



Mirco Magnani - *Provincia di Bolzano*

L'insegnamento veicolare e il CLIL: descrizione di un'esperienza di apprendimento tra teoria e pratica

magnanimirco1@yahoo.it

1. PREMESSA

L'insegnamento veicolare consiste nell'insegnamento, effettuato in una lingua straniera o seconda, di un contenuto disciplinare. L'esperienza ha dimostrato che, tramite la sua applicazione diretta (nota anche come CBE – *Content Based Education*), è possibile realizzare un apprendimento sia contenutistico, sia linguistico. Esso si basa sul postulato secondo il quale l'esposizione ai contenuti disciplinari trasmessi in lingua veicolare permette al discente di acquisire automaticamente anche degli elementi linguistici.

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) consiste nell'apprendimento, contemporaneo ed integrato, di contenuti disciplinari veicolati in una lingua straniera o seconda e di elementi linguistici appartenenti alla lingua veicolante i contenuti stessi e appositamente predisposti. Esso fonda i propri presupposti sul postulato che l'esposizione ai contenuti disciplinari trasmessi in lingua veicolare non sia di per sé sufficiente a garantire anche una soddisfacente acquisizione degli elementi linguistici. Secondo il CLIL, tale acquisizione va sostenuta e guidata da percorsi di insegnamento linguistico integrati all'interno dell'insegnamento disciplinare stesso.

Il CLIL rappresenta sia un'evoluzione dell'insegnamento veicolare, sia uno degli approcci didattici più attuali ed interessanti dal punto di vista dello sviluppo, dell'implementazione e della ricerca.

1.1. Il contesto

Presso l'Università di Urbino si è svolto nelle giornate del 13 e 14 febbraio 2009 il convegno internazionale "Content and Language Integrated Learning Methodology in University Instruction: OnLine and in the Classroom".

La conferenza, organizzata dall'unità di ricerca PRIN della facoltà di Lingue e Letterature Straniere in collaborazione con l'Istituto di Scienze e Tecnologie dell'Informazione, ha inteso sviluppare il dibattito riguardante il tema della metodologia CLIL ponendo particolare attenzione alle realizzazioni didattiche a livello universitario sia in presenza degli studenti, sia on line. Le principali aree tematiche affrontate sono state le seguenti: 1) possibilità di attuazione di corsi imperniati sul CLIL; 2) esperienze di implementazione CLIL in Italia e all'estero; 3) formazione dei docenti CLIL; 4) metodologie e finalità del CLIL.

Sono intervenute note personalità tra le quali Carmel Mary Coonan e Graziano Serragiotto (Università di Venezia), Antoinette Gagné (Università di Toronto, Canada), Flora Sisti (Università di Urbino), Gisella Langé (Ispettore ministeriale per le lingue straniere), Marco Mezzadri (Università di Parma), Federica Ricci Garrotti (Università di Trento), oltre a numerosi docenti universitari provenienti da paesi quali Austria, Malesia, Romania, Spagna e, naturalmente, Italia.

L'intero convegno si è svolto in lingua inglese e ha toccato, tra gli altri, argomenti quali:

- l'applicazione della metodologia CLIL ad un corso di laurea online in *Applied Computer Science* intrapresa da un gruppo di ricerca dell'Università di Urbino;
- il progetto di certificazione delle competenze degli insegnanti CLIL in fase di realizzazione presso l'Università di Venezia;
- le strategie di formazione professionale degli insegnanti CLIL presso la Università di Toronto;
- le implicazioni metodologiche delle esperienze di insegnamento veicolare effettuate presso l'Università della Malesia, la A.I.I (Università di Cuza) e le Università di Napoli, Pisa, Roma, Trento e Vienna;
- la sperimentazione del CLIL all'interno di un sistema di videoconferenze realizzata presso l'Università di Saragozza;
- gli effetti della globalizzazione sull'insegnamento accademico in base alle rilevazioni effettuate presso l'Università di Ferrara e l'Università di Steyr.

