scuole che hanno implementato il CLIL (che servirebbero anche come laboratori per i tirocinanti delle S.S.I.S.);

il tutto possibilmente in rete con altre università italiane e straniere, per facilitare la disseminazione dei risultati (e la possibilità di scambi di docenti e di studenti).

## **3.1.2 Le scuole.**

### **3.1.2.1 L'esigenza della formazione.**

Le scuole dovranno inviare ai corsi di formazione i docenti di lingue cui intendono affidare un programma di insegnamento delle discipline in lingua straniera, senza cedere alla tentazione della fretta e dell'improvvisazione.

Dovranno vigilare sull'accuratezza della preparazione dei futuri insegnanti veicolari e sulla loro effettiva partecipazione alle varie fasi della sperimentazione, provvedendo altresì ai diversi costi che il programma comporta.

### **3.1.2.2 L'esigenza dell'informazione.**

Le scuole dovranno adoperarsi per promuovere fra gli allievi, i docenti e la comunità in generale la cultura del plurilinguismo, recependola fra gli obiettivi del POF e compiendo tutti i passi necessari perché si possa propagare.

### **3.1.2.3 Diffusione dell'esperienza e collaborazione fra le scuole.**

La collaborazione tra scuole si è rivelata preziosa per la condivisione di risorse economiche e umane, con un notevole risparmio di tempo e di denaro, ma soprattutto per il reciproco sostegno e arricchimento.

La condivisione delle esperienze e la disseminazione delle informazioni e delle esperienze hanno determinato la repentina estensione della Rete CLIL Udine sopra descritta.

### **3.2 Gli organi amministrativi.**

Gli Uffici Regionali dell'Istruzione, i Gruppi Linguistici Unitari degli ex-Provveditorati, i Centri Risorse Territoriali e gli Istituti Regionali per la Ricerca Educativa (IRRE, ex-IRRSAE) dovranno adoperarsi per varare corsi a più livelli, collaborando in primis alla preparazione dei formatori, e procurando sia l'*expertise* che i materiali e i finanziamenti necessari per poter operare in maniera ottimale. La Direzione Generale del Friuli Venezia Giulia sta già muovendo i primi passi in questo senso ed è in corso un'indagine in tutte le scuole per raccogliere iscrizioni a un corso di formazione regionale.

Questi organi dovranno inoltre individuare e mettere a punto gli strumenti per monitorare e valutare la sperimentazione in ogni fase successiva, nonché collaborare alla creazione e alla divulgazione di materiali sia pratici e teorici. Potrebbero anche, e forse più agevolmente degli organi centrali, contribuire alla costruzione di una rete di contatti con realtà simili (o di una banca dati) per far sì che le scuole seriamente impegnate nell'istruzione veicolare possano usare le lingue per la comunicazione autentica in occasioni di scambi culturali, progetti, collaborazioni etc.

### **3.3 Il Ministero della Pubblica Istruzione.**

#### **3.3.1 La certificazione dei docenti.**

Il Ministero, di concerto con altri Stati esteri, dovrebbe adoperarsi per promuovere la creazione di uno specifico titolo internazionalmente riconosciuto, anche solo come corso di specializzazione, e predisporre l'iter burocratico per poterlo conseguire.

Bisognerebbe poi che il MPI si incaricasse della spesa connessa alla certificazione esterna dei docenti plurilingue presso gli Enti certificatori. Non è infatti pensabile che gli insegnanti debbano addossarsi il relativo onere, che potrebbe invece essere incluso nel budget dei futuri Progetti Lingue. Dal momento che il MPI ha ritenuto opportuno promuovere la certificazione esterna delle competenze linguistiche degli studenti italiani, concorrendo alle spese tramite convenzione con gli Enti certificatori, parrebbe logico che lo stesso Ministero volesse accertare le competenze di coloro che dovrebbero aiutare gli allievi a conseguire questo traguardo.

#### **3.3.2 La certificazione degli studenti.**

Come si è già accennato, bisognerebbe individuare il modo di riconoscere il "valore aggiunto" della partecipazione a un programma plurilingue. Potrà essere necessario definire dei criteri minimi, concordati forse in un più ampio contesto europeo, ma si deve poter distinguere in qualche modo gli allievi che hanno utilizzato le lingue straniere quali mezzi d'acquisizione di un'altra materia.

### **3.3.3 L'internazionalizzazione dell'apparato.**

Il MPI potrebbe alleggerire l'enorme fatica affrontata dagli istituti nella ricerca di scuole partner, promuovendo una rete di scambi, stage, progetti e altre opportunità linguistiche.

Si potrebbero istituire circuiti di conferenze o workshop che portassero in Italia docenti pratici dell'istruzione plurilingue e non solo "di madrelingua", facendo sì che durante la loro permanenza in Italia, avessero la possibilità di operare in diverse regioni.

Potrebbe similmente istituzionalizzare degli scambi cui possano partecipare i docenti (e successivamente gli allievi) delle singole scuole, contribuendo inoltre al reperimento dei materiali.

### **3.4 I corsi di specializzazione all'estero.**

Come abbiamo più volte osservato, il campo dell'educazione plurilingue è sicuramente *work in progress*: i fondamenti teorici e metodologici vengono costantemente aggiornati e in parte modificati sia grazie all'input degli studi che vengono effettuati sull'argomento non solo a livello della ricerca educativa ma anche di discipline nuovissime come la neurolinguistica, sia al feedback fornito dalle sperimentazioni in atto nelle varie scuole.

Per questo motivo il percorso formativo degli insegnanti veicolari non è stato ancora ben codificato e sarebbe necessario, oltre ad attivare le strategie sopra descritte per quanto riguarda l'Italia, identificare con molta precisione non solo i requisiti delle scuole che offrono corsi di specializzazione nell'educazione plurilingue, ma anche valutare con attenzione le competenze specifiche che i corsi si prefiggono di far raggiungere agli insegnanti che li seguono. In questo modo si può evitare di farsi trarre in inganno da corsi che offrono solo apparentemente una specializzazione nelle metodologie dell'educazione bilingue, ma i cui contenuti in realtà non sono molto diversi dai classici corsi per insegnanti di lingue, nell'attesa della prossima definizione di un preciso iter formativo, condiviso a livello europeo, per gli insegnanti veicolari.

## Capitolo IV

# Considerazioni generali sui benefici collaterali che possono derivare dall'educazione plurilingue

### 1. Premessa.

Cosa distingue gli insegnanti che decidono di aderire a una sperimentazione plurilingue dal resto delle loro categorie?

Innanzitutto il desiderio di trovare altri stimoli al proprio lavoro professionale, di grande importanza educativa e sociale ma fin troppo spesso sottovalutato dall'opinione comune e dalla classe politica nel suo insieme.

Si differenziano poi per la volontà di migliorare la qualità del proprio insegnamento e, così facendo, aiutare maggiormente gli allievi nella formazione di una loro identità culturale.

Idealmente gli insegnanti dovrebbero essere dotati, un po' come i medici e magari i sacerdoti, di una sorta di "consapevolezza di avere una missione da compiere" verso questi adulti *in nuce*, oggi così fragili e mai come adesso tanto ricchi fuori quanto poveri dentro. Il mestiere dell'insegnante è importante, delicato, difficile, e non si limita certo allo stare in cattedra a impartire nozioni. Un insegnante consapevole del suo ruolo è altrettanto conscio dell'influenza che ha nella formazione e nella vita degli studenti. Affronterà quindi il suo lavoro con coscienza, passione e serietà e farà di tutto per migliorarsi continuamente, cercando di capire i suoi sbagli e di porvi rimedio e tentando di apportare elementi di stimolo all'interno delle sue lezioni, comunicando così il proprio entusiasmo agli allievi.

### 2. La disponibilità a mettersi in discussione e i suoi effetti.

Alla base dell'atteggiamento costruttivo e positivo dell'insegnante appena descritto, c'è una disposizione d'animo di cui pochi sono consapevoli, ma che distingue la persona che la possiede: la voglia di mettersi in discussione.

L'assioma che sta alla base della professionalità degli insegnanti è la consapevolezza che non si finisce mai di imparare. I docenti che, spinti dal desiderio di insegnare la propria materia in lingua straniera, si impegnano nei programmi di educazione plurilingue sanno perfettamente di dover affrontare un compito che risulterà molto oneroso in quanto implica una lunga preparazione e un carico di lavoro significativamente maggiorato ma che si rivelerà molto motivante e offrirà loro notevoli soddisfazioni professionali.

Questa disponibilità a mettersi in gioco comporta delle conseguenze che possono essere riassunte nei seguenti punti:

- la voglia di mettersi in discussione porta a una visione diversa di se stessi e del proprio ruolo;
- cresce la consapevolezza di avere ancora molto da imparare e di conseguenza la disponibilità a tornare sui banchi da studente, frequentando corsi di formazione, anche all'estero;

- trovarsi nuovamente nella posizione del discente fa rivivere ai docenti alcuni dei problemi, talvolta sottovalutati, che gli allievi possono incontrare durante le attività scolastiche;
- la conseguente condivisione di dubbi, incertezze e debolezze risulta in una maggiore comprensione delle difficoltà degli studenti;
- la comprensione porta ad empatia con l'allievo e a una maggiore solidarietà.

