

CRESCERE NEL PLURILINGUISMO

a cura di
Stefania Cavagnoli e Mirca Passarella



FrancoAngeli

Lingua, traduzione, didattica

Lingua, traduzione, didattica

Collana fondata da *Anna Cardinaletti, Fabrizio Frasnedi, Giuliana Garzone*

Direzione

Anna Cardinaletti, Giuliana Garzone, Laura Salmon

Comitato scientifico

James Archibald, McGill University, Montréal, Canada

Paolo Balboni, Università Ca' Foscari di Venezia

Maria Vittoria Calvi, Università degli Studi di Milano

Mario Cardona, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Guglielmo Cinque, Università Ca' Foscari di Venezia

Michele Cortelazzo, Università degli Studi di Padova

Lucyna Gebert, Università di Roma "La Sapienza"

Maurizio Gotti, Università degli Studi di Bergamo

Alessandra Lavagnino, Università degli Studi di Milano

Srikant Sarangi, Aalborg University, Denmark

Leandro Schena, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Marcello Soffritti, Università degli Studi di Bologna, sede di Forlì

Shi-xu, Hangzhou Normal University, China

Maurizio Viezzi, Università degli Studi di Trieste

La collana intende accogliere contributi dedicati alla descrizione e all'analisi dell'italiano e di altre lingue moderne e antiche, comprese le lingue dei segni, secondo l'ampio ventaglio delle teorie linguistiche e con riferimento alle realizzazioni scritte e orali, offrendo così strumenti di lavoro sia agli specialisti del settore sia agli studenti. Nel quadro dello studio teorico dei meccanismi che governano il funzionamento e l'evoluzione delle lingue, la collana riserva ampio spazio ai contributi dedicati all'analisi del testo tradotto, in quanto luogo di contatto e veicolo privilegiato di interferenza.

Parallelamente, essa è aperta ad accogliere lavori sui temi relativi alla didattica dell'italiano e delle lingue straniere, nonché alla didattica della traduzione, riportando così i risultati delle indagini descrittive e teoriche a una dimensione di tipo formativo.

La vocazione della collana a coniugare la ricerca teorica e la didattica, inoltre, è solo il versante privilegiato dell'apertura a contributi di tipo applicativo.

Tutti i testi pubblicati nella collana sono sottoposti a un processo di *peer review*.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

CRESCERE NEL PLURILINGUISMO

a cura di

Stefania Cavagnoli e Mirca Passarella

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Liceo Pascoli di Bolzano.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

INDICE

<i>Prefazione. Plurilinguismo per cosa, come, quanto</i> di Nicoletta Minnei	pag. 7
<i>Introduzione</i> di Stefania Cavagnoli e Mirca Passarella	» 11
<i>Immersione, Clil, percorsi plurilingui: di cosa ha bisogno la scuola secondaria oggi?</i> di Stefania Cavagnoli	» 15
<i>Il progetto Sezioni Internazionali Trilingui</i> di Mirca Passarella	» 33
<i>Riflessioni sull'insegnamento veicolare delle lingue</i> di Graziano Abelli	» 53
<i>L'esperienza dell'insegnamento della lingua inglese nelle Sezioni Internazionali Trilingui</i> di Sally Gabrielli, Patrizia Tambosi	» 59
<i>Reflections on teaching in Sezioni Internazionali Trilingui</i> di Jane Meehan	» 65
<i>Sociologia in inglese</i> di Valeria Angelucci	» 73
<i>Scienze umane, appunti per un apprendimento situato</i> di Nazario Zambaldi	» 83
<i>Biology</i> di Giulia Bellardini, Paolo Segato, Michela Pellizzari	» 93
<i>Introduzione alla disciplina Linguaggi non verbali e Tic</i> di Carla Arcieri	» 103