1.2. Il protagonista

Il protagonista dell'esperienza qui descritta, che è anche l'autore del presente scritto, è un trentanovenne insegnante. Insegna Tedesco L2 da dodici anni

presso la scuola in lingua italiana della Provincia di Bolzano, dispone di conoscenze teoriche riguardanti il CLIL e ha partecipato a numerose esperienze di insegnamento veicolare. Ha realizzato progetti lavorando in team, conosce l'italiano e il tedesco molto bene e è in possesso di una buona conoscenza dell'inglese, anche se a corto di pratica. Quando era studente ha studiato contenuti disciplinari veicolati in lingua straniera ed è abituato a lavorare e apprendere in più lingue (in particolare l'italiano e il tedesco).

Il protagonista ha partecipato come uditore al convegno, ha ascoltato con attenzione tutte le relazioni e tutti gli interventi effettuati, ha preso appunti e ha riflettuto sulle informazioni fornite nei limiti degli spazi permessi dallo svolgimento dei lavori.

1.3. La rivelazione

Il protagonista dell'esperienza, ritornando dal convegno al quale aveva appena assistito, si è trovato a riflettere sui contenuti presentati, mentre li rielaborava e si interrogava sul loro significato profondo, nonché sulle conseguenze didattico-metodologiche che comportano.

Le varie relazioni gli scorrevano davanti agli occhi, ma qualcosa gli sfuggiva, qualcosa lo lasciava insoddisfatto. Vi era una sorta di discrepanza nella sua osservazione e, ancor di più, nella sua rielaborazione. Egli, infatti, analizzava l'andamento del convegno, così come i suoi contenuti, dal punto di vista del pedagogo, ovvero dell'insegnante e del ricercatore. Lui stesso aveva partecipato in tale veste al convegno e, in questo senso, non vi era nulla di che meravigliarsi.

Eppure qualcosa gli impediva di centrare veramente il nocciolo dell'esperienza che aveva appena vissuto, ma non sapeva esattamente definire cosa. E poi, all'improvviso, la rivelazione. L'esperienza che aveva appena fatto andava ben oltre: era stato sì un addetto ai lavori, ma allo stesso tempo era stato anche un discente ed aveva appena vissuto sulla propria pelle un'esperienza di apprendimento linguistico e contenutistico ai sensi dell'insegnamento veicolare. Era questa la discrepanza che non gli permetteva di trovare il bandolo della matassa osservando il convegno dal punto di vista del pedagogo.

Per capire ciò che aveva vissuto e appreso era necessario cambiare il punto di osservazione, mettersi nei panni del discente che era appena stato. In un certo senso era divenuto, suo malgrado, un oggetto di studio e riflessione. Era quindi sufficiente cambiare prospettiva per vedere le cose in modo completamente diverso, nonché molto più interessante e convincente. In altre parole, si era improvvisamente scoperto discente e aveva ora la possibilità, percorrendo a ritroso il convegno e le proprie sensazioni, di osservare direttamente su sé

stesso gli effetti di un processo di insegnamento-apprendimento veicolare.

Il presente contributo nasce dall'acquisizione di questa consapevolezza e dalla volontà di descrivere e rielaborare il processo di apprendimento vissuto. Del resto, chi, se non il diretto interessato, può meglio effettuare la rilevazione, l'osservazione e la riflessione di un'esperienza di apprendimento?

2. LE OSSERVAZIONI

Innanzitutto occorre sottolineare un importantissimo elemento: l'intero convegno, svoltosi come già abbiamo visto interamente in lingua inglese, può essere considerato come un'esperienza di trasmissione veicolare di contenuti non linguistici, ovvero un'esperienza di insegnamento veicolare. Naturalmente, dato che si trattava di un convegno, e non di una lezione CLIL, i relatori hanno presentato i contenuti dei loro interventi senza l'ausilio di particolari percorsi o supporti linguistici integrativi, ovvero senza utilizzare particolari strategie didattiche.

In questo senso l'approccio del convegno è riconducibile essenzialmente ad una trasmissione veicolare diretta di contenuti, ovvero ad una lezione di CBE (*Content Based Education* – trasmissione veicolare focalizzata sui contenuti e non sul supporto linguistico ai discenti), sviluppata in modo tradizionale e senza riporre particolare attenzione alle difficoltà linguistiche dei discenti.