Molto spesso gli insegnanti veicolari, proprio per questa disponibilità a mettersi in gioco, dimostrano di avere maggiore apertura, disponibilità all'autocritica, volontà di miglioramento di se stessi e del proprio operato.

### **3. I corsi all'estero: benefici impliciti.**

Gli insegnanti veicolari che ottengono un finanziamento per seguire corsi all'estero vengono spesso in contatto con una realtà educativa e sociale diversa, quella anglosassone o comunque europea.

#### **3.1 La situazione nelle scuole anglosassoni. L'atteggiamento degli insegnanti e degli studenti.**

Per quanto riguarda le scuole anglosassoni, si possono identificare alcuni punti principali:

- Gli insegnanti britannici delle scuole di lingue qualificate sono molto preparati, esperti nella glottodidattica, con lunga esperienza all'estero, e spesso autori di diverse pubblicazioni. Ciò nonostante, il loro atteggiamento è semplice e privo di presunzione e sono sempre disponibili al dialogo e al confronto.
- L'allievo nelle scuole sia britanniche che statunitensi non è il ricettore passivo di una lezione frontale, ma il soggetto attivo e partecipe delle attività proposte in classe, che vengono svolte autonomamente dagli allievi col monitoraggio dell'insegnante.
- L'impostazione delle lezioni anglosassoni, in cui la spiegazione avviene tramite la continua interazione a tutti i livelli (*Total Body Response*) e l'insegnante dirige e supervisiona le attività degli allievi, favorisce l'autonomia operativa degli studenti con conseguente sviluppo delle capacità di ragionamento e deduzione.
- Sostenere punti di vista di volta in volta diversi nel lavoro a coppie, in gruppo e nelle discussioni globali di classe abitua i ragazzi al rispetto delle opinioni altrui e al confronto o dibattito civile ed educato con gli altri, senza sopraffazioni o tentativi di imporre la propria idea.
- L'atteggiamento di rispetto che l'insegnante ha verso gli studenti ingenera in loro un corrispondente rispetto reciproco.

#### **3.2 Riflessioni sulla situazione nelle scuole italiane.**

##### **3.2.1 La lezione frontale.**

Nella scuola italiana una buona parte dei docenti della scuola media superiore utilizza in maniera estensiva la lezione frontale, una modalità di insegnamento classica nella nostra scuola che però comporta numerosi problemi. Prima di tutto bisogna rimarcare che la durata massima di ascolto e attenzione da parte degli

studenti è di quindici o venti minuti consecutivi e alcuni studi in materia suggeriscono che questo *attention span* si stia ulteriormente abbassando; di conseguenza, una lezione frontale di un'ora espone gli allievi non particolarmente motivati a distrazioni che frequentemente coinvolgono altri compagni.

Durante la spiegazione, poi, certi insegnanti, nel tentativo di facilitare gli allievi, forniscono essi stessi continue chiarificazioni di concetti invece di far lavorare autonomamente i discenti. L'intento del docente è spesso di ovviare all'impovertimento del vocabolario e alla minore creatività e attitudine al ragionamento autonomo che talvolta si riscontra in quegli studenti che si limitano a leggere praticamente i soli libri scolastici e tendono ad abusare del mezzo televisivo. Questo atteggiamento però si ripercuote negativamente proprio su quegli studenti che più si volevano aiutare, poiché gli stessi si abituanano sempre di più a ricevere nozioni preconfezionate.

Questa situazione, che ovviamente non è generalizzata e applicabile a tutte le scuole e a tutti gli insegnanti, sta lentamente cambiando ma rimane ancora molta strada da percorrere.

### **3.2.2 L'impostazione della lezione.**

L'impostazione delle lezioni deve pertanto essere modificata, focalizzando decisamente le attività sull'allievo, che in questo modo potrà meglio sviluppare le capacità di ragionamento autonomo e acuire l'apertura mentale.

L'insegnamento delle lingue straniere risulta spesso già impostato secondo questi criteri ma, trovandosi frequentemente isolato metodologicamente dalle altre materie, ove queste seguano criteri tradizionali, non sempre riesce a conseguire i risultati sperati. Un lavoro maggiormente orientato a sviluppare l'autonomia negli allievi effettuato nel contesto dell'istruzione bilingue avrebbe perciò una diretta ricaduta non solo sull'apprendimento delle lingue straniere in senso lato, ma sulla formazione globale degli studenti.

### **3.2.3 Argomentazione civile delle proprie opinioni.**

Un'ulteriore considerazione riguarda le regole dell'argomentazione civile delle proprie opinioni, che dovrebbero essere insegnate e fatte rispettare già a scuola. In altri Stati, europei e non, gli studenti vengono abituati a confrontarsi nel massimo rispetto delle idee altrui. Sviluppano così un atteggiamento positivo: l'allievo/a impara ad ascoltare in silenzio l'interlocutore, consentendogli di finire; poi interviene e dice la sua opinione, sostenendo il proprio punto di vista in modo corretto e rispettoso. In Italia purtroppo la maggioranza delle persone adulte non rispetta l'opinione altrui e il dialogo si riduce in realtà a un monologo: chi "ascolta" interrompe l'interlocutore quando non è d'accordo e parla "sopra" l'altro, perché vuole imporre la propria opinione e dimostrare a tutti i costi che ha ragione a scapito dell'altro.

Se si desidera educare alla discussione civile le nuove generazioni, occorre dare loro il buon esempio e anche adoperarsi per organizzare, già a scuola attività di dibattito in cui le regole fondamentali del confronto fra opinioni diverse vengano insegnate.

### **3.2.4 Il rispetto reciproco.**

E' purtroppo abbastanza diffusa l'opinione che gli studenti si dimostrino rispettosi solo con gli insegnanti che incutono timore e sottovalutino quelli che hanno un atteggiamento diverso; di conseguenza alcuni docenti si mostrano molto severi in classe, imponendo agli allievi un rispetto delle regole che è puramente formale, motivato dalla paura, ma senza alcuna condivisione dei principi ad esse sottesi. Questa situazione spesso provoca un irrigidimento da entrambe le parti, con conseguente mancanza di vero rispetto reciproco.

Nel caso di un rapporto equilibrato fra insegnante e studente può addirittura verificarsi, in casi estremi, che la scarsa attenzione del docente a quell'aspetto fondamentale dei rapporti interpersonali rappresentato dal rispetto reciproco, sfoci in commenti od osservazioni inappropriati in merito al comportamento o al rendimento scolastico dello studente. Questo atteggiamento è scorretto dal punto di vista etico e risulta inoltre molto dannoso, in quanto fornisce un esempio negativo, esempio negativo che si riflette nel fatto che gli allievi che non si rispettano a vicenda, e talvolta commentano malignamente sulle difficoltà dei compagni.

## **4. La comunicazione efficace.**

Alcuni insegnanti non conoscono le regole basilari per una comunicazione efficace, per cui il loro insegnamento, pur basato su nozioni solide e ben assimilate, è carente e inefficace. Sarebbe pertanto opportuno che chi sceglie questa professione debba obbligatoriamente seguire un corso sulla comunicazione. Questo ovviamente avrebbe un effetto significativo solo se si innestasse sulla disponibilità a mettersi in discussione, basilare per una crescita e maturazione intellettuale, spirituale e quindi professionale dell'individuo.

All'interno dell'offerta formativa della S.S.I.S. – Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria - che è attiva presso l'Università degli Studi di Udine da due anni, sono stati tenuti due corsi sulla comunicazione per anno accademico. Questi cicli di lezioni, che hanno registrato un elevato numero di iscrizioni e stimolato una risposta estremamente positiva da parte dei corsisti, erano però previsti solo per i futuri insegnanti di lingua inglese mentre sarebbe opportuno venissero organizzati come corso trasversale per docenti di tutte le discipline. A tutt'oggi – novembre 2001 - nel piano di studi proposto non compare ancora un tale corso trasversale di comunicazione, sebbene essa sottenda necessariamente all'insegnamento in quanto tale.

## **5. Benefici dell'insegnamento veicolare sull'atteggiamento di docenti e studenti.**

Quali grandi novità introduce nella scuola italiana l'insegnamento curricolare plurilingue? Innanzitutto la possibilità di essere esposti a una maggiore quantità di ricezione e produzione delle lingue straniere, dunque un passo avanti verso una maggiore competenza linguistica sia per i docenti che per gli studenti.

