

DOCENTE DI LINGUA STRANIERA E DOCENTE DI DISCIPLINA IN AMBIENTE CLIL Prospettive a confronto

LETIZIA CINGANOTTO

ISTITUTO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE, INNOVAZIONE E RICERCA EDUCATIVA (INDIRE)

Abstract – The paper aims at comparing the data gathered from a questionnaire about teachers’ reactions to CLIL (Content and Language Integrated Learning), delivered to 675 Italian foreign language teachers and 823 subject teachers engaged in an online training initiative on CLIL and learning technologies. Among the results, particularly interesting is the subject teachers’ need to be supported by the foreign language teachers especially as far as the subject specific language for CLIL is concerned. The data collected from the questionnaire will be commented on by quoting some of the teachers’ remarks making them the real protagonists of an important process of cultural, pedagogical and didactic innovation. In the background of the paper some of the latest conceptual frameworks on CLIL, with particular reference to the language dimension and a brief overview of the state of the art of CLIL in Italy will be provided.

Keywords: CLIL; foreign language; foreign language teacher; subject teacher.

*Like Antarctica, the field of teaching and learning in
a second, or otherwise
additional language is claimed by many and yet still
in the stages
of exploration and discovery.
(D. Marsh “Foreword”,
2009, p. vii).*

1. Il CLIL e la dimensione linguistica

Con l’acronimo CLIL (Content and Language Integrated Learning) ci si riferisce a un approccio “dual focus” che focalizza l’attenzione sulla dimensione linguistica e al contempo, su quella disciplinare (Coyle *et al.* 2010; Mehisto *et al.* 2008).

Sin dagli anni Novanta la Commissione Europea e il Consiglio d’Europa hanno promosso la diffusione dell’apprendimento/insegnamento delle lingue straniere veicolari nei sistemi educativi europei, sulla scia dell’efficacia dei programmi bilingui già adottati da diversi paesi e con l’obiettivo di favorire il plurilinguismo (Coonan 2014; Serragiotto 2014).

D’altra parte, non mancano nelle varie epoche storiche considerazioni e riflessioni sulla necessità di conoscere le lingue. “Tale consapevolezza è probabilmente diventata ancora più pregnante e pressante oggi che il mondo si è ‘rimpicciolito’ e che le distanze (fisiche e virtuali) tra persone di culture e lingue differenti si sono enormemente ridotte” (Santipolo 2012, p.13).

In questi ultimi decenni, dunque, il CLIL si è diffuso in maniera massiccia tra gli Stati Membri (Coyle 2007; Eurydice 2017), mettendo anche in luce le potenzialità e i vantaggi che le tecnologie e la rete possono apportare agli studenti dell’era digitale,

chiamati a affrontare le sfide del ventunesimo secolo (Commissione Europea 2014).

Nell'ultimo ventennio la ricerca ha concentrato l'attenzione sulla metodologia CLIL in senso olistico, intrecciando la dimensione didattica, la dimensione disciplinare, la dimensione linguistica, nello specifico l'analisi conversazionale in classe (Fele, Paoletti 2003; Orletti 2000), puntando allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e interazionali e innestandole sul tessuto delle *subject literacies* (Llinares *et al.* 2012), intese come padronanza delle specificità lessicali, morfo-sintattiche, testuali di ciascuna disciplina.

Un recente approccio, sviluppato da un gruppo di esperti dell'*European Centre of Modern Languages* di Graz è illustrato nel progetto "Pluriliteracies Teaching for Learning (PTL)",¹ che punta all'incrocio tra lingua, disciplina e cultura e focalizza l'attenzione sullo sviluppo di un'ampia gamma di *literacies* funzionali all'apprendimento, tra cui lettura, scrittura, dimensione riflessiva e critica, ambito socio-relazionale, ecc., con l'obiettivo di favorire quello che viene definito il "deep learning" (Meyer *et al.* 2015).

L'attenzione agli aspetti linguistici assume quindi un'importanza centrale anche in ambito didattico: è fondamentale l'attenzione da parte del docente non solo ai risultati, ma anche ai processi interazionali e alla negoziazione dei significati in ambiente CLIL (Nikula *et al.* 2013).

Uno dei filoni di ricerca di questi ultimi anni è la *Conversation Analysis for Second Language Acquisition* (CA for SLA) (Markee 2005), che utilizza gli strumenti dell'Analisi Conversazionale per comprendere pienamente il processo di acquisizione della lingua seconda/straniera e che può dunque fornire interessanti spunti per l'analisi dei processi interazionali in ambiente CLIL.

Dalton-Puffer (2016) sottolinea come la didattica delle lingue straniere e la didattica delle discipline siano spesso troppo distanti tra di loro: la soluzione proposta è l'individuazione di una zona di convergenza, un ponte rappresentato dal costruito delle *Cognitive Discourse Functions* (CDFs): i processi cognitivi, che coinvolgono fatti, eventi, concetti e categorie correlate alle singole discipline, vengono verbalizzati in modo ricorrente e strutturato durante il processo di costruzione delle conoscenze da parte degli studenti, attraverso una serie di funzioni comunicative per le quali si utilizzano specifiche categorie di verbi.

La necessità di usare una lingua straniera per insegnare contenuti disciplinari ha indotto i docenti di DNL² a ripensare il ruolo della lingua utilizzata nelle interazioni in classe (Cinganotto 2018), riflettendo anche sulla lingua madre stessa, l'italiano, sia dal punto di vista della competenza comunicativa e interazionale, sia dal punto di vista didattico. Come evidenzia Lopriore (2014), "il CLIL sembra quasi avere messo a disposizione dei docenti un potente strumento di riflessione comune, trasversale alle discipline, che ha le potenzialità di una lingua franca: valorizza l'efficacia comunicativa della comunicazione didattica e ne mette in luce la ricaduta sugli apprendimenti".

¹ L'autrice è stata recentemente invitata a collaborare al progetto "PTL" dal Graz Group.

² DNL (Disciplina Non Linguistica) è l'acronimo utilizzato in ambito ministeriale in riferimento alle discipline oggetto di insegnamento CLIL.

2. Uno sguardo diacronico al CLIL in Italia e al “team CLIL”

In Italia il CLIL è stato introdotto obbligatoriamente nei curricula delle scuole secondarie di secondo grado con i DPR 88 e 89 del 2010 (Cinganotto 2016a), e la Legge 107/2015 ne ha ampliato il raggio d’azione, auspicandone l’introduzione sin dalla scuola primaria.