2.1. *La situazione di partenza e i primi passi*

Il protagonista dell'esperienza, che per questioni pratiche d'ora in poi chiameremo 'discente', sedeva in platea motivato all'apprendimento, ascoltava con attenzione il susseguirsi delle presentazioni e delle relazioni, ma, forse come anche altri uditori, si trovava in una situazione svantaggiata. Egli infatti:

- non conosceva la lingua inglese al livello dei relatori partecipanti al convegno. Di conseguenza, oltre a recepire gli aspetti contenutistici, doveva anche sostenere un sforzo linguistico consistente nel tentativo di comprendere esattamente i singoli interventi;
- aveva difficoltà a recepire completamente e precisamente il significato profondo degli interventi. Pur disponendo di una conoscenza teorica del CLIL, ovvero di un *background* in grado di agevolarlo nella comprensione, non conosceva con precisione a priori i contenuti delle relazioni presentate. Gli *abstracts* che aveva ricevuto all'inizio del convegno dal comitato or-

ganizzatore gli fornivano preziose informazioni, ma queste non erano del tutto sufficienti a offrirgli un vero quadro degli argomenti presentati. Infatti, avendo poco tempo a disposizione per rielaborarne i contenuti e non riuscendo a concentrarsi sulla loro lettura, non sempre riusciva a cogliere il significato preciso di tali *abstracts*. Comprendeva le singole parole, ma a volte aveva difficoltà a comprendere i significati complessi dati dall'unione di più parole e strutture;

- prendeva appunti in lingua inglese e, molto meno frequentemente, in lingua italiana. Spesso non riusciva a combinare il prendere appunti con l'ascolto attento. Dovendo concentrarsi sulla scrittura degli appunti perdeva importanti informazioni;
- traeva grande beneficio dai testi delle *slides* mostrate e da ogni tipo di supporto visivo, ma anche questi non sempre gli garantivano una piena comprensione;
- pur avendo difficoltà a comprendere completamente e precisamente il significato ultimo degli interventi, raggiungeva una comprensione globale, ma quest'ultima risultava alle volte un po' vaga, comunque imprecisa, e in definitiva non sempre sufficientemente sicura.

2.2. In itinere

Procedendo con il convegno il discente, pur provando interesse per gli argomenti presentati, incontrava ancora delle difficoltà e momenti di disagio, ma attivava anche delle strategie per sostenere la propria comprensione:

- cresceva la consapevolezza di comprendere alcune relazioni, o frammenti di esse, solo in parte;
- non poteva escludere il pericolo di fraintendere alcuni contenuti veicolati in lingua straniera;
- a volte si irritava, perché ancora non riusciva a prendere appunti in inglese in maniera adeguatamente veloce ed esauriente. Continuava così a perdere importanti informazioni;
- avrebbe voluto intervenire chiedendo un chiarimento o facendo un'osservazione, ma si sentiva a disagio. Tale disagio era dovuto a diversi fattori, quali: a) il timore di esporsi pubblicamente e quindi rivelare la sua cattiva pronuncia o il suo inglese 'arrugginito'; b) il timore di non trovare le parole nel momento in cui aveva la possibilità di parlare, di non riuscire ad esprimere i propri pensieri in modo efficace; c) il timore di effettuare un intervento fuori luogo, in quanto poteva avere o frainteso o non colto alcune informazioni invece già menzionate; d) una insicurezza di fondo dovuta ai precedenti fattori;

- selezionava e annotava i termini lessicali ricorrenti di cui non comprendeva esattamente il significato, nell'intento di cercarne il significato al più presto;
- appuntava nuove strutture linguistiche o anche, semplicemente, modelli espressivi e di formulazione, nell'intento di appropriarsene;
- nel corso della prima giornata di convegno, con il passare del tempo e il susseguirsi degli interventi, provava una sempre maggiore stanchezza mentale, la quale faceva diminuire la sua capacità di attenzione e con ciò anche la precisione della sua comprensione. La situazione migliorò nella mattinata della seconda giornata.