In secondo luogo, l'insegnamento veicolare porta a un ampliamento dei propri orizzonti mentali e culturali e quindi allo sviluppo della tolleranza e della comprensione verso gli altri, traguardo fondamentale non solo nella formazione dei cittadini europei ma anche nella costituzione della sempre più multi-etnica società moderna.

Infine, va rimarcato che gli insegnanti coinvolti in questo tipo di insegnamento, a fronte di un enorme aumento del carico di lavoro, sviluppano entusiasmo e maggiore

motivazione, mentre gli studenti, che possono in un primo momento manifestare qualche perplessità [vedi Cap.III, 2.3], ben presto apprezzano la novità, collaborano e supportano volentieri l'insegnante che ha intrapreso la difficile strada dell'educazione plurilingue perché riconoscono in lui o lei coraggio e disponibilità, oltre alla capacità di presentarsi in una veste diversa, rendendo in tal modo le proprie lezioni nuove e stimolanti.

# Bibliografia

*Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva.* Commissione delle comunità europee (Bruxelles 1995).

*Il Progetto Lingue 2000. Le azioni delle Direzioni Generali e degli Uffici Centrali.* MPI (1998).

Il Consiglio d'Europa. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference.* (Strasburgo 1998).

Jim Cummins e Merrill Swain. *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice.* (Longman, Applied Linguistics and Language Study, Harlow 1986).

Jeremy Harmer. *The Practice of English Language Teaching.* (Longman Handbooks for Language Teachers, Harlow 1983).

R.R Jordan. *Academic Writing Course. Study Skills in English.* Editrice Longman/Pearson Education Limited (Harlow 1999)

Jane Willis. *Framework for Task-Based Learning.* (Longman Handbooks for Language Teachers/Pearson Education Ltd, Harlow 1996).

Jane Willis. *Teaching English through English.* (Longman Handbooks for Language Teachers, Harlow 1981).

# Indirizzi Internet

TIE-CLIL Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning, Progetto Europeo di Cooperazione finanziato da Socrates Lingua A e coordinato dall'Italia (Gisella Langè, Ispettrici del MPI). All'avanguardia nella formazione CLIL in Europa. Prodotti scaricabili in molte lingue europee.

[www.tieclil.org](http://www.tieclil.org)  
[italia@tieclil.org](mailto:italia@tieclil.org)

EuroCLIC “Rete europea interattiva, finanziata in parte dalla Commissione Europea, che mira a coinvolgere nel campo dell'istruzione plurilingue quanti più giocatori possibile, e a costruire su reti e iniziative già esistenti.” Coordinata dalla Piattaforma Europea in Olanda, in collaborazione con l'Università di Jyväskylä in Finlandia e con l'Office Règionale du Bilingualisme a Strasburgo. Dal sito si possono scaricare tutti i numeri del bollettino (in inglese e in francese).

<http://www.euroclil.net>

David Marsh, Workplace Communication, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, FIN-40351 Finland

[marsh@jyu.fi](mailto:marsh@jyu.fi)

L'università ha prodotto alcuni libri interessanti (fra i quali *Aspects of Implementing Plurilingual Education, Learning with Languages, Pursuing Plurilingualism, A Resource Base for Bilingual Educators*) insieme a video (*InterTalk, Teaching with Foreign Languages*) e programmi di formazione professionale (*DIESeLL*), che si possono ordinare tramite la sig.ra Kaisa Aijänen.

[Kaijanen@cone.jyu.fi](mailto:Kaijanen@cone.jyu.fi)

Biblioteca di Documentazione Pedagogica, Agenzia nazionale Socrates:

[www.bdp.fi.it](http://www.bdp.fi.it) / [www.bdp.it/deure/deureh.html](http://www.bdp.it/deure/deureh.html)

Università di Venezia

<http://helios.unive.it/~lingdida/riebe/riebe.html>

DIALANG

<http://www.jyu.fi.DIALANG>  
[www.dialang.org](http://www.dialang.org)

CLIL Compendium

[www.clilcompendium.com](http://www.clilcompendium.com)

# Le scuole della “Rete CLIC/CLIL Udine”

## In fase operativa da qualche anno:

Istituto Tecnico Commerciale “Antonio Zanon”      [www.itczanon.it](http://www.itczanon.it)  
[<zanon@itczanon.it>](mailto:zanon@itczanon.it)

Istituto Tecnico Industriale “Arturo Malignani”      [www.malignani.ud.it](http://www.malignani.ud.it)  
[<arturo@malignani.ud.it>](mailto:arturo@malignani.ud.it)

Liceo Scientifico “Niccolò Copernico”      [www.liceocopernico.ud.it](http://www.liceocopernico.ud.it)  
[<ncoperni@tin.it>](mailto:ncoperni@tin.it)

## In fase operativa con l’a.s. 2001-2:

Liceo Classico “Jacopo Stellini”      [http://progetti.webscuola.tin.it/  
<multilab/udin02/>](http://progetti.webscuola.tin.it/multilab/udin02/)

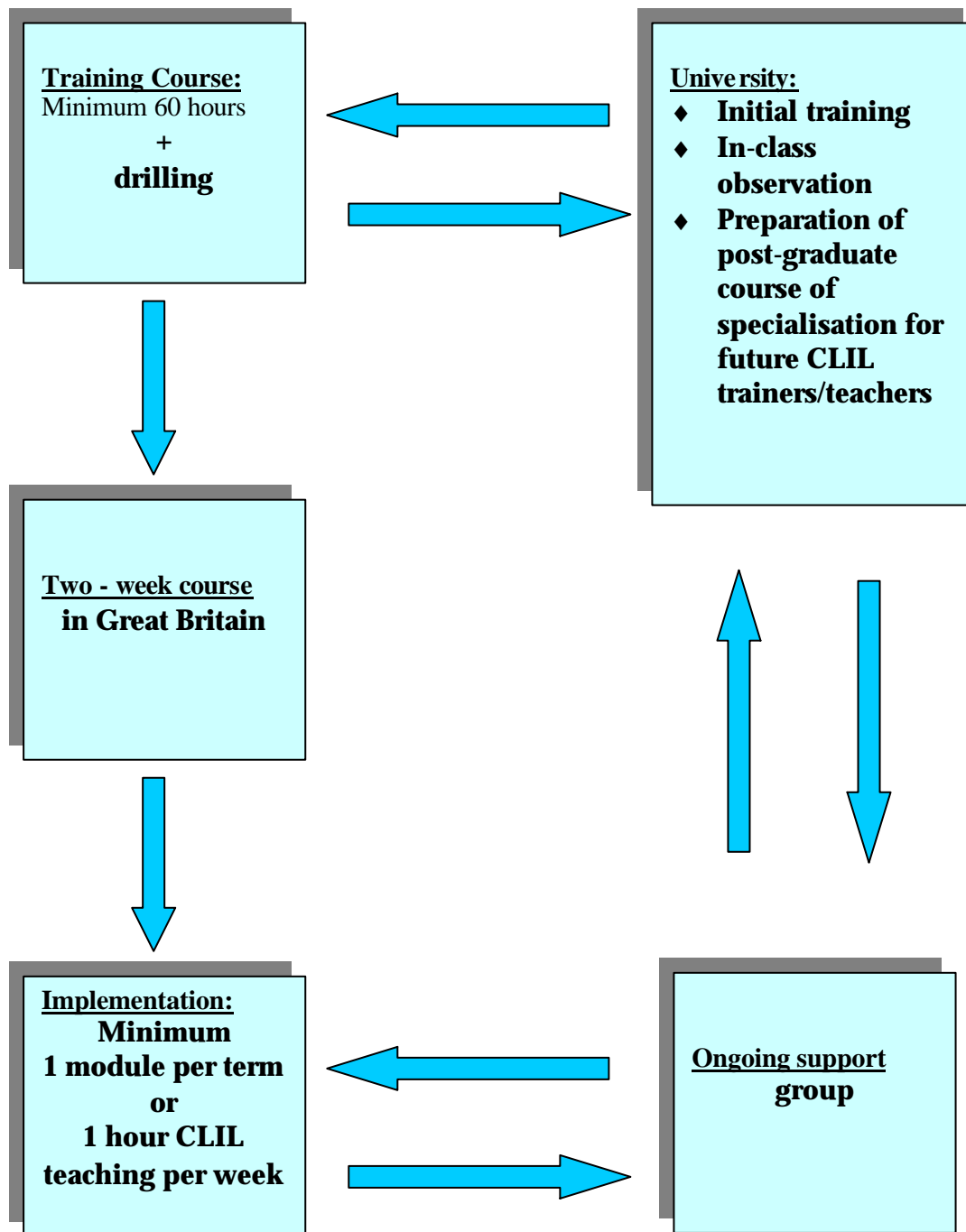
Istituto Magistrale “Caterina Percoto”      [www.liceopercoto.ud.it](http://www.liceopercoto.ud.it)  
[<cpercoto@tin.it>](mailto:cpercoto@tin.it)

Istituto Professionale “Bonaldo Stringher”      ----  
[<stringhe@tin.it>](mailto:stringhe@tin.it)

## In fase preparatoria nell’a.s. 2001-2:

Liceo Scientifico “Giovanni Marinelli”      [www.liceomarinelli.ud.it](http://www.liceomarinelli.ud.it)  
[marinelli@liceomarinelli.ud.it](mailto:marinelli@liceomarinelli.ud.it)

# Training of CLIL teachers



## Allegato 2. Questionario anonimo distribuito agli studenti.

LINGUA VEICOLARE \_\_\_\_\_ CLASSE \_\_\_\_\_ MATERIA \_\_\_\_\_

Tu hai fatto parte di uno dei primi esperimenti CLIL (Content and Language Integrated Learning) di apprendimento integrato (contenuti disciplinari in lingua straniera) nella scuola statale italiana durante l'anno scolastico 2000/2001. Come giudichi l'esperienza?