<i>ITC and non verbal communication</i> di Dagmar Lenzen	pag. 109
<i>Deutschunterricht und Clil im internationalen Lyzeum</i> di Claudia Rizzieri	» 113
<i>Insegnamento della storia in metodologia Clil</i> di Valentina Mignolli	» 115
<i>Insegnare storia in lingua tedesca nelle Sezioni Internazionali Trilingui. Rapporto di un'esperienza</i> di Sonia Merlin	» 137
<i>La storia in tedesco nelle Sezioni Internazionali Trilingui: il punto di vista della docente di tedesco</i> di Barbara Gramegna	» 151
<i>Considerazioni sull'esperienza di insegnamento della geostoria in modalità Clil</i> di Lorenza Peretto, Susanna Baccarin	» 155
<i>Laboratorio di geografia in L2: Die Stadt classe 1s – Sezioni Internazionali Trilingui</i> di Giada Bombonato, Susanna Baccarin	» 161
<i>Laboratorio di matematica in L2: Statistik classe 1s – Les internazionale a.s. 2018/2019</i> di Giada Bombonato, Andrea Pagliarin	» 165
<i>Diritto e economia in L2</i> di Lucia Collini, Armin Gatterer	» 169
<i>Musica in L2</i> di Roberto Corradini, Magdalena Gruber	» 177
<i>Educazione motoria in Clil</i> di Enrica Piccoli	» 187
<i>Storia dell'arte in L2</i> di Monica Franzoi	» 203
<i>Conclusioni provvisorie</i> di Stefania Cavagnoli, Mirca Passarella	» 213
Appendice	» 215
Bibliografia	» 223

PREFAZIONE

PLURILINGUISMO PER COSA, COME, QUANTO

Di solito si usa il termine multilinguismo per indicare la capacità di una persona di esprimersi in più lingue; ma più precisamente la parola indica la convivenza, in una determinata area geografica, anche di dimensioni ridotte, di persone che si esprimono in idiomi diversi.

Se volessimo intendere la capacità di padroneggiare più lingue, bisognerebbe usare forse altri termini sicuramente più corretti (vedi poliglottismo). Secondo il Consiglio d'Europa, con il termine plurilinguismo si intende invece la varietà di lingue che un individuo o un insieme di individui è in grado di utilizzare.

Parlare di multi o plurilinguismo è giocoforza parlare di Europa, di storia, di migrazioni, di culture diverse. Di ampliare insomma le visioni, le idee, i modi di interpretare la vita stessa.

Il valore aggiunto di sapere più lingue è in fondo semplice da individuare e al tempo stesso il più complesso da condividere. Questo è ciò che ha contraddistinto anche la storia dell'apprendimento linguistico in Alto Adige. E siccome nessuno è profeta in patria, tutti ce lo riconoscono, da nord a sud in Europa (ma noi spesso non riusciamo a comprendere il significato più profondo e non lo sappiamo nemmeno leggere come inestimabile opportunità), abbiamo cercato di ricordare il punto di partenza: vivere nella quotidianità insieme a persone che non comunicano usando lo stesso lessico, né applicando le stesse regole morfosintattiche quando vogliono esprimersi.

La storia della scuola italiana in Alto Adige è inevitabilmente storia di plurilinguismo. Non solo di bilinguismo come più volte detto. È storia di sperimentazioni, di prove, di tentativi ma sempre e comunque volti a rendere il processo di insegnamento/apprendimento delle lingue efficace. Questo ha riguardato la ricerca-azione didattica con metodologie che riconducevano non solo al Clil, così spesso chiamato in causa come panacea per garantire un apprendimento linguistico reale, una capacità comunicativa *in lingua*, come ho sempre amato sottolineare.

La scuola italiana vanta decenni di impegno in merito. Dagli anni Ottanta abbiamo ereditato grandi entusiasmi per avvicinarsi in modo ludico e precocemente al tedesco L2. Dalle 6 ore di tedesco fin dalla I classe di quelle che allora si chiamavano ancora scuole elementari e che in una prima fase vennero intese come gravemente rischiose per l'apprendimento della L1, al progetto pilota della scuola per l'infanzia che ormai si è consolidato, fino alle cosiddette "Rahmenrichtlinien – Linee guida dell'apprendimento del tedesco". Il testo di questo documento fu una delibera illuminata, quella del 1997: già prevedeva la possibilità di aumentare fino al 50% le ore di esposizione alla lingua, la didattica integrata, le fasce di livello.

Sempre a fine anni Novanta iniziarono le prime sperimentazioni della lingua inglese alla scuola primaria, per farle decollare in via ordinamentale ad inizio degli anni Duemila. Anche in questo caso si optò per la partenza fin dalle classi I.

Tutto ciò che si sperimenta deve poi poter trovare quadri di riferimento entro i quali reperire materiali, programmare valutazioni esterne, promuovere formazione dei docenti. Elementi che devono poter assicurare e validare la bontà dei progetti.

Una storia lunga insomma quella che portò agli attuali potenziamenti linguistici.