Parallelamente ai vari progetti di “accompagnamento” promossi dal MIUR (Langè, Cinganotto 2014), in questi anni le università italiane hanno progettato e erogato con successo azioni formative nell’ambito dei corsi di perfezionamento e hanno condotto numerosi studi e ricerche sulla ricaduta e sull’efficacia della didattica CLIL (Coonan 2016; Di Martino, Di Sabato 2012; Favilli *et al.* 2013; Rasulo *et al.* 2016; Williams 2015).

Il Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti³ (ottobre 2016) ha introdotto innumerevoli novità nella formazione in servizio dei docenti, preannunciando l’attivazione di corsi di formazione sulle competenze linguistiche e sulla metodologia CLIL, rivolti sia a docenti di lingua straniera sia a docenti disciplinaristi di ogni ordine e grado di scuola. Si tratta di una importante novità per il sistema scolastico italiano, in quanto le indicazioni ministeriali avevano sinora puntato l’attenzione soprattutto sul docente di DNL come principale “depositario” della metodologia CLIL, nonostante le “Norme Transitorie” (luglio 2014) auspicassero fortemente la collaborazione del docente di disciplina con il docente di lingua straniera e con le altre figure professionali del Consiglio di Classe (“team CLIL”).

Come illustra Menegale (2014), il vantaggio della collaborazione all’interno del “team CLIL” è reciproco: al docente di DNL permette di riscoprire metodi e tecniche proprie dell’insegnamento linguistico, che solitamente non utilizza nella didattica disciplinare; al docente di lingua straniera consente di spostare l’attenzione dalla lingua come puro oggetto di insegnamento, alla lingua come mezzo per facilitare una comunicazione significativa, per relazionarsi con gli altri, per crescere e autorealizzarsi.

Ai fini del successo formativo, la collaborazione, lo scambio di idee, di pratiche e di esperienze rappresentano un valore aggiunto, a beneficio dell’intera comunità di docenti, formatori e ricercatori che si è venuta formando in Italia in questi ultimi anni parallelamente alla diffusione del CLIL. Un esempio di queste comunità di pratica (Wenger 1998) è costituito dalla comunità “Techno-CLIL” (Cinganotto 2016b), che oggi conta più di 7000 iscritti all’omonimo gruppo Facebook, creato nel 2014 per accompagnare la prima edizione dell’iniziativa di formazione online in contesto internazionale che allora vedeva la partecipazione di 200 docenti, divenuti successivamente 5000 nelle edizioni del 2016 e del 2017.

3. L’esperienza di formazione internazionale

Tra gennaio e febbraio 2017 l’autrice di questo contributo, in collaborazione con Daniela Cuccurullo, docente esperta di CLIL e tecnologie didattiche, ha progettato e moderato l’iniziativa “Techno-CLIL”,⁴ promossa da EVO (*Electronic Village Online*), nell’ambito di un *Interest Group* dell’Associazione professionale *Tesol International*. Si trattava di un MOOC (*Massive Online Open Course*) della durata di cinque settimane, sulla tematica della metodologia CLIL attraverso l’uso delle tecnologie, che si caratterizzava per la ricca proposta di attività, materiali di studio, interazioni in asincrono in piattaforma *Moodle* e

³ Link al sito del MIUR: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.

⁴ Link all’edizione del 2017: http://evosessions.pbworks.com/w/page/113752123/2017_Techno-CLIL.

per l'elevato numero di webinar, videoconferenze con esperti internazionali in sincrono. L'obiettivo del corso era guidare i partecipanti alla scoperta e sperimentazione dei tool del Web 2.0 da applicare nella didattica CLIL.

Nell'ambito del percorso formativo, ai docenti italiani (il 97,9% di tutti i partecipanti) è stato somministrato un questionario, finalizzato a caratterizzare il profilo del docente di DNL e il profilo del docente di LS,⁵ cercando di raccogliere commenti, idee, percezioni in merito al loro rispettivo ruolo all'interno del processo che ha introdotto in Italia la "rivoluzione CLIL".

4. L'analisi dei dati

È stato somministrato un questionario con opportuni adattamenti in base ai due diversi profili professionali iscritti in piattaforma: al questionario hanno risposto 675 docenti di LS e 823 docenti di DNL in servizio nelle scuole italiane. Il questionario proponeva domande a risposta multipla e domande aperte: in questo ultimo caso i commenti sono stati raccolti e esaminati secondo la metodologia "Framework Analysis" (Ritchie *et al.* 2014) della ricerca qualitativa, cercando di individuare delle categorie interpretative comuni. Una prima categorizzazione è stata effettuata sulla base del modello SWOT:⁶ all'inizio del questionario, a tutti i partecipanti veniva chiesto di definire i punti di forza, le opportunità e criticità della metodologia CLIL, in base alla loro esperienza e alla loro percezione. I commenti dei docenti di LS e dei docenti di DNL sono stati analizzati con l'obiettivo di individuare le percezioni comuni ai due profili professionali. In particolare, in riferimento ai punti di forza, la percezione più diffusa è il valore aggiunto dell'integrazione tra lingua e contenuti, al fine di rendere più efficace e stimolante l'apprendimento:

Strengths:

"Learning the content of a subject and a foreign language at the same time".

"The acquisition of the English language in this way is more motivating".

"The ongoing digital innovation linked to CLIL".

In riferimento alle criticità, emerge prepotentemente l'aspetto legato alla formazione per lo sviluppo delle specifiche competenze necessarie per un CLIL di qualità, in particolare le generali carenze disciplinari da parte dei docenti di LS e quelle linguistiche da parte dei docenti di DNL; si esprime inoltre diffusamente il disagio per la carenza di materiali didattici, nonostante le case editrici si stiano adoperando sempre più per coprire questa esigenza di mercato.

Weaknesses:

"It is difficult for a teacher to have good subject and linguistic skills".

"Language teachers lack knowledge of the subjects, while subject teachers have minimal knowledge of foreign languages".

"The lack of materials".

⁵ LS: Lingua Straniera

⁶ *Strengths; Weaknesses; Opportunities; Threats.*

Le opportunità individuate fanno riferimento soprattutto all'internazionalizzazione e al multilinguismo, ma anche alla diversificazione e personalizzazione dei percorsi formativi, nonché all'accrescimento del livello di motivazione degli studenti.

Opportunities:

“Enhance foreign language skills”.

“Access International Certification and enhance the school profile”.