### La conoscenza delle lingue

1. Sono convinto/a che la conoscenza effettiva di due lingue straniere prescritta dall'Unione Europea, nel mio caso specifico, sarà  
a) inutile.            b) utile.            c) importante.            d) fondamentale.
2. Ciò  
a) vale per il mondo del lavoro.            b) vale per il tempo libero (viaggi, ecc.).            c)  
vale per l'uno e l'altro.  
d) non vale affatto.
3. Ritengo che l'istruzione linguistica che mi offre globalmente la scuola sia  
a) inadeguata            b) sufficiente            c) buona            d) eccessiva

### L'idea del CLIC (o CLIL) e le tue aspettative

1. Quando mi è stato comunicato che la classe avrebbe usato la lingua straniera per studiare un'altra materia, io ero  
a) scioccato/a.            b) preoccupato/a.            c) indifferente.            d) entusiasta.
2. Credevo che studiare attraverso una lingua straniera sarebbe stato  
a) impossibile.            b) molto/un po' più difficile.            c) la stessa cosa.            d) stimolante.
3. Inizialmente, ho  
a) cercato di sottrarmi.            b) assistito passivamente.            c) seguito con attenzione.            d) seguito con entusiasmo.

### L'esperienza

1. Le lezioni veicolate in lingua straniera sono state  
a) più noiose e difficili di            b) meno interessanti di            c) interessanti come            d) più  
interessanti di quelle in italiano.
2. Ritengo di aver assimilato i contenuti proposti in lingua straniera, rispetto a quelli proposti in lingua italiana,  
a) con più difficoltà.            b) allo stesso modo.            c) con meno difficoltà.
3. Se hai segnato "c" alla domanda n. 2, ritieni che possa essere perché l'insegnante  
a) era più chiaro?            b) parlava più lentamente?            c) riassumeva/ripeteva i concetti?  
d) aiutava di più con schede?  
e) (altro motivo) \_\_\_\_\_



- 2) Vorrei } Non vorrei } aumentare il numero di ore veicolate in lingua  
straniera.
- 3) Vorrei } Non vorrei } fare tutte le materie in lingua straniera.
- 4) Vorrei } Non vorrei } estendere l'esperienza ad un'altra delle lingue straniere  
che ho studiato.
- 5) Mi piacerebbe } Non mi piacerebbe } che il mio diploma finale facesse  
qualche menzione di questa sperimentazione.

**Ulteriori commenti** (facoltativi)

---

---

---

---

---

---

**Allegato 3. Risposte del questionario.**

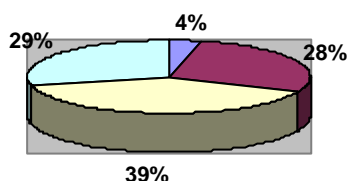
**La conoscenza delle lingue**

1. Sono convinto/a che la conoscenza effettiva di due lingue straniere prescritta dall'Unione Europea, nel mio caso

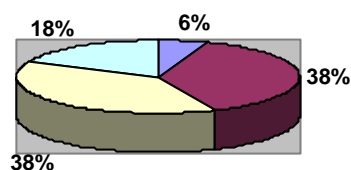
specifico, sarà

- a) inutile.                      b) utile.                      c) importante.                      d) fondamentale.

**Media ITC Zanon**



**Media Liceo Copernico**



2. Ciò

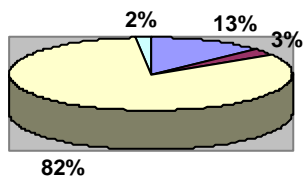
a) vale per il mondo del lavoro.  
vale per l'uno e l'altro.

b) vale per il tempo libero (viaggi, ecc.).

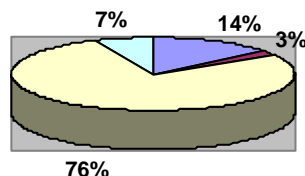
c)

d) non vale affatto.

**Media ITC Zanon**



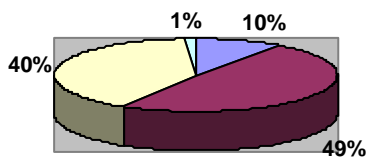
**Media Liceo Copernico**



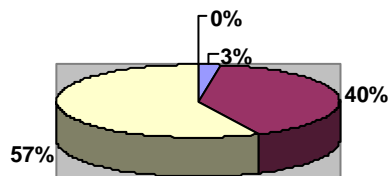
3. Ritengo che l'istruzione linguistica che mi offre globalmente la scuola sia

- a) inadeguata.                      b) sufficiente.                      c) buona.                      d) eccessiva.

**Media ITC Zanon**



**Media Liceo Copernico**

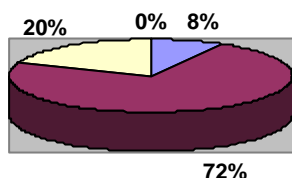


## L'idea del CLIC (o CLIL) e le tue aspettative

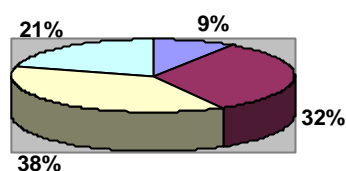
1. Quando mi è stato comunicato che la classe avrebbe usato la lingua straniera per studiare un'altra materia, io ero

- a) scioccato/a.    b) preoccupato/a.    c) indifferente.    d) entusiasta.

**Media ITC Zanon**



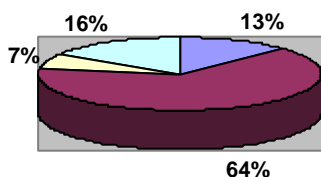
**Media Liceo Copernico**



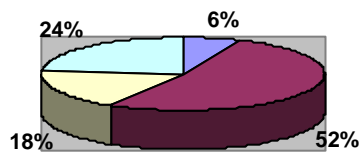
2. Credevo che studiare attraverso una lingua straniera sarebbe stato

- a) impossibile.    b) molto/un po' più difficile.    c) la stessa cosa.    d) stimolante.

**Media ITC Zanon**



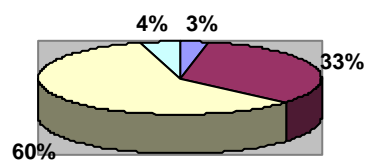
**Media Liceo Copernico**



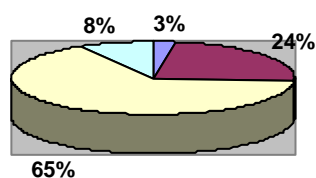
3. Inizialmente, ho

- a) cercato di sottrarmi.    b) assistito passivamente.    c) seguito con attenzione.    d) seguito con entusiasmo.

**Media ITC Zanon**



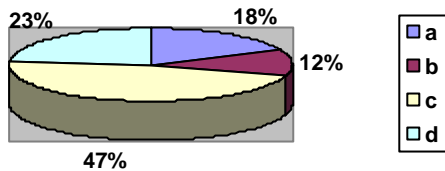
**Media Liceo Copernico**



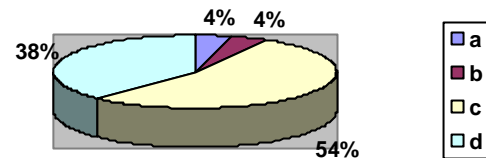
## L'esperienza

1. Le lezioni veicolate in lingua straniera sono state  
 a) più noiose e difficili di      b) meno interessanti di      c) interessanti come      d) più interessanti di quelle in italiano.

**Media ITC Zanon**

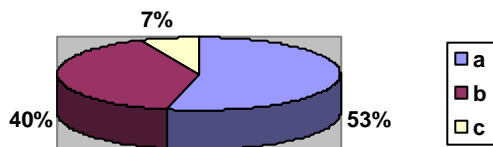


**Media Liceo Copernico**

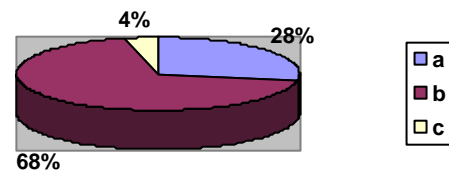


2. Ritengo di aver assimilato i contenuti proposti in lingua straniera, rispetto a quelli proposti in lingua italiana,  
 a) con più difficoltà.      b) allo stesso modo.      c) con meno difficoltà.