2.3. *A lavori ultimati*

Alla fine del convegno, e quindi dopo due giorni di intenso lavoro, il discente naturalmente ancora aveva difficoltà a comprendere esattamente tutti gli interventi e anche a interagire in lingua inglese, ma:

- si era, seppur in minima misura, maggiormente abituato all'ambiente di lavoro in lingua inglese che lo circondava;
- aveva, con il passar del tempo, in parte recuperato, riattivandole, delle conoscenze e delle competenze linguistiche pregresse. Ciò era dovuto alla intensa esposizione alla lingua veicolare;
- aveva tratto grande beneficio dalle sue preconoscenze disciplinari, le quali lo avevano favorito molto nella comprensione, sia a livello di contenuto, sia per quel che riguarda il lessico settoriale;
- aveva l'impressione di avere, seppur minimamente, migliorato la sua capacità di comprensione. In questo compito era facilitato anche dall'aver nel frattempo acquisito nuovi elementi lessicali e nuove strutture linguistiche;
- aveva notato che la sua comprensione era stata migliore nel caso delle presentazioni supportate da: a) materiale visivo, specialmente nel caso di materiali strutturati e animati; b) commenti, integrazioni, circonlocuzioni e eventuali ridondanze da parte dell'autore; c) un lessico selezionato; d) un registro colloquiale; e) un ritmo narrativo lento. In altre parole aveva notato che la qualità dell'input linguistico aveva dei forti effetti sul suo apprendimento;
- generalmente parlando, il senso di vaga frustrazione che il primo giorno di convegno lo aveva colto, era diminuito nel corso del secondo.

Soprattutto, però, a fine convegno il discente era consapevole che:

- lentamente si era abituato alle sue 'difficoltà di apprendimento' e, in qualche modo, aveva sviluppando delle strategie di adattamento e di sopravvivenza;
- aveva comunque appreso contenuto (ovvero nuove informazioni riguardanti il CLIL mediante l'insegnamento veicolare);

- aveva comunque appreso nuovi elementi linguistici (ovvero lessico e strutture);
- avvertiva il bisogno di un sostegno linguistico strutturato di cui invece non disponeva, dato che le varie presentazioni non erano fornite di supporti linguistici all'apprendimento. Tale intervento linguistico avrebbe dovuto consistere per esempio in supporti lessicali o in verifiche in itinere della comprensione, ovvero in strategie a sostegno sia della comprensione, sia della produzione linguistica ¹.

3. LE RIFLESSIONI

Dalle osservazioni effettuate emergono diversi spunti di riflessione, i quali forniscono significative informazioni riguardo sia all'insegnamento veicolare in generale ed i suoi limiti, sia agli interventi da effettuare allo scopo di migliorarne la qualità e quindi anche l'efficacia.

3.1. *L'input linguistico*

Il fatto che il discente in questione non conoscesse la lingua inglese così bene come i relatori rappresenta sicuramente una situazione tipica dei percorsi di apprendimento in lingua veicolare ed anche auspicabile, in quanto dalla differenza di conoscenza linguistica deriva il potenziale di apprendimento del discente. Ciò nonostante è molto importante che l'input linguistico dato da chi veicola i contenuti disciplinari non sia troppo ricco per il discente, il che causerebbe un eccessivo carico linguistico sul discente stesso e quindi il pericolo di pregiudicare la comprensione dei contenuti disciplinari e generare demotivazione o scoramento. L'input ottimale è dato dall'equazione $x + y$, laddove a x corrisponde la conoscenza linguistica pregressa del discente e a y un carico di apprendimento linguistico per lui sostenibile.

3.2. *L'insegnamento veicolare diretto*

Nonostante l'approccio basato sulla semplice esposizione frontale (e quindi la scarsa cura dell'aspetto didattico-metodologico) e le difficoltà di compren-

¹ Naturalmente tali interventi di sostegno linguistico non erano né previsti, né proponibili, all'interno del convegno. Il convegno infatti aveva come fine la presentazione di ricerche e riflessioni scientifiche ad un pubblico di esperti e si presupponeva che tutti i partecipanti fossero in possesso delle necessarie competenze linguistiche.

sione profonda, il discente ha globalmente compreso i contenuti disciplinari del convegno, ha lentamente iniziato ad abituarsi alla tipologia di lavoro, ha sfruttato al massimo le sue preconoscenze, ha sviluppato delle strategie personali di adattamento alla situazione funzionali ai propri scopi e ha acquisito nuovi elementi linguistici. In altre parole, immergendosi nella lingua di lavoro e una volta superato lo shock iniziale, il discente ha saputo trarre profitto dal percorso di apprendimento offertogli.