Nel 2006 la delibera che sanciva la possibilità di organizzare un tempo scuola perfettamente bi/trilingue, con un'esposizione alla lingua paritetica tra italiano e tedesco, è stata riferimento per tutti gli Istituti autonomi della nostra provincia. Con questa norma si consentì quindi alle varie realtà territoriali di adattare al meglio quanto potesse essere messo in atto nel garantire apprendimento di qualità delle lingue. La scuola Manzoni di Bolzano fece da apripista, presto seguita dalle scuole Longon e della Bassa Atesina, per quello che sembrava una scommessa legata solo al coraggio dei dirigenti e dei docenti che in questo ci avevano da sempre creduto.

I tempi erano maturi per fare questo salto di qualità, anche grazie alla spinta propulsiva delle famiglie, che a mio parere, sono ormai giunte, con le nuove generazioni ad altra consapevolezza del valore del plurilinguismo. Ovviamente il loro sostegno e contributo nel dibattito e nel confronto hanno costituito riferimento indispensabile in questo processo.

Abbiamo impiegato tempo, energie e risorse, sia umane che finanziarie per "costruire" tutto il filo rosso che portasse dalla scuola per l'infanzia alla scuola secondaria di II grado. E con soddisfazione possiamo ora raccoglierne i successi. Il numero crescente di alunni che hanno conseguito le certificazioni linguistiche relative al loro livello lo testimonia.

Le sezioni internazionali del liceo Pascoli di Bolzano rappresentano ora

quanto di più incoraggiante potesse “ritornarci” nel confermare che non ci stavamo sbagliando: padroneggiare più lingue significa avere mente e anima più aperte a condividere. E condividere vuol dire crescere, arricchirsi, migliorare. In questo processo il binomio lingua/cultura trova piena conferma.

L’istituto si è avvicinato (ed è stato seguito da altri) a questa esperienza per raccogliere quanto di interessante era stato fatto nel I ciclo e quanto rappresentasse un percorso monco laddove non si proseguisse in tal senso. La possibilità di scegliere un percorso così organizzato ha raccolto consensi anche nel gruppo linguistico tedesco ladino e nelle molte famiglie mistilingui che spesso faticavano a trovare la giusta risposta ad una richiesta di questo tipo.

Un sempre maggior numero di ragazzi che sostengono e ottengono le certificazioni linguistiche in primis è il successo maggiormente tangibile. Ma non solo: la scuola italiana è cresciuta in numero di progetti plurilingui, in numero di ragazzi che “se la sentono” di frequentare un anno in una scuola di uguale indirizzo nella scuola tedesca della nostra provincia, di fare analogo esperienza all’estero in Europa per un intero anno o per un trimestre, di eventi cocondotti con i coetanei di lingua tedesca e ladina (i viaggi a Bruxelles ne sono un esempio), di iniziative che vedono l’uso sempre più significativo della L2 e della L3. Tutto questo vent’anni fa non era così.

Con questo testo si cerca quindi di valorizzare l’esperienza dei potenziamenti linguistici e l’impegno promosso nella scuola italiana dell’Alto Adige. Un impegno che l’ha vista crescere e maturare scelte didattiche coerenti con quanto di più a cuore potesse stare: vivere bene parlando la lingua dell’altro.

Nicoletta Minnei
Già Sovrintendente scolastica

INTRODUZIONE

Il volume raccoglie la storia di un percorso ormai consolidato e lungo, partito negli anni Novanta, alla ricerca di modelli e soluzioni per una scuola plurilingue collocata in un territorio con la presenza di più lingue. È negli ultimi quindici anni che i tentativi e le sperimentazioni sono entrati a regime e ormai validati.

Il libro nasce dall'esigenza di descrivere e condividere con docenti e studiosi un'esperienza formativa unitaria in verticale. Le curatrici ritengono sia necessario e fruttuoso mettere in comune i percorsi didattici, e in tal modo confrontarsi con altre scuole, a livello nazionale e internazionale, condividendo le buone pratiche qui raccontate.

L'esperienza bolzanina costituisce un esempio di come sia possibile, e allo stesso tempo necessario, costruire un percorso di tal specie per formare cittadini europei consapevoli, critici, curiosi. Alla base di tale esperienza c'è l'idea apprendere le lingue come un progetto europeo. La lingua, straniera o seconda, è inserita in un progetto culturale di apprendimento. Forse è proprio un approccio di tale sorte che aiuta l'apprendimento e certifica risultati di buone competenze linguistiche e disciplinari.

Dal punto di vista didattico, il percorso ha provocato un cambiamento metodologico; è servito come possibilità di rimettersi in gioco, sia da parte della dirigenza, dei collegi e consigli dei docenti, sia da parte dei singoli insegnanti. E naturalmente, ha provocato un cambiamento anche nelle modalità di apprendimento degli alunni.