**Media ITC Zanon**

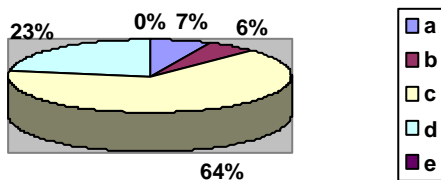


**Media Liceo Copernico**

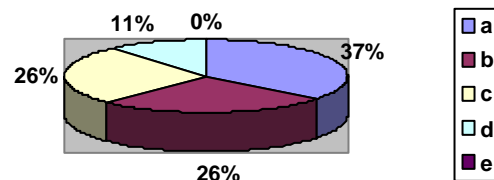


3. Se hai segnato "c" alla domanda n. 2, ritieni che possa essere perché l'insegnante  
 a) era più chiaro?      b) parlava più lentamente?      c) riassumeva/ripeteva i concetti?  
 d) aiutava di più con schede?  
 e) (altro motivo) \_\_\_\_\_

**Media ITC Zanon**

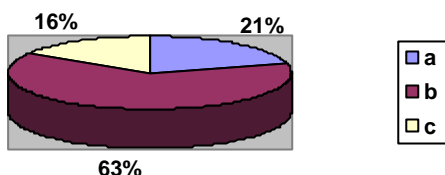


**Media Liceo Copernico**

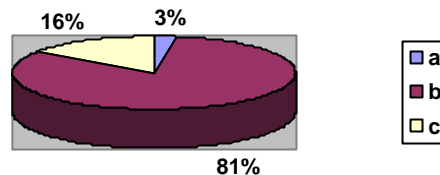


4. Complessivamente, ritengo che il mio atteggiamento in classe sia stato  
 a) più passivo del solito.                      b) quello di sempre.                      c) più attivo del solito.

Media ITC Zanon

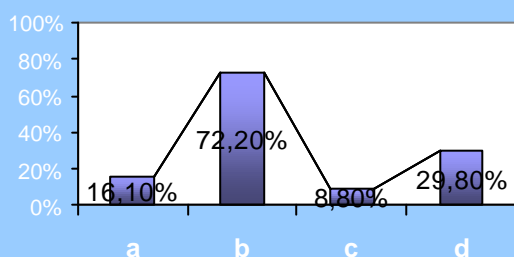


Media Liceo Copernico

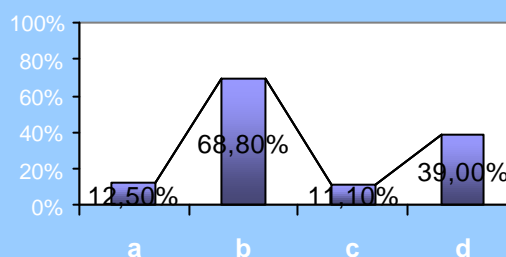


5. Per quanto riguarda le mie conoscenze linguistiche, penso che le lezioni veicolate in lingua straniera  
 a) siano state inutili.    b) abbiano migliorato la mia comprensione.    c) abbiano migliorato la mia produzione scritta.    d) abbiano migliorato la mia produzione orale.    (*Segnare tutte le voci pertinenti*)

Media ITC Zanon

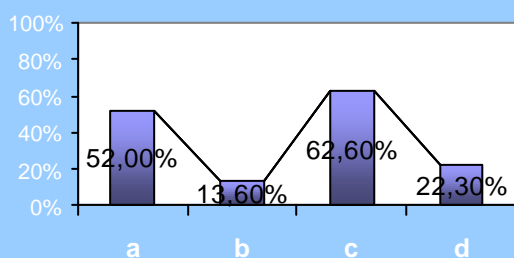


Media Liceo Copernico

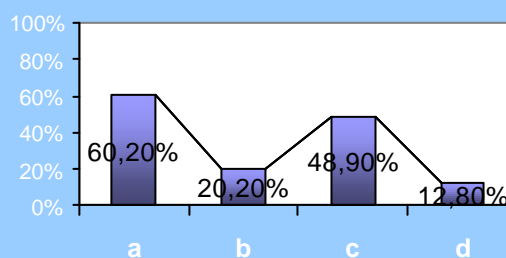


6. (*Nel caso di risposta "b/c/d" alla domanda n. 5*) In particolare, penso di aver (*Segnare le voci pertinenti*)  
 a) migliorato le mie capacità di ricevere informazioni e eseguire istruzioni in lingua straniera.  
 b) sviluppato maggiore sicurezza e fiducia nelle mie capacità espressive.  
 c) accresciuto il mio vocabolario.  
 d) migliorato la scorrevolezza con la quale parlo.

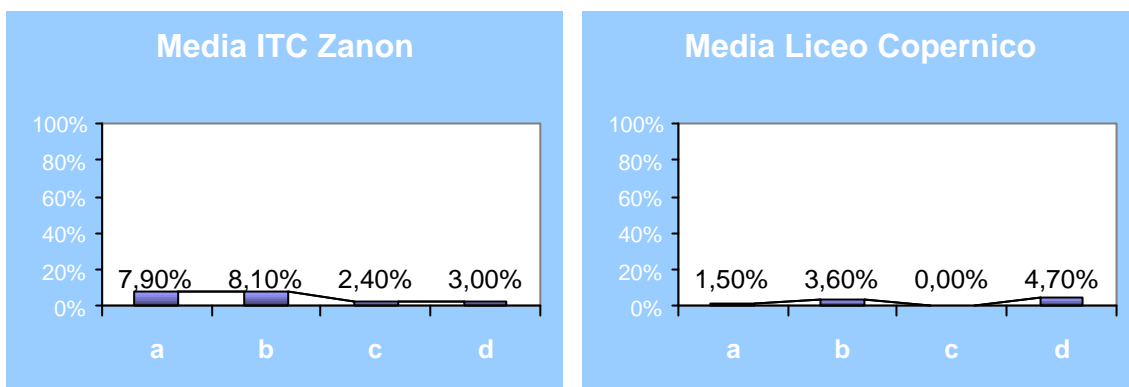
Media ITC Zanon



Media Liceo Copernico

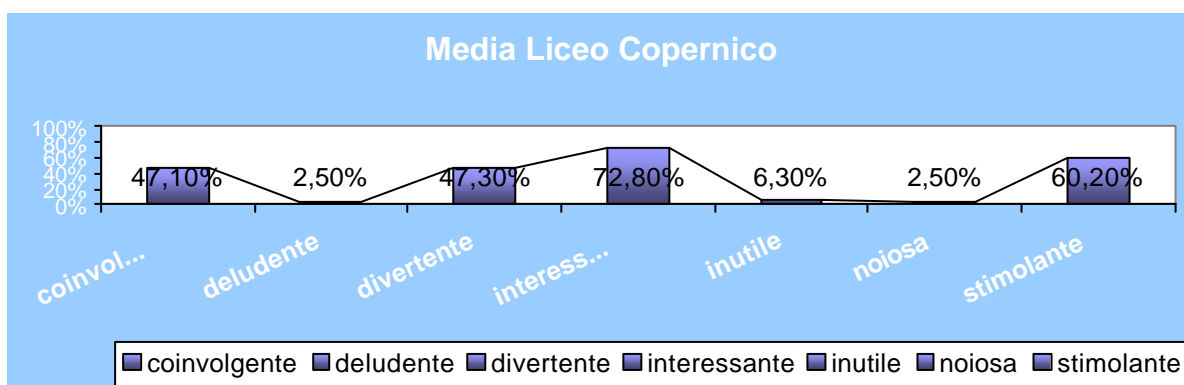
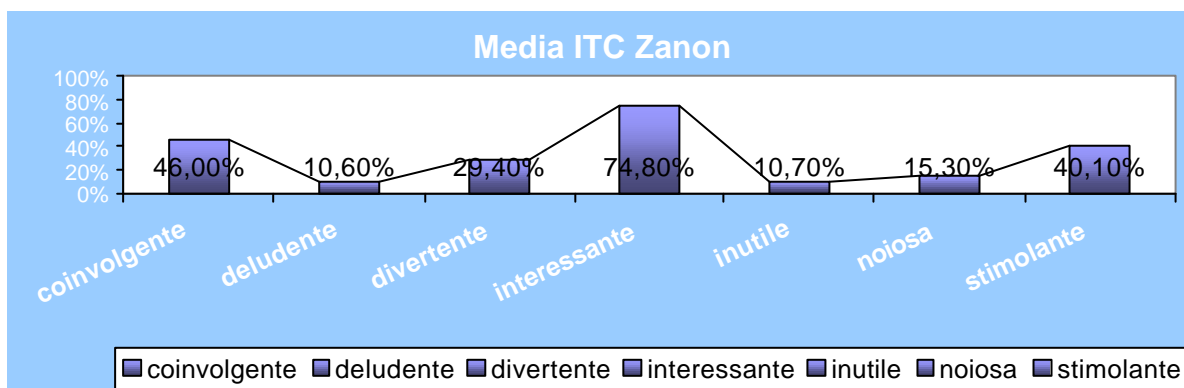