“Develop multilingual interests and attitudes”.

“Diversify methods and forms of classroom teaching and learning”.

“Increase learner motivation”.

Per quanto riguarda le potenziali minacce, molti commenti mettono in luce il rischio di generare distrazioni negli studenti, un possibile sbilanciamento a favore della lingua e a discapito dei contenuti, nonché l'eventuale imbarazzo iniziale da parte di docenti “neofiti”.

Threats:

“It could be distracting”.

“It could lead to a greater emphasis on language skills and less importance to the subject content”.

“It may frighten those approaching to it for the first time”.

5. Il punto di vista dei docenti di lingua straniera

I 675 rispondenti docenti di LS, provenivano per il 38,1% dalla scuola secondaria di secondo grado, per il 60,7% dalla scuola secondaria di primo grado e per la rimanente piccola percentuale dall'università.

Si trattava per la maggior parte di docenti di lingua inglese (80,6%), ma erano anche presenti docenti di lingua tedesca, spagnola e francese in piccole percentuali, essendo una iniziativa principalmente rivolta al mondo della didattica della lingua inglese.

Il 54,7% dei partecipanti dichiarava di non aver mai avuto esperienze in ambito CLIL e di avvicinarsi per la prima volta a questa metodologia attraverso questa esperienza di formazione.

Alla domanda “Do you think the role and the profile of the language teacher has changed after the introduction of CLIL in Italy?”, il 66,4% rispondeva in senso affermativo, dimostrando la percezione dell'impatto del CLIL anche sul profilo professionale del docente di lingue, non direttamente coinvolto, almeno nelle prime fasi di implementazione, nella formazione e nella didattica CLIL, secondo quanto indicato dalla Riforma.

Nello specifico, i commenti restituiscono un quadro di crescente auspicata sinergia tra docente di lingua e docente di disciplina, avvertita come una vera e propria necessità, nonostante le difficoltà organizzative, come testimoniano gli esempi seguenti:

“Teaching has started the right way naturally merging content and language teaching/learning. Moreover, from a semiotic point of view, contents are culturally seen and recreated from more standpoints and bridges are created”.

“The language teacher now can support content teachers in CLIL projects to widen students' horizons”.

“The language teacher has become more flexible and collaborative”.

“We aren't just language teachers; we could be seen as the medium through which a subject teacher can face a CLIL lesson; we could create teams among colleagues to support them in their language skills; we can consider ourselves also as content teachers”.

Due domande del questionario miravano a sondare la percezione dei docenti in relazione al valore aggiunto della metodologia CLIL rispetto all'apprendimento di lingua e contenuto. Gli aspetti linguistici registrano grande successo: l'opzione 5, che rappresenta il valore più alto, catalizza il maggior numero di risposte (375), dato più elevato sia del valore 5 (269), sia del valore 4 (273) riferiti alla dimensione del contenuto (Figure 1-2). Questo dato è significativo, in quanto gli aspetti linguistici del CLIL, talvolta sottovalutati, sono in realtà ben presenti nella percezione dei docenti, nello specifico, in questo caso, i docenti di lingua straniera.

Could you rate the added value of CLIL as for the language?

675 risposte

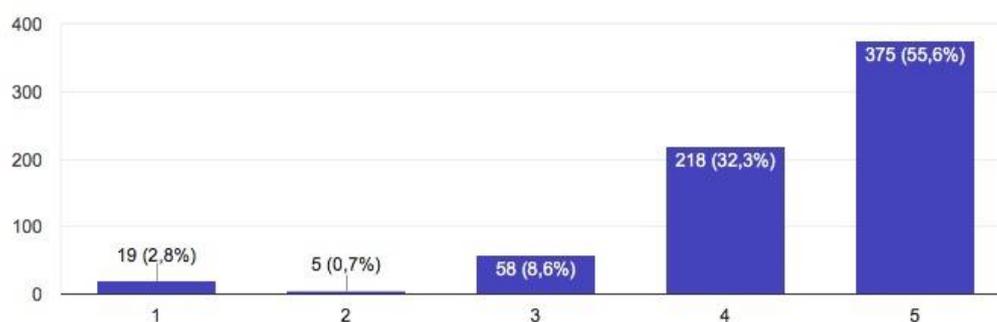


Figura 1

La percezione del valore aggiunto del CLIL sulla lingua.

Could you rate the added value of CLIL as for the content?

675 risposte

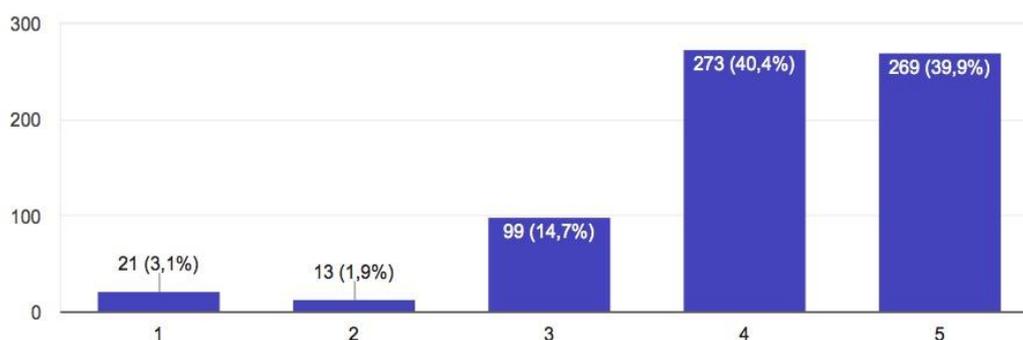


Figura 2

La percezione del valore aggiunto del CLIL sul contenuto.

Un'altra domanda mirava a approfondire la differenza tra "subject-specific language", cioè le aree lessicali, morfosintattiche e grammaticali specifiche della disciplina e "general academic language", la lingua CALP,⁷ la lingua dello studio utilizzata per argomenti di carattere generale (Ball *et al.* 2015), considerando l'importanza di queste due dimensioni in relazione al CLIL.

È interessante rilevare che il 53,2% dei docenti di lingua straniera considerava fondamentale la lingua specifica della disciplina (opzione più elevata) e lo stesso livello di importanza (5) veniva assegnato alla lingua dello studio dal 40,3% dei rispondenti, come illustrato nei grafici sottostanti (Figure 3-4).

Could you rate the importance of "subject-specific language" for a language teacher in relation to CLIL?