Ciò significa che, disponendo di conoscenze iniziali e facendo leva sulle proprie motivazioni personali, la semplice esposizione al percorso di apprendimento in lingua veicolare permette di acquisire sia elementi contenutistici, sia elementi di natura linguistico-lessicale. Ma ciò significa anche che, con l'ausilio di strategie metodologiche appropriate, si sarebbero potuti conseguire risultati ancora migliori.

È comunque da considerare che l'approccio veicolare diretto espone il discente a rischi ben definiti. Le difficoltà di comprensione e produzione possono generare fraintendimenti, insicurezza, irritazione, maggiore lentezza nell'apprendimento e condurre al solo sviluppo delle competenze passive.

3.3. I fattori affettivi

I fattori affettivi giocano un ruolo fondamentale all'interno di qualsiasi processo di apprendimento e per questo motivo vanno attentamente considerati.

Le difficoltà della comprensione o della produzione linguistica, se avvertite come insormontabili e troppo faticose, possono distogliere il discente dall'apprendimento, generando indifferenza e demotivazione, o addirittura provocare nel discente non solo un blocco dell'apprendimento, ma anche un vero e proprio rifiuto sia dei contenuti disciplinari, sia della lingua veicolare.

Anche fattori come l'insicurezza, l'irritazione o il sentirsi abbandonato dall'insegnante possono avere effetti fortemente negativi nel discente e indurlo, per esempio, a chiudersi in sé stesso.

Per questo motivo è importantissimo che l'insegnamento veicolare accompagni il discente lungo l'intero percorso di apprendimento e lo sostenga nei momenti critici attraverso interventi strategicamente mirati sia dal punto di vista contenutistico che dal punto di vista linguistico. Questo specialmente in considerazione del fatto che non tutti i discenti dispongono di mezzi sufficienti a superare da soli le difficoltà che si possono presentare lungo il percorso di apprendimento.

Inoltre un approccio alla lingua e ai contenuti più mediato, e quindi meno radicale, può indurre maggiore serenità e senso di sicurezza nel discente e quindi anche più entusiasmo e motivazione all'apprendimento. Il discente deve sentirsi a

proprio agio all'interno del percorso di apprendimento ed è, a questo proposito, anche importante che si abitui gradualmente all'uso veicolare della lingua.

3.4. Le difficoltà dell'apprendimento e la necessità di un sostegno

Durante il convegno il discente ha avuto difficoltà nella comprensione completa dei contenuti veicolati. Pur cogliendo il significato globale dei vari interventi, ha spesso avuto l'impressione di non comprenderne adeguatamente il senso profondo. Molte informazioni gli sono sfuggite e forse altre sono state comprese solo in parte o superficialmente. Tali difficoltà sono imputabili essenzialmente a carenze linguistiche e neppure l'attivazione delle sue precoscnenze (dato che, come già scritto, il discente già disponeva sia di buone conoscenze riguardanti il CLIL, sia di esperienza di studio in lingua veicolare) è stata sufficiente a superarle del tutto.

Il discente inoltre, fin dall'inizio del convegno ha percepito le proprie conoscenze linguistiche come inadeguate e ha avvertito il bisogno di beneficiare di un sostegno linguistico che invece, nel caso dell'approccio che determinava il convegno, ovvero l'approccio veicolare diretto, mancava completamente. Di qui l'opportunità, se non addirittura la necessità, di inserire all'interno del percorso disciplinare dei momenti di sostegno e sviluppo linguistico.

3.5. La comprensione e la rielaborazione dei contenuti e lo sviluppo delle abilità linguistiche

A fine convegno, o meglio alla fine dell'esperienza di apprendimento diretto in lingua veicolare, il discente aveva soprattutto sviluppato le abilità linguistiche ricettive, ovvero la comprensione del parlato (attraverso l'ascolto delle numerose relazioni) e la comprensione dello scritto (attraverso la lettura delle presentazioni in *power point* e degli *abstracts* cartacei a lui consegnati). Le abilità produttive (parlare e scrivere) sono state invece sviluppate pochissimo: esse si limitavano agli appunti presi e alle intenzioni, peraltro non realizzate, di porre delle domande.