7. (Nel caso di risposta "a" alla domanda n. 5) Non ho gradito l'esperienza perché
- a) ho già problemi nella materia senza complicare ulteriormente la faccenda.
  - b) ho già problemi in lingua straniera che mi impediscono di seguire con profitto.
  - c) non credo che nulla di positivo possa venire da un simile esperimento.
  - d) mi sembra una messa in scena.
- (Segnare tutte le voci pertinenti)



8. Complessivamente, definirei l'esperienza con questi aggettivi: (Segnare tutti quelli pertinenti)

- coinvolgente
- deludente
- divertente
- interessante
- inutile
- noiosa
- stimolante



**Atteggiamenti attuali e scenari futuri**

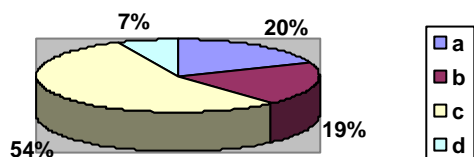
1. Per quanto riguarda il prossimo anno scolastico,

- a. non sarei contento/a di ripetere l'esperienza.
- b. sarei disposto a continuare l'esperienza, a condizione di apportare qualche modifica al modo con cui viene attuata.

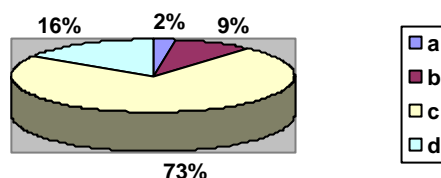
(Specificare) \_\_\_\_\_

- c. mi piacerebbe continuare a usare la lingua straniera come ulteriore strumento di apprendimento.
- d. vorrei poter studiare una o più materie interamente in lingua straniera.

**Media ITC Zanon**



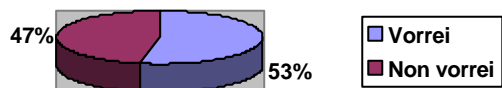
**Media Liceo Copernico**



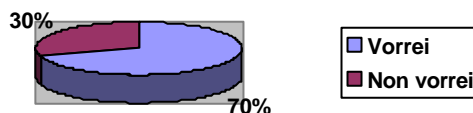
*(Scegliere fra le due alternative)*

2. Vorrei  Non vorrei  aumentare il numero di ore veicolate in lingua straniera.

**Media ITC Zanon**

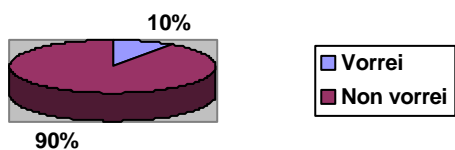


**Media Liceo Copernico**



3. Vorrei  Non vorrei  fare tutte le materie in lingua straniera.

**Media ITC Zanon**

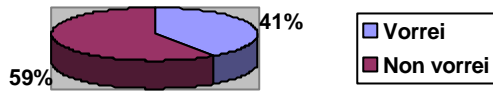


**Media Liceo Copernico**



4. Vorrei  Non vorrei  estendere l'esperienza ad un'altra delle lingue straniere che ho studiato.

**Media ITC Zanon**

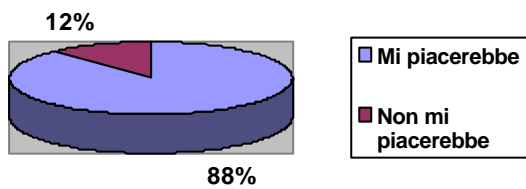


**Media Liceo Copernico**

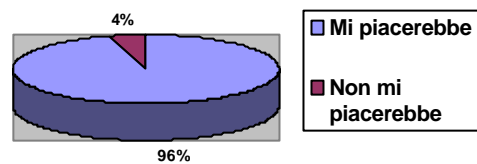


5. Mi piacerebbe  Non mi piacerebbe  che il mio diploma finale facesse qualche menzione di questa sperimentazione.

**Media ITC Zanon**



**Media Liceo Copernico**



#### Allegato 4. Modulo di latino progettato al Liceo Copernico<sup>1</sup>.

##### PRIMO ESEMPIO: UNA LEZIONE DI LATINO IN UNA CLASSE PRIMA

Obiettivi specifici: Sviluppare la capacità di confronto attraverso l'analisi contrastiva delle strutture grammaticali della lingua latina di quella inglese e, implicitamente, di quella italiana. Stimolare la capacità di espressione orale in inglese attraverso il lavoro a coppia.

Modalità: Compresenza insegnanti di latino e di inglese

Tempi: Una lezione curricolare

Livello di competenza linguistica degli studenti: elementare - preintermedio

CONTENUTI	METODI	ABILITA' LINGUISTICHE	ABILITA' COGNITIVE	MATERIALI UTILIZZATI
Pronomi e aggettivi personali latini	Lezione frontale; lavoro a coppie	Ascoltare, parlare di strutture grammaticali, descrivere un'immagine.	Confrontare, analizzare, descrivere.	Lavagna, fotocopie

##### Schema della lezione :

1. l'insegnante, dopo aver brevemente illustrato il contenuto della lezione, disegna alla lavagna uno schema dei pronomi e degli aggettivi personali in latino, scrivendo sia la forma latina che quella inglese. Questo aiuterà gli studenti a memorizzare le strutture illustrate e fungerà da riferimento durante il lavoro a coppie.
2. gli studenti ricevono delle fotocopie con esercizi: il primo viene svolto insieme all'insegnante, gli altri a coppie, monitorati dai due docenti.
3. correzione degli esercizi svolti in coppia.
4. Assegnazione di materiale di rinforzo da svolgere a casa (un cruciverba in latino: *Lingua Barbara – A Foreign Language*)

##### Esempi di esercizi<sup>2</sup>:

1. TRANSFORM THE FOLLOWING SENTENCES CAREFULLY, REPLACING THE PERSONAL PRONOUNS WITH THE WORDS IN BOLD TYPE:  
Magister **Paulum** laudat, **Marcum** reprehendit  
Ego tu  
(...)
2. IDENTIFY THE CASE OF EACH UNDERLINED WORD AND TRANSLATE :  
Pater mihi erat Iulius  
(...)
3. FILL EACH GAP WITH THE CORRECT FORM:  
Sunt ..... fundi et villa (I have farms and a house)  
(...)
4. FILL EACH GAP WITH THE CORRECT PERSONAL PRONOUN AND TRANSFORM EACH SENTENCE EITHER FROM SINGULAR INTO PLURAL OR FROM PLURAL INTO SINGULAR.  
Tribunus ..... sum, ..... eras.

<sup>1</sup> Autori: prof. Renato Picco, prof. Elisabetta Bernardini.

<sup>2</sup> G.B.A. Sharpley, *Essential Latin: the language and life of Ancient Rome*, Routledge , 2000

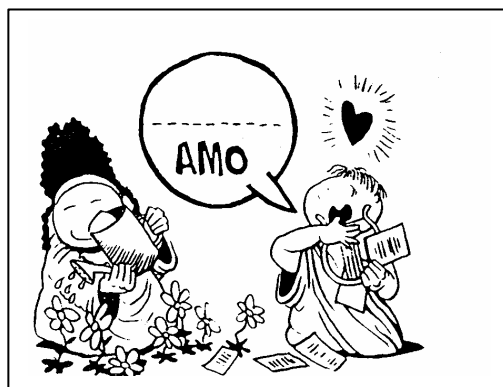
Pl:.....  
(...)

5. TRANSLATE INTO LATIN :  
Our teacher does not see you (singular)  
(...)

6. DESCRIBE WHAT IS HAPPENING IN THE CARTOONS AND FILL IN THE MISSING WORD/S.



(...)



Osservazioni e valutazione: la lezione, la prima che il docente di latino effettuava in inglese, è stata senz'altro stimolante per gli studenti, che hanno soprattutto apprezzato la nuova angolazione con cui la grammatica latina veniva presentata. Le difficoltà sono risultate soprattutto nel lessico specifico della grammatica (aggettivo, pronome, etc) che, pur utilizzato durante le lezioni di lingua inglese, non è ancora del tutto acquisito. Ovviamente, trattandosi di una classe prima, le abilità comunicative sono ancora a livello base per cui durante il lavoro a coppie, è necessario il supporto dell'insegnante di inglese.