675 risposte

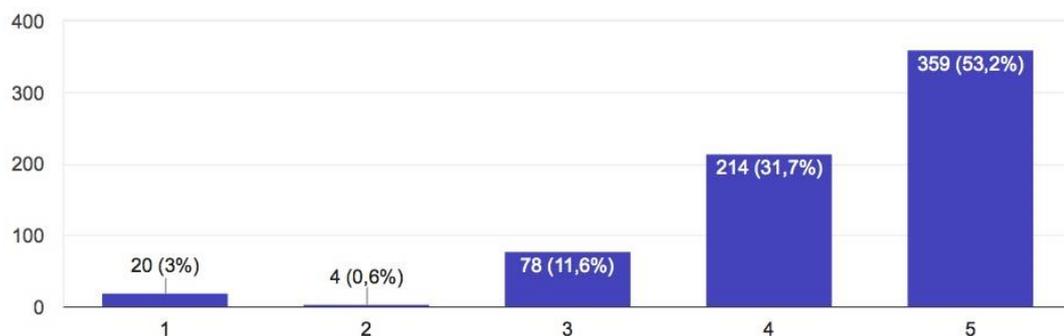


Figura 3
"Subject-specific language" in CLIL.

Could you rate the importance of "general academic language" for a language teacher in relation to CLIL?

675 risposte

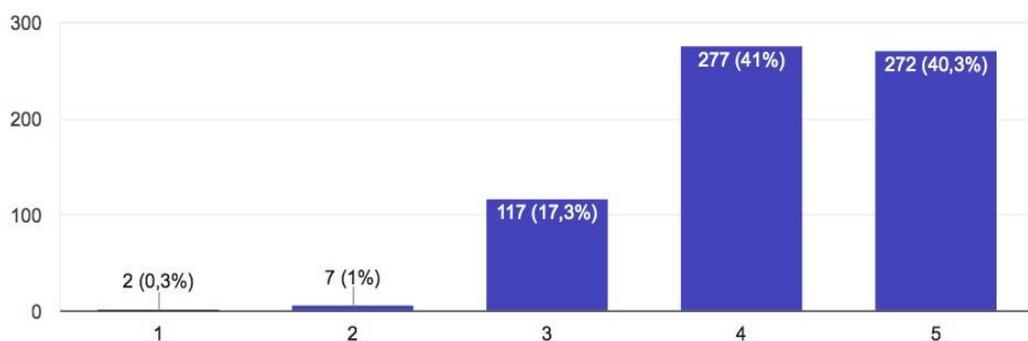


Figura 4
"General academic language" in CLIL.

⁷ Cognitive Academic Language Proficiency, Cummins, 1979.

Una domanda del questionario mirava a indagare l'effettiva collaborazione all'interno del "team CLIL", come auspicato dalle Norme Transitorie del MIUR del 2014. Solo il 31,3% dei docenti di lingua straniera dichiarava di aver svolto attività in collaborazione con il docente di DNL. Dai commenti raccolti si evincono alcune delle difficoltà incontrate dai docenti di lingua straniera nella effettiva collaborazione, come testimoniato dalle osservazioni seguenti:

"It was just a collaboration in order to translate some subject related topic".

"The cooperation has been quite difficult at the beginning because she felt as if I was stealing her precious time and I'm still working on it".

"The subject teacher has outlined the content of the learning path. The subject teacher has given the language teacher the textbook to be translated and adapted to the linguistic level of students".

Alla domanda riguardante la percezione dell'esigenza da parte del docente di DNL di essere supportato dal docente di lingua straniera, il 92,6% dei docenti di lingua straniera del campione rispondeva in senso affermativo, con particolare riferimento alla dimensione linguistica come principale area di intervento e di supporto (riflessione su "specific-subject language" e "general academic language", miglioramento dell'uso della lingua nell'interazione in classe). La percezione della dimensione linguistica come area di maggiore criticità per il docente di DNL è probabilmente legata al fatto che la competenza linguistica nella maggior parte dei casi è stata costruita a posteriori, come "sovrastuttura" rispetto al background tipicamente orientato ai domini di una specifica disciplina di studio: i percorsi formativi CLIL infatti, sono rivolti a docenti in servizio, spesso con tanti anni di esperienza, che hanno dovuto costruire faticosamente il loro bagaglio di competenze linguistiche e metodologiche talvolta a molti anni di distanza dalla loro preparazione universitaria. Di conseguenza il 40% delle risposte evidenzia proprio la percezione della necessità di supporto in relazione agli aspetti linguistici della metodologia CLIL (Figura 5).

If yes, why do subject teachers need support?

675 risposte

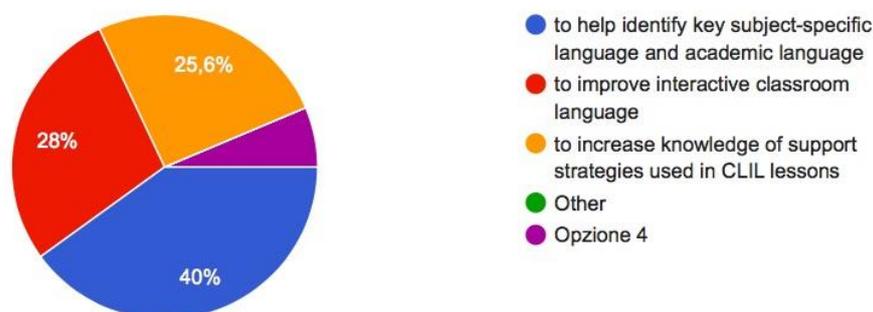


Figura 5

Il supporto ai docenti di DNL (punto di vista dei docenti di LS).

I commenti seguenti esplicitano questa percezione del bisogno di supporto da parte dei docenti di DNL e di come questo potrebbe essere fornito, soprattutto in riferimento alla dimensione linguistica: si potrebbe collaborare in fase di progettazione, elaborare un glossario trans-disciplinare, concordare insieme le varie strategie didattiche ecc. Questi sono solo alcuni dei suggerimenti proposti dai docenti:

“By focusing on some key subject-specific language as well as academic language”.
“Identifying cross-planned subjects; elaborating cross-cultural glossary where possible; practicing and improving L2 for teaching; evaluating results; planning”.
“I would cooperate with them to improve interactive classroom language and to know the right definition and pronunciation of subject-specific language”.
“Language teachers should support content teachers in the preparatory phase as well as in the choice of the best methodology and strategies to foster the students’ language acquisition. They should also give feedback to both subject teachers and students”.