Naturalmente, la natura della comunicazione di un convegno, dal punto di vista dell'interazione referente/uditore, è per lo più unilaterale. È per questo normale che in questo caso l'insegnamento veicolare sia avvenuto in modo frontale. Ciò nonostante si deve riflettere sul fatto che l'insegnamento veicolare non possa svilupparsi solo in questa maniera: risulterebbe alla lunga noioso, demotivante e, soprattutto, non svilupperebbe le abilità linguistiche dei discenti in modo omogeneo.

Di qui l'importanza che l'insegnamento veicolare sia caratterizzato da un approccio metodologico appropriato e consapevole che miri a sviluppare e sostenere tutte le abilità linguistiche del discente, promuovendone un atteggiamento attivo e non passivo. Tale approccio deve sostenere:

- la comprensione del parlato attraverso specifiche strategie attuate dall'insegnante (quali ripetizioni, riformulazioni, ritmo rallentato, selezione del lessico e delle strutture grammaticali, richieste di feedback, supporti visivi e lessicali, contestualizzazioni, gestualità, ecc.);
- la comprensione dello scritto attraverso iniziative di rinforzo e verifica (richieste di feedback, esercizi vero/falso o a risposta multipla, domande chiuse e aperte, liste di parole nuove e parole-chiave, riassunti, semplificazioni testuali, ecc.);
- la produzione orale attraverso specifiche attività (negoziazioni di significato, presentazioni da parte dei discenti, lavori di gruppo, giochi di ruolo, risposte a domande chiuse e aperte e altre forme di interazione orale);
- la produzione scritta attraverso compiti e esercizi mirati (scrivere riassunti, relazioni, appunti, risposte a domande chiuse e aperte, ecc.);
- lo sviluppo di una comprensione metalinguistica che permetta al discente di riflettere e comprendere le strutture linguistiche di volta in volta fondamentali e di interiorizzarle mediante esercizi appropriati.

In particolare l'approccio metodologico, onde evitare possibili fraintendimenti o mancate comprensioni e stimolare la produzione, deve mirare alla continua verifica in itinere della comprensione dei contenuti. In questo ambito riveste particolare importanza la continua negoziazione dei significati tra insegnante e discente.

È chiaro quindi che l'insegnamento veicolare di contenuti disciplinari debba essere integrato da percorsi linguistici creati *ad hoc* al fine di sostenere la comprensione, la rielaborazione dei contenuti stessi, l'interazione tra docente e discente e l'armonico sviluppo di tutte le abilità linguistiche.

3.6. *Il ruolo dell'insegnante*

La qualità del percorso di apprendimento del discente dipende dall'approccio e dallo stile di insegnamento che l'insegnante sceglie, nonché dal suo costante monitoraggio del processo di apprendimento. Il suo non è un ruolo facile e necessita di diverse competenze.

Nel caso dell'insegnamento veicolare di qualità, per poter intervenire al meglio, l'insegnante deve disporre addirittura di una tripla competenza: a) una competenza disciplinare, in quanto deve conoscere i contenuti che veicola; b) una competenza linguistica, in quanto deve possedere una buona conoscenza della lingua veicolare; c) una competenza didattico-metodologi-

ca, in quanto deve sapere come presentare i contenuti e come intervenire a sostegno dell'apprendimento sia disciplinare, sia linguistico.

Di qui risulta chiaro che, al fine di garantire la qualità dell'insegnamento, l'insegnante non può limitarsi alla mera trasmissione in lingua di contenuti disciplinari, ma deve sostenere il discente per tutto il percorso di apprendimento attraverso specifiche strategie e appositi interventi. Il suo è fondamentalmente un ruolo di facilitatore responsabile dell'apprendimento, il quale costantemente agevola e verifica la comprensione dei contenuti, nonché ne sostiene la rielaborazione linguistica e contenutistica.