## Allegato 5. Modulo di matematica progettato al Liceo Copernico<sup>3</sup>.

### SECONDO ESEMPIO: MODULO DI MATEMATICA IN UNA CLASSE SECONDA

**Obiettivi specifici:** Sviluppo della capacità di ascoltare e comprendere spiegazioni scientifiche in L2. Sviluppo della capacità operativa - risoluzione corretta degli esercizi di matematica relativi ai contenuti disciplinari illustrati in L2. Consolidamento del lessico e della fraseologia tipici della microlingua scientifica della matematica. Sviluppo delle abilità comunicative orali in un contesto specifico sia tramite l'interazione con le insegnanti sia con il lavoro a coppie.

**Modalità:** Compresenza insegnanti di matematica e di inglese (tranne per quanto riguarda la verifica finale)

**Tempi :** Tre lezioni curriculari

**Livello di competenza linguistica degli studenti:** pre - intermedio

CONTENUTI	METODI	ABILITA' LINGUISTICHE	ABILITA' COGNITIVE	MATERIALI UTILIZZATI
Ripasso delle equazioni lineari in due variabili. Disequazioni lineari in due incognite	Lezione frontale; lavoro a coppie	Ascoltare e comprendere spiegazioni e istruzioni; Parlare di concetti matematici utilizzando la microlingua specifica.	Comprendere un concetto astratto e saperlo rappresentare graficamente. Saper utilizzare operativamente conoscenze teoriche per la risoluzione di esercizi e problemi.	Lavagna luminosa, lavagna, fotocopie

### Schema del modulo:

#### **Prima lezione :**

- ❖ Ripasso del glossario della matematica tramite proiezione di un lucido. Quest'attività rappresenta una sorta di "brainstorming" e permette agli studenti di rivedere e ricordare la terminologia specifica che avevano già utilizzato l'anno scolastico precedente.
- ❖ Ripasso di un argomento già studiato in italiano, le equazioni lineari in due variabili; esercizi sull'argomento. La revisione del glossario e l'utilizzo dell'inglese per concetti già noti aiutano gli studenti a familiarizzare con la funzione strumentale-operativa della lingua straniera.

#### **Seconda lezione:**

- ❖ Introduzione del concetto nuovo, le disequazioni lineari in due incognite. L'insegnante introduce l'argomento che tratterà, enumerando le varie fasi della spiegazione e scrivendole alla lavagna. I concetti nuovi vengono poi spiegati e illustrati con numerosi esempi. Al termine della spiegazione, per controllare la comprensione, l'insegnante distribuisce il seguente esercizio:

#### COMPLETE THE FOLLOWING PHRASES :

1. In the Cartesian plane , a linear equation represents a .....
2. In the Cartesian plane , a linear inequality represents a .....
3. Given the open half-plane  $ax + by + c > 0$  ,its boundary is .....
4. Given the open half-plane  $ax+by+c < 0$  ,its opposite is represented by the inequality .....
5. Given the open half-plane  $y < x$  , does its boundary pass through the origin (0,0) ?...
6. Does the point ( -1 , 4 ) lie on the half-plane  $3x-2y+5<0$  ?.....  
(...)

Gli studenti completano le frasi che vengono poi controllate ed eventualmente corrette a classe intera.

<sup>3</sup> Autori: prof. Emanuela Tagliapietra, prof. Maria Rosa Giorgini, prof. Elisabetta Bernardini.

- ❖ Per consolidare la comprensione degli argomenti spiegati, gli studenti svolgono alcuni esercizi e problemi sull'argomento appena trattato lavorando a coppie. Successivamente, alcuni studenti escono alla lavagna ed eseguono gli esercizi assegnati, illustrando in inglese i vari passaggi. Vengono infine distribuite fotocopie con altri esercizi dello stesso tipo da svolgere a casa.

Esempi di esercizi:

1. FIND GRAPHICALLY THE SOLUTION SET OF THE FOLLOWING INEQUALITIES IN TWO VARIABLES:

- $2x-y+1 < 0$
- $x+y > 0$
- $x-3 < 0$
- $y > 5$
- 

2. GRAPH THE SOLUTION SET OF THE FOLLOWING INEQUALITIES:

- $xy < 0$
- $|x - y| < x$
- $(x - 3)(y + 2) > 0$
- 

3. SOLVE THE FOLLOWING PROBLEM GRAPHICALLY:

One number is greater than four times another. The sum of the two numbers is less than 6 .  
Find graphically all the possible values for the two numbers if both are real numbers.

(...)

**Terza lezione:**

Verifica finale. Agli studenti vengono assegnati problemi ed esercizi dello stesso tipo di quelli svolti in classe e a casa. La valutazione della verifica si basa sul corretto svolgimento della prova, che dimostra la comprensione dell'argomento nuovo.

Osservazioni e valutazione: Questo modulo è stato svolto durante il primo quadrimestre in una classe seconda nella quale era stato effettuato un modulo CLIL di matematica l'anno scolastico precedente. Abbiamo potuto osservare che gli studenti hanno accolto con grande naturalezza la spiegazione in L2 e non hanno dimostrato difficoltà ad utilizzare la lingua inglese come strumento operativo.

La seconda lezione del modulo è stata registrata su videocassetta e alcune sequenze sono state inserite, a scopo illustrativo, nel sito della scuola.

## Allegato 6. Modulo di filosofia progettato al Liceo Copernico<sup>4</sup>.

TERZO ESEMPIO: MODULO DI FILOSOFIA IN UNA CLASSE TERZA

Titolo del modulo: L'amicizia in Aristotele

Obiettivi specifici: Sviluppo della capacità di lettura efficace di un testo, soprattutto per quanto riguarda l'identificazione dei concetti fondamentali e il riconoscimento della struttura di un testo argomentativo. Sviluppo dell'abilità di confronto e dell'abilità di produzione di una comunicazione analogico-contrastiva. Acquisizione del lessico e della fraseologia specifici della filosofia. Sviluppo della competenza comunicativa: espressione di opinioni personali, capacità di relazionare oralmente su un lavoro svolto.

Modalità: Compresenza docente di filosofia e di inglese

Tempi: quattro lezioni curriculari.

Livello di competenza linguistica degli studenti: intermedio

CONTENUTI	METODI	ABILITA' LINGUISTICHE	ABILITA' COGNITIVE	MATERIALI UTILIZZATI
Testo di riferimento: Etica Nicomachea, VIII,3, 1156 a-b (traduzione in inglese di W.D. Ross) <sup>5</sup>	Lezione frontale; lavoro a coppie; lavoro di gruppo	Comprensione di un testo di carattere argomentativo, riassumendone e parafrasandone i punti fondamentali. Abilità comunicative: o esprimere opinioni personali corredate da esempi; o fare una relazione orale sul lavoro svolto in gruppo	Individuare i concetti fondamentali di un testo. Schematizzare e riassumere. Abilità di confronto e di identificazione delle analogie e dei contrasti.	Fotocopie, fotografie, video, CD etc.

Schema del modulo:

### **Prima lezione :**

- ❖ L'insegnante di filosofia presenta in L2 il modulo e illustra i punti fondamentali del lavoro che verrà svolto.
- ❖ Attività di "brainstorming". Gli studenti, a classe intera, discutono in L2 con gli insegnanti di inglese e di filosofia sull'idea dell'amicizia.
- ❖ Viene distribuita una fotocopia con il testo di Aristotele. Gli studenti, a coppie, leggono l'estratto sottolineando le parole chiave e i marcatori del discorso. L'insegnante di inglese supporta gli studenti nella comprensione del lessico e delle strutture linguistiche più complesse.
- ❖ Il testo viene diviso in paragrafi con titolazione degli stessi.

### **Seconda lezione :**

L'analisi testuale continua con la schedatura del contenuto del brano di Aristotele.

- ❖ Viene distribuita una fotocopia con alcune domande-guida, a cui gli studenti devono rispondere, oralmente, lavorando a coppie e annotando schematicamente il contenuto delle risposte.
- ❖ Viene consegnata una seconda fotocopia con alcune griglie riassuntive che gli studenti devono completare.

<sup>4</sup> Autori: prof. Roberto Grison, prof. Elisabetta Bernardini.

<sup>5</sup> Materiale reperito su Internet.

Gli insegnanti di inglese e di filosofia supportano gli studenti nell'esecuzione del compito assegnato.

Esempi degli esercizi:

**ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS**

1. What are the three kinds of friendship according to Aristotle?
2. Among what people is friendship for the sake of pleasure more common? What characterizes this kind of friendship?

(...)

**TABLE THE CONTENT OF THE EXCERPT YOU HAVE READ FILLING IN THE FOLLOWING GRIDS:**

FRIENDSHIP FOR ARISTOTLE		
FIRST KIND	SECOND KIND	THIRD KIND
Friendship for.....	Friendship for.....	Friendship for.....

(...)