Gli aspetti principali del cambiamento sono legati sia ai contenuti, che alle modalità di insegnamento. I contenuti, insegnati in lingua seconda (tedesco) o lingua straniera (inglese), sono stati necessariamente essenzializzati, nell'ottica dei nuclei fondanti delle discipline. Ridurre i contenuti non significa imparare meno, ma imparare meglio e focalizzare gli elementi impor-

tanti, sulla base dei quali si può costruire un sapere più stabile ed utile per ulteriori apprendimenti.

Le modalità di insegnamento hanno messo al centro la collaborazione fra docenti di discipline diverse. Tale modalità non è molto diffusa nella scuola superiore di secondo grado, considerato anche l'alto grado di disciplinarietà prevista nei curricula. L'esempio della collaborazione fra docenti è stato seguito anche a livello di allievi, che si sono abituati ad un lavoro collaborativo, fra pari, in modalità laboratoriale; un approccio cooperativo e non competitivo, quindi, che abbassa il filtro affettivo e facilita la via dell'imparare.

Gli strumenti utilizzati sono una programmazione comune e regolare delle attività didattiche, l'uso di materiali autentici e di manuali in uso in Gran Bretagna e in Germania, i diversi laboratori in cui imparare significa saper fare e sperimentare, ma anche l'apertura al territorio, con progetti differenziati, e i gemellaggi fra scuole in lingua diversa.

Al centro dell'apprendimento sono i discenti, che in tal modo assumono la responsabilità dell'apprendimento. Discenti che provengono da classi e scuole di I grado differenziate: da percorsi plurilingui in atto nella scuola in lingua italiana, da percorsi in lingua tedesca della relativa scuola, da scuole in lingua italiana con curricula in madrelingua. La differenziazione è considerata, nell'esperienza, un punto fondamentale per la creazione di un gruppo che risponda alla situazione territoriale da un lato e che possa così sfruttare meglio le competenze di ognuno.

La realizzazione di un buon clima di classe e di consiglio sta alla base della possibilità di modificare la realtà scolastica, per un'innovazione pedagogica e didattica prima che linguistica. Infatti, il Liceo Internazionale, con focus sull'apprendimento/acquisizione del tedesco e dell'inglese, ha creato la possibilità di interrogarsi, a partire da quali contenuti insegnare, come insegnarli, quali attività di sostegno, come integrare lingua e disciplina nell'ottica della ricerca azione.

Ha inoltre portato ad una costante collaborazione fra scuola e università, per una riflessione teorica e pratica ed una condivisione trasversale di sapere e competenze.

Il bisogno di formazione costante, lungo il percorso, ha messo in evidenza la necessità, per percorsi Clil, di una formazione universitaria in entrata, in cui lingua, didattica delle lingue e discipline devono integrarsi e mettere in comune le modalità di insegnamento. Poiché in Italia non è possibile, a livello universitario, laurearsi in lingua e disciplina, come invece avviene per esempio in Germania, i docenti devono cercare altre vie di formazione, o autoformarsi.

Il volume si pone l'obiettivo di far riflettere chi lo leggerà e di dare vita ad ulteriori esperienze plurilingui a scuola in altri contesti territoriali e sociali.

Nel volume i contributi sono stati suddivisi per disciplina. I primi sono relativi agli insegnamenti in lingua inglese e riguardano sociologia, biologia e linguaggi non verbali e Tic. I secondi invece sono quelli in lingua tedesca e riguardano storia, geostoria, matematica, diritto e economia, musica e educazione motoria.

Le curatrici hanno coinvolto gli e le insegnanti del percorso formativo con la consegna di raccontare, a modo loro, l'esperienza. Per questo motivo non esiste volutamente uniformità di formato dei contributi. Le lingue considerate per i contributi, nell'ottica del plurilinguismo, sono l'italiano, il tedesco e l'inglese.

La realizzazione del progetto è stata possibile anche per il sostegno delle istituzioni, nello specifico della Sovrintendenza scolastica in lingua italiana della provincia di Bolzano.

Le curatrici ringraziano di cuore docenti, allievi, famiglie che hanno creduto nel progetto e si sono spesi nella realizzazione.

Le curatrici

S.C.

M.P.

IMMERSIONE, CLIL, PERCORSI PLURILINGUI: DI COSA HA BISOGNO LA SCUOLA SECONDARIA OGGI?