3.7. Il doppio apprendimento e la sua massimizzazione

Come già menzionato, il discente durante il convegno si è trovato immerso all'interno di una situazione di insegnamento/apprendimento tipica per l'approccio veicolare diretto. Egli, nonostante la mancanza di un vero e proprio intervento didattico-metodologico e malgrado diverse difficoltà, ha realizzato l'obiettivo principale dell'insegnamento veicolare: ha appreso contenuti disciplinari ed elementi linguistici in un sol colpo, realizzando così un doppio apprendimento. Il tutto è avvenuto all'interno di situazioni comunicative reali, caratterizzate da una comunicazione finalizzata a uno scopo ben preciso e inserita in un contesto autentico. Ma se il discente fosse stato sostenuto nel suo percorso veicolare avrebbe conseguito dei risultati decisamente migliori con minor fatica.

Il discente quindi costituisce per un verso la prova che l'insegnamento veicolare diretto è efficace (in quanto ha appreso contenuti disciplinari uniti a nuovi elementi lessicali e probabilmente anche acquisito inconsciamente alcune strutture linguistiche), ma per un altro verso costituisce anche la prova evidente che l'insegnamento veicolare diretto è fortemente migliorabile.

A questo punto occorre sottolineare il fatto che non è più accettabile per l'insegnamento linguistico moderno abbandonare il discente immerso nell'insegnamento veicolare al suo destino e che è necessario, al fine di massimizzare l'investimento didattico, predisporre dei percorsi integrativi di rinforzo linguistico paralleli all'insegnamento veicolare dei contenuti disciplinari.

Di qui la necessità di adottare i principi fondamentali relativi all'approccio CLIL.

3.8. Considerazioni a favore del CLIL

Considerate le osservazioni e le riflessioni fin qui fatte risulta chiaro che il CLIL rappresenti la strategia didattica più consona alle esigenze dell'inse-

gnamento veicolare moderno. Esso colma tutte le lacune rilevate nell'insegnamento veicolare diretto nel caso dell'esperienza di apprendimento vissuta dal discente preso in considerazione. Il CLIL infatti:

- pone il discente al centro del processo di apprendimento;
- effettua il costante monitoraggio del livello di difficoltà linguistica dell'input offerto al discente;
- accompagna il discente lungo il percorso di apprendimento veicolare;
- rispettando i fattori affettivi si rivela fortemente empatico nei confronti del discente;
- sostiene il discente nei momenti di difficoltà attraverso specifiche strategie metodologiche;
- favorisce lo sviluppo di tutte le competenze linguistiche;
- richiede all'insegnante una triplice competenza;
- permette di massimizzare il doppio apprendimento tipico dell'insegnamento veicolare.

In aggiunta l'approccio veicolare del CLIL è caratterizzato da grande flessibilità, si adatta a tutte le lingue e a ogni tipo di percorso didattico, da quelli della scuola primaria e quelli universitari e dell'educazione permanente.

4. CONCLUSIONE

La descrizione e la rielaborazione dell'esperienza qui descritta conferma ciò che la ricerca già da tempo ha rilevato: l'efficacia dell'insegnamento veicolare. Ma attenzione: l'esperienza vissuta dal discente conferma anche il fatto che la semplice esposizione alla lingua veicolante i contenuti non è di per sé sufficiente ad assicurare né la massima qualità dell'insegnamento disciplinare, né di quello linguistico. Per garantire il pieno successo dell'insegnamento veicolare occorre sostenere continuamente la comprensione e la produzione linguistica del discente lungo tutto il percorso di apprendimento.

In questo senso essa conferma anche che il CLIL, integrando l'insegnamento dei contenuti disciplinari con percorsi di insegnamento linguistico paralleli e *ad hoc* per i bisogni dei discenti, offre la soluzione didattica più interessante ed efficace. Così facendo, il CLIL facilita l'apprendimento, favorisce la motivazione e, soprattutto, combatte quelle forme di demotivazione che possono emergere nel corso del processo di insegnamento/apprendimento, qualora le attività risultino troppo complesse o faticose.