Nonostante le difficoltà di cui i docenti di lingua straniera sono pienamente consapevoli, tra cui la sostanziale esclusione dai percorsi formativi abilitanti al CLIL, nonché le difficoltà organizzative del “team CLIL”, non essendo previsti oneri aggiuntivi, le loro reazioni al processo di implementazione del CLIL in Italia risultano complessivamente positive (Figura 6), testimonianza dell’entusiasmo e della volontà di esplorare l’ “universo CLIL”, pur dovendo affrontare criticità e problemi di vario genere: un dato sicuramente incoraggiante per la scuola italiana.

What are your feelings about the process of CLIL implementation in Italy?

675 risposte

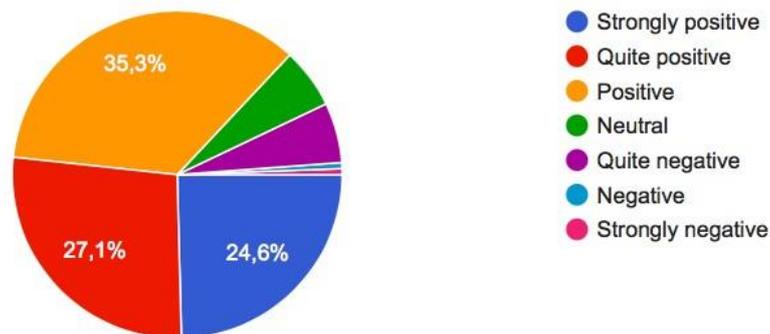


Figura 6
Le reazioni dei docenti di LS al processo di introduzione del CLIL.

6. Il punto di vista dei docenti di DNL

Con l’obiettivo di confrontare i dati relativi alla percezione delle tue tipologie di docenti coinvolti nel processo di implementazione del CLIL in Italia, lo stesso questionario, con gli opportuni adattamenti, è stato somministrato ai docenti di DNL italiani iscritti al percorso di formazione “Techno-CLIL”.

Il campione era costituito da 823 docenti di diversi ordini e gradi di istruzione, nello specifico: 38,2% docenti di scuola secondaria di secondo grado, 18% docenti di scuola secondaria di primo grado, 41,6% docenti di scuola primaria; le restanti percentuali di modeste entità erano docenti della scuola dell'infanzia e docenti del mondo accademico.

La percentuale molto alta di docenti di scuola primaria rappresenta un dato molto significativo, soprattutto se confrontato con la percentuale di docenti di scuola secondaria di secondo grado dove la metodologia CLIL è ormai entrata a far parte obbligatoriamente dei curricoli scolastici: segno evidente del crescente interesse da parte dei docenti della scuola primaria, probabilmente anche in risposta alle sollecitazioni della Legge 107/2015, che ha modificato in modo sostanziale molti aspetti del sistema scolastico italiano.

Le discipline di insegnamento erano molto variegate, come evidenzia il grafico sottostante (Fig. 7): significativa la presenza di un discreto numero di docenti di Italiano, nonostante questa disciplina, essendo inclusa tra le “discipline linguistiche”, in base alla Riforma non sia coinvolta nell'insegnamento CLIL.

A questo proposito giova forse ricordare l'auspicio di Balboni (2012, p. 130): “il CLIL in lingua italiana L1 è sì nascosto, ma è anche non solo possibile ma auspicabile” e ancora (Balboni 2012, p. 139): “che una cosa non sia evidente, non sia presente, non sia visibile non significa che non esista; che un'azione non venga compiuta non significa che sia impossibile”.

Questa riflessione pone ancora una volta l'accento sulle ricadute del CLIL anche nella L1: la consapevolezza dell'importanza della dimensione linguistico-interazionale e dell'efficacia comunicativa per veicolare concetti e conoscenze disciplinari nella LS si ripercuote inevitabilmente anche sulla padronanza nella madrelingua, contribuendo a rafforzarla attraverso una rinnovata e accresciuta “*language awareness*” (‘consapevolezza linguistica’; Marsh 2007).

Which subject do you teach?

823 risposte

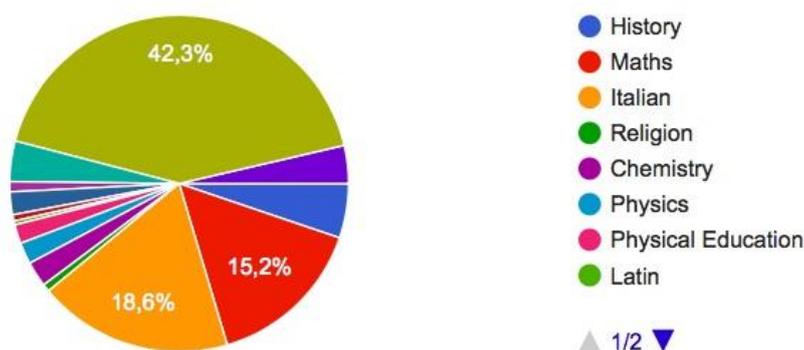


Figura 7

Le discipline di insegnamento dei docenti di DNL.

Il 60,9 % dei docenti dichiarava di non avere precedenti esperienze in ambito CLIL: si tratta di un dato molto vicino a quello relativo ai docenti di lingua straniera (54,7%): questa iniziativa di formazione rappresentava dunque anche per molti docenti di DNL il

primo approccio alla metodologia CLIL.

Per quanto riguarda il livello di competenza linguistica dei docenti, il 40,8% dichiarava di essere in possesso di un livello B2; il 30,5% dichiarava un livello B1; l'8% un livello A2; le rimanenti piccole percentuali si distribuivano tra gli estremi inferiori (A1) e gli estremi superiori (C1-C2).

Alla domanda "Do you think the role and the profile of the language teacher has changed after the introduction of CLIL in Italy?", già proposta anche ai docenti di lingua straniera, il 59,7% rispondeva in senso affermativo, mentre il 40,3% in senso negativo: la percezione del cambiamento è dunque abbastanza condivisa anche dai docenti di DNL, come testimoniano alcuni dei commenti raccolti:

"Now the English teachers are more important than before".
"The teachers have the possibility "to live" the second language as it is native language: the two languages become one only language".
"First, planning CLIL means being able to talk and plan in English and having a deep communicative competence and also CLIL methods chases the teacher to select and reflect on what is really helpful for the students. Learning is really centered on pupils and not on the teachers' point of view".