Stefania Cavagnoli

1. Definizione e chiarimento

Per parlare di immersione e di Clil è necessario partire dalla loro definizione¹: in Alto Adige per decenni si è usato questo termine, con una connotazione sia positiva, per i fautori del plurilinguismo, che negativa, da parte di una certa politica scolastica. Le parole immersione, compresenza, bilinguismo venivano associate a contaminazione, a perdita della conoscenza e dell'apprendimento della lingua madre, e di conseguenza, ad un indebolimento della posizione della lingua minoritaria, il tedesco, che però nel territorio in questione è lingua maggioritaria². Oggi la situazione è diversa, anche sulla base di molti studi della neuroscienza, che hanno dimostrato come imparare due o più lingue in situazione scolastica non solo non sia negativo, ma anzi, aiuti lo sviluppo cerebrale e cognitivo degli apprendenti³.

Il termine immersione nasce negli anni Sessanta, ed oggi possiamo chiamarla una precursora del Clil. Alla base del modello didattico sta l'utilizzo della lingua target in modo veicolare sulla base di un progetto formativo che considera più discipline e più lingue. Lo spostamento del focus dalla lingua alla disciplina, soprattutto in aree di plurilinguismo in cui giocano un ruolo pesante i rapporti fra maggioranza e minoranza, permette di acquisire più facilmente anche le lingue e di creare, per quanto possibile, un contesto di apprendimento più naturale.

La nascita dei progetti immersivi è legata soprattutto al Canada, nella regione del Quebec, francofona, su spinta di genitori che avevano capito l'im-

1. Ricci, Garotti, 1999: nel volume, già ormai datato, sono presenti i maggiori esperti di immersione.

2. Cfr., per un'illustrazione esaustiva della situazione, Cavagnoli, Passarella, 2011.

3. Contento, 2010; Fabbro, Cargnelutti, 2018; Marcato, 2012.

portanza dell'apprendimento linguistico della lingua territoriale per i loro figli e soprattutto, sulla base di esempi di altre zone del mondo, come tutte quelle delle colonie, in cui le lingue insegnate spesso erano due, l'importanza della naturalezza dell'apprendimento. Baker, C. (1993) Oggi sono esperienze diffuse in molti paesi, non necessariamente plurilingui, mentre in un primo momento l'immersione canadese costituiva un ottimo esempio per le regioni plurilingui, dove la scuola "di minoranza" offriva una possibilità alla "maggioranza" di apprendere la seconda lingua in modo immersivo. I programmi immersivi sono ormai diffusi anche in zone monolingui, sia a livello internazionale che a livello italiano ed europeo. Di solito una delle due lingue insegnate è una lingua forte, di prestigio internazionale, come lo sono l'inglese o lo spagnolo.

Nella storia dello sviluppo scolastico, la presenza di scuole bilingui si è verificata nelle situazioni di plurilinguismo (per esempio nell'Impero austro-ungarico), così come nell'insegnamento dei ceti alti.

Come in ambito Clil, affrontato successivamente, anche in ambito immersivo sono diverse le scelte pedagogiche e le tipologie dei modelli didattici. Le principali differenze sono legate all'età degli apprendenti, alla situazione territoriale, alla quantità di ore in immersione, alla differenziazione della percentuale di ore lungo il corso degli anni del ciclo scolastico e infine al numero delle lingue coinvolte.

Gli esempi europei, soprattutto quello sviluppato in Catalogna⁴ con l'immersione in catalano, e in Finlandia, con lo svedese. La differenza fondamentale con l'immersione nord-americana è legata alla dimensione pedagogica-didattica, che può essere di ispirazione anche per percorsi non immersivi. La riflessione sulle modalità dell'insegnamento linguistico, alla base di qualsiasi cambiamento scolastico, è una necessità dell'insegnamento immersivo. Una chance, che costringe dirigenti, insegnanti e apprendenti a ripensare il loro stare in classe, il loro rimettersi in gioco, attraverso curiosità, motivazione e tecniche didattiche diverse da quelle dell'approccio formalistico tradizionale.

Affinché l'immersione non diventi sommersione, connotata chiaramente in modo negativo, i percorsi didattici devono rispondere ad alcune caratteristiche, di tipo culturale e sociolinguistico. Devono considerare la presenza dell'altra lingua, soprattutto se di minoranza, permettere la scelta alle famiglie; il fatto che gli apprendenti possano poi confrontarsi, al di fuori della scuola, con situazioni di lingua madre fa sì che l'immersione resti sostenibile e non diventi sommersione.