Inoltre, la scelta delle strategie didattiche adottate rappresenta un aspetto di fondamentale importanza per il CLIL e deve essere curata al massimo in ogni dettaglio. Essa va intesa come costante controllo

- della qualità dell'input, sia dal punto di vista contenutistico che linguistico;
- dell'output da parte del discente, il quale deve il più possibile verificare la corretta comprensione dell'input e favorire lo sviluppo di competenze comunicative reali.

Solo così, ovvero mediante il CLIL, si può assicurare una reale qualità del processo di insegnamento e garantire quel doppio apprendimento cui l'insegnamento veicolare diretto aspira, ma che non realizza pienamente.

5. APPENDICE

L'esperienza vissuta dal discente durante il convegno conferma molti, anche se non tutti (in quanto sono stati trattati molteplici aspetti del CLIL), dei risultati del convegno stesso.

Riassumendo, dai numerosi contributi ed interventi è emerso quanto segue:

- nel CLIL il discente apprende *agendo* per mezzo della lingua veicolare all'interno di una situazione comunicativa reale;
- il CLIL rappresenta un approccio didattico estremamente attuale, sia per l'insegnamento delle lingue straniere, sia per l'acquisizione di contenuti disciplinari;
- il CLIL costituisce una realtà per il futuro dell'insegnamento, sia linguistico, sia disciplinare;
- il CLIL permette di raggiungere contemporaneamente un doppio obiettivo: acquisizione di contenuti disciplinari e di elementi linguistici;
- una volta superate le prime difficoltà, l'insegnamento veicolare in lingua straniera non rappresenta un problema per i discenti, anzi costituisce un importante plusvalore in termini di apprendimento;
- l'attenta programmazione e la metodologia sono aspetti di fondamentale importanza per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento ai sensi del CLIL;
- il CLIL si presta a svariate forme di realizzazione, tra le quali spiccano quelle on line. La sperimentazione condotta dall'unità di ricerca PRIN dell'Università di Urbino ha dimostrato che l'applicazione del CLIL a percorsi di studio che si avvalgono dell'ausilio delle nuove tecnologie non ostacola in alcun modo il corretto apprendimento dei contenuti disciplinari;
- è necessaria una formazione specifica per gli insegnanti CLIL, unita alla certificazione delle competenze acquisite ed a un loro riconoscimento professionale;
- considerata la forte interdisciplinarietà del CLIL, la capacità e la disponibilità dei docenti a collaborare tra loro, ovvero il lavorare in *team*, sono fondamentali;

- dal punto di vista della ricerca si rileva la necessità di soffermarsi meno sulla teoria e più sull'indagine empirica;
- il CLIL permette di internazionalizzare l'offerta formativa.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, C. (2002), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Barbero, T. e J. Clegg (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Roma, Carocci Faber.
- Cenoz, J. and F. Genesee (1998), *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Coonan, C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet.
- Coonan, C.M. (a cura di, 2006), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua straniera/seconda*, Venezia, Università Cà Foscari.
- Genesee, F. (1987), *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*, Rowley MA, Newbury House.
- Krashen, S. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, London, Prentice Hall International.
- Maggipinto, A., D. Veronesi e P. Simone (2003), *Lingue veicolari e apprendimento*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior.
- Magnani, M. (2005), "L'insegnamento veicolare delle lingue – dall'immersione al CLIL", *Orizzonti Scuola*, 4: 1-166, <http://www.emscuola.org>.
- Magnani, M., (2007a), "L'insegnamento veicolare delle lingue e il CLIL: una nuova frontiera per la glottodidattica.", *Studi di Glottodidattica*, 2, <http://www.glottodidattica.net>
- Magnani, M. (2007b), "Guida pratica al CLIL", *Orizzonti scuola*, 8: 1-122, <http://www.emscuola.org>.
- Serragiotto, G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, München, Hueber.

ABSTRACT

Teaching a subject in a foreign language (*CBE – Content Based Education*) is surely a way to improve quality in language teaching but, although more modern and effective than traditional teaching methods, it does not guarantee the best possible didactic results. Starting from the conference “CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom” (University of Urbino, February 2009) the paper focuses on a very particular learning experience and shows, through observations and considerations about several didactic focal points, that an appropriate use of the CLIL approach (*Content and Language Integrated Learning*) permits the teacher to support the learners during the learning process, to meet their real needs and to maximize the didactic results.