La percezione del cambiamento riguarda anche il ruolo e il profilo del docente disciplinarista: alla domanda "Do you think the role and the profile of the subject teacher has changed after the introduction of CLIL in Italy?", il 66,9% dei docenti rispondeva in senso positivo, confermando dunque, la percezione del carattere innovativo della metodologia CLIL, come testimoniano questi commenti:

"There is better integration of English with other school subjects".
"Open minds and more interest in technology".
"Now the teaching of the subject teachers is multidisciplinary".
"Teachers have to face with an intercultural reality where teaching has not only the purpose of teaching contents but also teaching contents as they are seen through different perspectives and this can happen with the medium of a foreign language".

Analogamente a quanto emerso dal questionario rivolto al docente di lingua straniera, anche per il docente disciplinarista la percezione dell'impatto del CLIL sul curriculum è più forte in relazione all'ambito linguistico, rispetto all'ambito disciplinare: il 51,3% delle risposte si concentra sul valore più alto (5) in riferimento al valore aggiunto del CLIL rispetto all'apprendimento linguistico: questo dato supera di vari punti percentuali sia il valore 4 sia il valore 5 in riferimento all'ambito dei contenuti disciplinari, come dimostrano i grafici sottostanti (Figure 8-9).

Sicuramente si tratta di un dato significativo, che dimostra come il ruolo della lingua in ambiente CLIL sia percepito come cruciale anche dai docenti di DNL.

Could you rate the added value of CLIL as for the language?

823 risposte

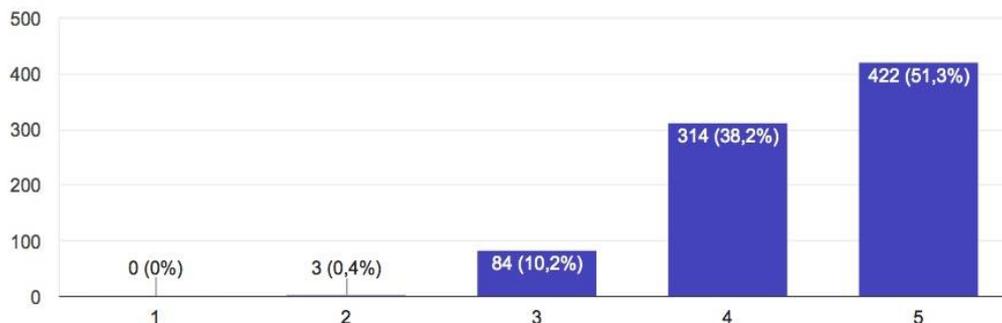


Figura 8

La percezione del valore aggiunto del CLIL sulla lingua.

Could you rate the added value of CLIL as for the content?

823 risposte

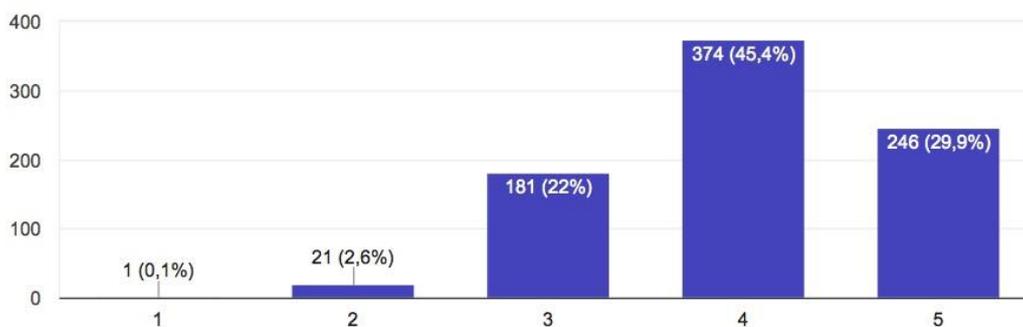


Figura 9

La percezione del valore aggiunto del CLIL sul contenuto.

Come già emerso nel questionario per docenti di lingua straniera, anche per i docenti di DNL la dimensione linguistica con riferimento a “subject-specific language” in relazione al CLIL registra il valore più alto (47,6%, valore 5). Una percentuale molto simile (47,7%) si registra per il valore 4 in riferimento a “general academic language” (Figure 10-11). Si conferma dunque, l’importanza delle specificità lessicali e morfo-sintattiche della lingua straniera utilizzata per la particolare disciplina del curriculum, oggetto dell’insegnamento CLIL.

Could you rate the importance of "subject-specific language" for a subject teacher in relation to CLIL?

823 risposte

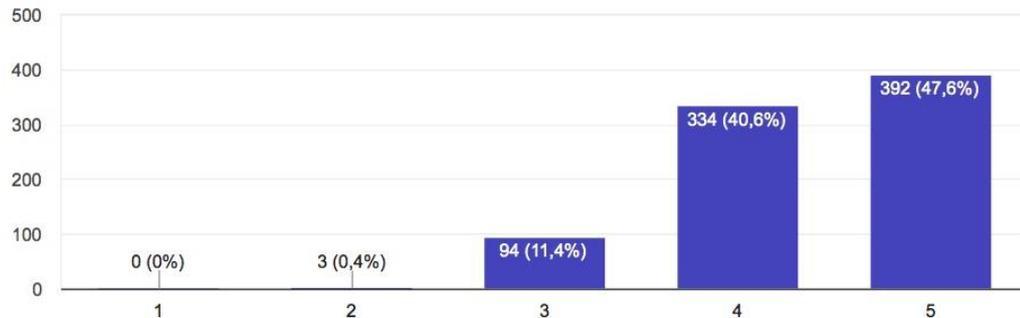


Figura 10
"Subject-specific language" in CLIL.

Could you rate the importance of "general academic language" for a subject teacher in relation to CLIL?

823 risposte

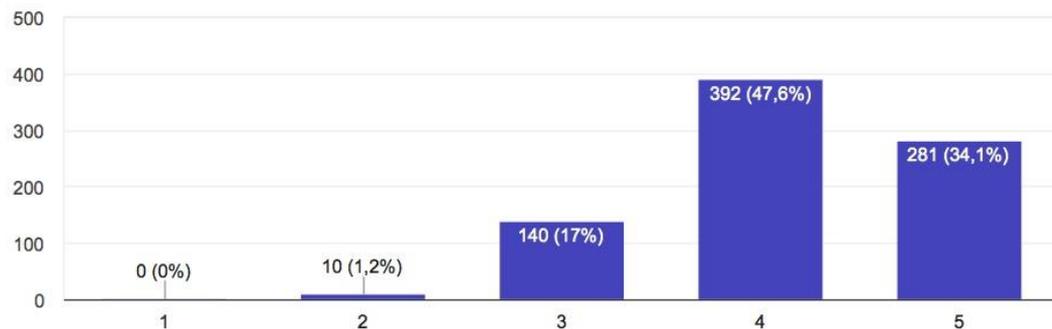


Figura 11
"General academic language" in CLIL.