**Terza lezione :**

Gli studenti lavorano in gruppo per:

- ◆ Esprimere la propria opinione personale sull'amicizia;
- ◆ Confrontare le proprie idee con quelle identificate nel testo di Aristotele;
- ◆ Individuare contrasti e analogie;
- ◆ Identificare di esempi concreti appartenenti al mondo d'oggi che illustrino l'idea dell'amicizia, ad esempio:
  - sequenze video da film, documentari, programmi televisivi, notiziari ;
  - testi di canzoni
  - poster, fotografie, ritagli di giornali
- ◆ Preparare di una relazione finale sul lavoro di gruppo.

**Quarta lezione :**

Gli studenti espongono i risultati del lavoro di gruppo. Particolare attenzione viene riservata:

- all'esplicitazione delle analogie e dei contrasti fra l'opinione degli studenti e le idee evinte dal testo filosofico;
- all'illustrazione degli esempi del concetto odierno e/o personale di amicizia attraverso il materiale visivo, uditivo ecc. reperito dagli studenti.

Quest'attività rappresenta ovviamente anche una fase di verifica e valutazione, non necessariamente formalizzata in una misurazione numerica, del lavoro svolto.

Osservazioni e valutazione: Questo modulo è risultato molto stimolante per gli studenti, specie per quanto riguarda la fase del lavoro di gruppo, e contribuisce ad attualizzare e a rendere particolarmente interessante l'approccio allo studio della filosofia.

# INDICE

<b>Premessa .....</b>	<b>pag. 1</b>
<b>Capitolo I: Background generale.....</b>	<b>pag. 2</b>
<b>1. Dati sul contesto territoriale e culturale.....</b>	<b>pag. 2</b>
1.1 Contesto locale.....	pag. 2
1.2 Iniziative di formazione linguistica sul territorio.....	pag. 2
<b>2. Dati sul progetto-base.....</b>	<b>pag. 2</b>
2.1 Fabbisogni cui il progetto risponde.....	pag. 2
2.2 Finalità del progetto.....	pag. 3
2.3 Obiettivi del progetto.....	pag. 4
2.4 Durata e tempi del progetto.....	pag. 4
2.5 Motivazione e atteggiamenti di allievi e insegnanti.....	pag. 4
<b>3. Valutazione. Strumenti e metodi previsti.....</b>	<b>pag. 5</b>
<b>4. Attestati e certificazioni.....</b>	<b>pag. 5</b>
<b>5. Diffusione dell'esperienza.....</b>	<b>pag. 6</b>
<b>Capitolo II: Esperienze particolari nelle scuole.</b>	
<b>Nascita della Rete CLIC/CLIL Udine.....</b>	<b>pag. 7</b>
<b>1. Istituto Tecnico Industriale “Arturo Malignani”.....</b>	<b>pag. 7</b>
1.1 Nascita del progetto.....	pag. 7
1.2 Prosecuzione del progetto e sviluppi attuali.....	pag. 7
<b>2. Istituto Tecnico Commerciale “Antonio Zanon”.....</b>	<b>pag. 8</b>
2.1 Nascita del progetto e impedimenti burocratici.....	pag. 8
2.2 Il convegno sull’istruzione bilingue.....	pag. 9
2.3 La sperimentazione in corso.....	pag. 9
<b>3. Liceo Scientifico Niccolò Copernico.....</b>	<b>pag. 9</b>
3.1 Nascita del progetto.....	pag. 9
3.2 Attuazione del progetto. Modularità e compresenza.....	pag. 10
3.3 Sviluppi del progetto.....	pag. 10
<b>4. Istituto Professionale Bonaldo Stringher.....</b>	<b>pag. 11</b>
4.1 Nascita del progetto.....	pag. 11
4.2 Le prime esperienze.....	pag. 11
<b>5. Nascita della Rete CLIL Udine.....</b>	<b>pag. 12</b>

<b>Capitolo III: Suggerimenti operativi derivati dall'esperienza sul campo.....</b>	<b>pag. 13</b>
<b>1. Fase preparatoria.....</b>	<b>pag. 13</b>
1.1 Ideazione e motivazione e identificazione degli obiettivi .....	pag. 13
1.2 Autorizzazioni.....	pag. 13
1.2.1 Il Collegio dei Docenti.....	pag. 13
1.2.2 L'Amministrazione.....	pag. 14
1.2.3 Il consenso informato degli interessati.....	pag. 14
1.3 La formazione.....	pag. 15
1.3.1 I formatori.....	pag. 15
1.3.2 Il corso CLIL e i corsisti .....	pag. 15
1.3.2.1 Livello di ingresso. ....	pag. 16
1.3.2.2 Progettazione didattica dei corsi CLIL.....	pag. 16
1.3.3 I corsi di specializzazione all'estero. L'esperienza pregressa. Confronto fra due scuole inglesi.....	pag. 17
1.3.3.1 L'esperienza pregressa .....	pag. 17
1.3.3.2 Confronto fra due scuole inglesi.....	pag. 18
1.4 Costi e finanziamenti.....	pag. 20
1.5 Riconoscimento e valutazione.....	pag. 20
1.6 Destinatari e contenuti del progetto.....	pag. 21
1.6.1 Destinatari.....	pag. 21
1.6.2 La lingua "veicolare" .....	pag. 21
1.6.3 Contenuti .....	pag. 22
1.7 Risultati previsti.....	pag. 22
<b>2. Fase di sperimentazione in classe.....</b>	<b>pag. 23</b>
2.1 I docenti.....	pag. 23
2.1.1 Inizio dell'attività.....	pag. 23
2.1.2 L'incentivazione economica.....	pag. 23
2.1.3 Sostegno al lavoro dei docenti.....	pag. 23
2.1.3.1 Il corso CLIL.....	pag. 23
2.1.3.2 La compresenza.....	pag. 23
2.1.3.3 Le sessioni <i>subject-specific</i> .....	pag. 24
2.1.3.4 Valutazione.....	pag. 24
2.2 Materiali . ....	pag. 25
2.3 Gli allievi.....	pag. 25
2.3.1 Atteggiamenti.....	pag. 25
2.3.2 L'autenticità della comunicazione.....	pag. 26
<b>3. Lo scenario futuro.....</b>	<b>pag. 26</b>
3.1 La formazione.....	pag. 26
3.1.1 Le università.....	pag. 26
3.1.1.1 Le conoscenze linguistiche degli studenti e i piani di studio.....	pag. 26
3.1.1.2 Inserimento nelle S.S.I.S. di un'opzione linguistica "valore aggiunto" .....	pag. 27
3.1.1.3 Corsi di specializzazione nella didattica veicolare.....	pag. 27
3.1.2 Le scuole.....	pag. 27
3.1.2.1 L'esigenza della formazione.....	pag. 27
3.1.2.2 L'esigenza dell'informazione.....	pag. 27
3.1.2.3 Diffusione l'esperienza e collaborazione fra le scuole.....	pag. 27

3.2 Gli organi amministrativi.....	pag. 28
3.3 Il Ministero della Pubblica Istruzione.....	pag. 28
3.3.1 La certificazione dei docenti .....	pag. 28
3.3.2 La certificazione degli studenti .....	pag. 28
3.3.3 L'internazionalizzazione dell'apparato.....	pag. 29
3.4 I corsi di specializzazione all'estero.....	pag. 29
<b>Capitolo IV : Considerazioni generali sui benefici collaterali che possono derivare dall'educazione plurilingue .....</b>	<b>pag. 30</b>
1. Premessa.....	pag. 30
2. La disponibilità a mettersi in discussione e i suoi effetti.....	pag. 30
3. I corsi all'estero: benefici impliciti.....	pag. 31
3.1 La situazione nelle scuole anglosassoni. L'atteggiamento degli insegnanti e degli studenti.....	pag. 31
3.2. Riflessioni sulla situazione delle scuole italiane.....	pag. 31
3.2.1 La lezione frontale.....	pag. 31
3.2.2 L'impostazione della lezione.....	pag. 32
3.2.3 Argomentazione civile delle proprie opinioni.....	pag. 32
3.2.4 Il rispetto reciproco.....	pag. 33
4. La comunicazione efficace.....	pag. 33
5. Benefici dell'insegnamento veicolare sull'atteggiamento di docenti e studenti	pag. 33
<b>Bibliografia .....</b>	<b>pag. 35</b>
<b>Indirizzi Internet.....</b>	<b>pag. 36</b>
<b>Le Scuole della Rete CLIC / CLIL Udine.....</b>	<b>pag. 37</b>
<b>Allegati</b>	<b>pag. 38</b>
Allegato 1. Formazione dei docenti bilingue	pag. 38
Allegato 2. Questionario anonimo distribuito agli studenti	pag. 39
Allegato 3. Risposte del questionario	pag. 41
Allegato 4. Modulo di latino progettato al Liceo Copernico	pag. 47
Allegato 5. Modulo di matematica progettato al Liceo Copernico	pag. 49
Allegato 6. Modulo di filosofia progettato al Liceo Copernico	pag. 51