La domanda che mirava a indagare la percezione dell'esigenza del docente di DNL di essere supportato dal docente di lingua straniera non lascia alcun dubbio interpretativo: il 92,2% dei docenti di DNL rispondeva in senso positivo, mentre solo il 7,8% dei docenti di DNL affermava di non aver alcun bisogno di supporto.

Nello specifico, il 39,4% dei rispondenti dettagliava l'ambito della collaborazione e del supporto, scegliendo l'opzione relativa alle peculiarità linguistiche della lezione CLIL ("subject-specific language"/"general academic language") (Figura 12). Questo dato si colloca pienamente in linea con la percezione dei docenti di lingua straniera.

If yes, why do subject teachers need support?

823 risposte

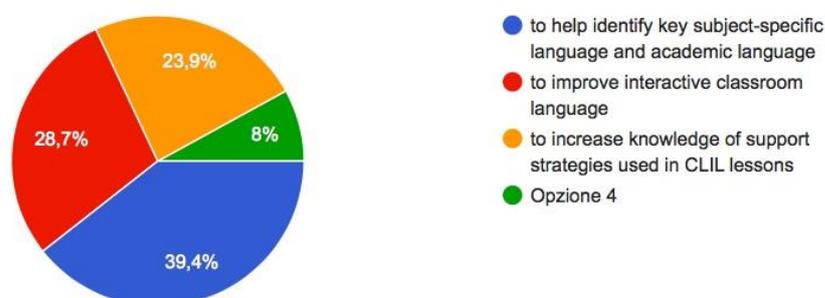


Figura 12

Il supporto ai docenti di DNL (punto di vista dei docenti di DNL).

Alcuni commenti espressi dai docenti di DNL sulla tipologia di supporto richiesto, rivelano la forte sensibilità alla collaborazione e il desiderio di mettersi in gioco, pur non essendo in pieno possesso di tutte le competenze linguistiche necessarie.

Numerosi commenti focalizzano infatti l'attenzione proprio sugli aspetti linguistici:

"I would need somebody that helps me anticipate the language problems".

"Improving my communicative skills".

"Key subject-specific language and academic language".

"I would need support in oral practice".

"Pronunciation or lexical correction, collaboration in the clarification of complex concept".

"Glossary".

"Discuss – Collaborate – Practice – Produce".

"Subject teachers should always have language support".

"Hints about language teaching strategies (TPR, storytelling, roleplay)".

Altri commenti, invece, puntano l'attenzione principalmente sugli aspetti metodologici:

"In lesson planning".

"Help within the framework of dialogues class discussions".

"In planning and evaluating".

Sempre nell'ambito della collaborazione tra docente di DNL e docente di lingua straniera, alla specifica domanda riguardante la effettiva costituzione del "team CLIL" nella propria scuola, l'81,6% dei rispondenti si esprimeva in senso negativo, dato molto significativo: nonostante l'esigenza di collaborazione sia chiaramente avvertita sia dal docente di lingua straniera, sia dal docente di DNL, purtroppo non trova riscontro nella realtà delle scuole, dove, a causa di impedimenti di vario genere, l'effettiva collaborazione all'interno del "team CLIL" è ancora molto difficile.

A tal proposito, il commento di un docente suggerisce delle modalità di collaborazione in tutte le fasi della didattica CLIL, dalla progettazione alla valutazione:

"The project with CLIL methodology develops from the awareness that the teaching-learning process requires alternative ways in which the approach to it incorporates a new, cognitive-based methodology. Cooperative learning, at the

base of CLIL methodology, but not only, assumes a constant, natural, spontaneous, exchange between teacher-student and student-student”.

“A constant collaboration is necessary during these phases:

- 1. discussing about the level of the class*
- 2. looking for suggestions for CLIL on the web or in books*
- 3. planning a lesson plan*
- 4. preparing grids or rubrics to assess students”.*

Anche per i docenti di DNL, come emerso per i docenti di lingua straniera, l’atteggiamento verso il processo di diffusione del CLIL è complessivamente positivo (Figura 13), pur con le difficoltà che ancora permangono a vari livelli, tra cui il carattere impegnativo della formazione CLIL nei due percorsi linguistico e metodologico, oppure la carenza di materiali didattici specificamente pensati per apprendenti italiani con un determinato livello di competenza linguistica.

What are your feelings about the process of CLIL implementation in Italy?

823 risposte

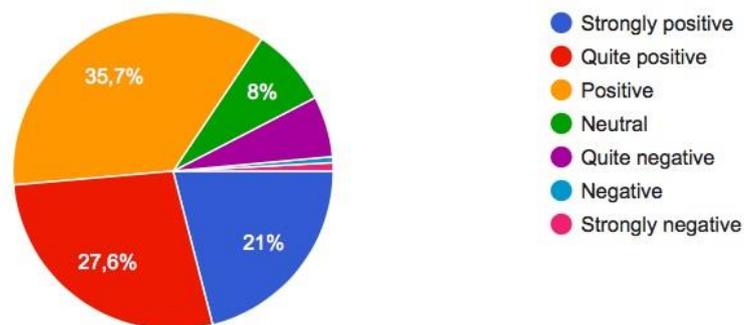


Figura 13
Le reazioni dei docenti di DNL al processo di introduzione del CLIL.

Complessivamente dunque, si può evincere che i docenti italiani del campione di questo studio (sia di lingua straniera, sia di DNL) sono abbastanza soddisfatti del processo di introduzione del CLIL nei curricoli scolastici e lo ritengono una innovazione e un arricchimento per tutti.

7. Conclusioni

Il contributo ha inteso prendere in esame alcuni dati raccolti attraverso un questionario somministrato ai partecipanti italiani iscritti all’iniziativa di formazione online internazionale “Techno-CLIL 2017”. Nello specifico, è stato somministrato un analogo questionario, con opportuni adattamenti, ai docenti di lingua straniera e ai docenti di disciplina non linguistica, con l’obiettivo di confrontare la percezione delle due tipologie di profili professionali rispetto ad alcune dimensioni correlate alla metodologia CLIL, tra cui l’importanza degli aspetti linguistici, il ruolo del docente di lingua straniera a supporto del docente di DNL, la collaborazione all’interno del “team CLIL”.

Dal confronto dei dati dei due questionari sono emerse posizioni molto vicine: si conviene sul ruolo fondamentale del docente di lingua straniera a supporto delle attività CLIL e sull'importanza cruciale degli aspetti linguistici per un CLIL di qualità. Nonostante la percezione condivisa della necessità di collaborare, il lavoro del “team CLIL” all'interno delle scuole italiane appare ancora *in fieri*: un nodo critico su cui evidentemente bisogna ancora riflettere.

L'auspicio è dunque che lo scenario futuro della didattica CLIL in Italia possa orientarsi verso una sempre maggiore collaborazione tra le varie figure professionali coinvolte, anche all'interno dei percorsi formativi stessi, in modo da favorire la permeabilità e il circolo virtuoso di conoscenze, competenze e expertise sin dalla fase di formazione, con l'obiettivo di creare delle vere e proprie comunità di pratica CLIL.

È inoltre auspicabile che gli aspetti linguistico-interazionali siano sempre più oggetto di attenzione sia da parte dei docenti di DNL, sia da parte dei docenti di LS, non solo in ambiente CLIL, ma anche nella prassi didattica generale quotidiana, maturando una “language awareness”, che possa manifestarsi come un'accresciuta consapevolezza linguistica di carattere trasversale e trans-disciplinare.

Bionota: Letizia Cinganotto è ricercatrice presso INDIRE; ha conseguito un dottorato in Linguistica sincronica, diacronica e applicata. Le sue principali aree di ricerca sono: l'apprendimento/insegnamento delle lingue, la metodologia CLIL, la didattica digitale e multimediale, i modelli formativi, la formazione dei docenti, l'innovazione didattica. È membro di numerosi Gruppi di Lavoro e Comitati Tecnico-Scientifici sulle lingue e sul CLIL sia in ambito nazionale sia internazionale. Recentemente ha pubblicato un volume dal titolo *Apprendimento CLIL e interazione in classe* (2018).

Recapito autore: l.cinganotto@indire.it

Riferimenti bibliografici

- Balboni P. 2012, *Il CLIL nascosto, il CLIL possibile: lingua materna e discipline non linguistiche*, in "Synergies Italie" 8, pp. 129-139.
- Ball P., Kelly K. e Clegg J. 2015, *Putting CLIL into practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Cinganotto L. 2016a, *CLIL in Italy: A general overview*, in "Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning" 9 [2], pp. 374-400.
- Cinganotto L. 2016b, *Content and Language Integrating Learning with Technologies: an online global training experience*, in "The EuroCALL Review" 24 [2], pp. 56-64.
- Cinganotto L. 2018, *Apprendimento CLIL e interazione in classe*, Aracne, Roma.
- Commissione Europea 2014, *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*.
- Coonan C.M. 2014, *I principi base del CLIL*, in Balboni P. e Coonan C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Loescher, Torino, pp. 17-36.
- Coonan C.M. 2016, *CLIL and higher education in Italy: Desirable? Possible?*, in De Marco A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 137-148.
- Coyle D. 2007, *The research base for CLIL in Europe*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 10 [5], pp. 543-562.
- Coyle D., Hood P. e Marsh D. 2010, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cummins J 1979, *Cognitive/academic/language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, "Working Papers on Bilingualism" 19.
- Dalton-Puffer C. 2016, *Cognitive Discourse Functions: specifying an integrative interdisciplinary construct*, in Nikula T., Dafouz E., Moore P. e Smith U. (a cura di), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 29-54.
- Di Martino E. e Di Sabato B. 2012, *CLIL implementation in Italian schools: Can the long ago employed teacher be trained effectively? The Italian protagonists' voice*, in "Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning" 5 [2], pp. 73-105.
- Eurydice 2017, *Key data on teaching languages at school in Europe*.
- Favilli F., Maffei L. e Peroni R. 2013, *Teaching and Learning Mathematics in a Non-native Language: Introduction of the CLIL Methodology in Italy*, in "US-China Education Review" 3 [6], pp. 374-380.
- Fele G. e Paoletti F. 2003, *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- Langè G. e Cinganotto L. 2014 (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa*, Loescher, Torino.
- Llinares A., Morton T. e Whittaker R. 2012, *The Roles of Language in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lopriore L. 2014, *CLIL: una lingua franca*, in "La Ricerca". <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/903-clil-una-lingua-franca.html> (1.08.2017).
- Markee N. 2005, *Conversation analysis for second language acquisition*, in Hinkel E. (a cura di), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Marsh D. 2007, *Language Awareness & CLIL*, *Encyclopedia of Language and Education*, Springer Science and Business Media, New York/Berlino.
- Marsh D. 2009, *Foreword*, in de Zarobe Y.R., Jiménez Catalán R.M. (a cura di), *Content and Language Integrated Learning – Evidence from Research in Europe*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. vii-viii.
- Menegale M. 2014, *L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL*, in Balboni P. e Coonan C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Loescher, Torino, pp. 63-70.
- Mehisto P., Frigols M.J. e Marsh D. 2008, *Uncovering CLIL: content and language integrated learning and multilingual education*, Macmillan, Oxford.
- Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K. e Ting T. 2015, *A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making*, in "Language, Culture, and Curriculum" 28 [1], pp. 41-57.
- Nikula T., Dalton-Puffer C. e Llinares A. 2013, *CLIL classroom discourse*, in "Journal of Immersion and Content-Based Language Education" 1 [1], pp. 70-100.
- Orletti F. 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Rasulo M., De Meo A. e De Santo M. 2016, *Processing Science Through Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Teacher's Practicum*, in Alandem W., Oliveira A.W. e Weinburgh M.H. (a cura

- di), *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition*, Springer, pp. 305-322.
- Ritchie J., Lewis J., Nicholls C.M. e Ormston R., 2014, *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, Sage, Londra.
- Santipolo M. 2012, (a cura di), *Introduzione - Educare alla lingua inglese oggi*, in Santipolo M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, PensaMultimedia, Lecce, pp. 13-38.
- Serragiotto G. 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET, Novara.
- Wenger E. 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Williams C. 2015 (a cura di), *Innovation in Methodology and Practice in Language Learning: Experiences and Proposals for University Language Centres*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.