4. Artigal Laurèn, 1996.

L'immersione è una possibilità relativamente semplice da realizzare, in quanto non prevede la compresenza, e nemmeno una formazione specifica dei docenti. È realizzabile in modalità differenziate, a seconda del contesto e delle risorse, con grandi risultati anche a livello di comunità sociale, favorendo una maggiore conoscenza reciproca e quindi maggior possibilità di integrazione. I risultati dell'apprendimento sono veloci e motivano gli apprendenti, che si trovano confrontati con lingua e tradizioni, quindi culture diverse. La costruita naturalezza dell'apprendimento motiva gli apprendenti in misura maggiore rispetto alla classica lezione frontale di lingua straniera.

Immersione non è sinonimo di Clil sebbene ci siano, nella storia della didattica delle lingue, dei tentativi in tal senso. Aspetto determinante la innovazione dal punto di vista metodologico, e la riflessione, formazione e responsabilità dei docenti. Innovazione che ha bisogno della partecipazione di tutti gli attori dell'apprendimento/insegnamento, a partire dal sostegno politico delle istituzioni coinvolte.

Il Clil è considerato un approccio metodologico didattico di apprendimento integrato di lingua e contenuto; il termine introdotto da David Marsh nel 1994, è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, "apprendimento integrato di contenuto e lingua". Il Clil nasce come strumento, via per apprendere meglio le discipline non linguistiche, e allo stesso tempo acquisire la lingua straniera. Un termine ombrello, che considera più esperienze e più modelli di insegnamento linguistico e disciplinare. Proprio questa apertura, questa flessibilità sta alla base dei diversi percorsi introdotti in Italia formalmente dal 2010, ma sperimentati a partire dagli anni '90.

È sull'integrazione che si pone il focus dell'acronimo: integrazione che non è solo quella di lingua e contenuto, ma anche di metodi, didattica, teorie di riferimento. E non in ultimo, l'integrazione è legata anche alla dimensione interculturale e interpersonale del contesto didattico. La lingua non può essere solo strumentale, perché perde il suo valore. Lingua è cultura, è tradizione, è esperienza. Non solo grammatica.

Imparare ed insegnare in Clil significa mettere in atto percorsi che si pongono l'obiettivo di formare persone in grado di utilizzare le competenze acquisite in un contesto esterno alla scuola, con apertura al mondo, sia a livello personale che professionale. Il supporto metodologico è fornito da un approccio integrato, dal punto di vista glottodidattico, con una forte base del metodo comunicativo, che considera necessaria la funzionalità della lingua appresa, la contestualizzazione dell'unità didattica, ma anche l'attenzione agli aspetti interculturali e interdisciplinari; al centro però sta l'apprendente, e l'approccio umanistico affettivo pone l'accento sulla necessità di relazio-

ne per apprendere, oltre che di rispetto dell'individuo e dei suoi percorsi di crescita personale.

Lavorare in Clil significa utilizzare competenze ed abilità differenziate, in cui l'aspetto della multimedialità è determinante, ma non da meno la manualità e la costruzione concreta di materiali.

L'acronimo può essere scomposto in:

- **Contenuto:** qualsiasi contenuto è trattabile in Clil, non ci sono discipline più adeguate ed altre meno. Anche sulla scelta quantitativa non ci sono limiti: può essere un intero percorso disciplinare, o solo la scelta di alcuni momenti didattici, uno o più moduli.
- **Lingua:** la lingua principale dell'attività didattica è quella straniera o seconda, ma in un percorso Clil hanno dignità tutte le lingue presenti in classe. Il focus sulla lingua straniera, almeno in un primo momento, è del docente, anche in relazione asimmetrica, con risposte in L1. La lingua è uno strumento per imparare, non un contenuto da imparare.
- **Integrazione:** si integrano disciplina e lingua, ma anche diversi metodi e diverse competenze. Si creano gruppi e ci si integra a livello interpersonale. Non solo a livello di classe, ma anche di docenti coinvolti. Questo è un aspetto spesso sottovalutato, nei percorsi Clil, che mettono il focus sulla formazione del gruppo classe, trascurando spesso la formazione del gruppo docente. Una formazione determinante, invece, per la riuscita del percorso formativo.
- **Apprendimento:** a tutto tondo, lingua, disciplina, multimedialità, relazioni interpersonali. Lavorare in Clil significa imparare ad imparare, mettendosi in gioco in primo luogo come persona curiosa e motivata ad imparare.

2. Le norme a livello italiano

A livello italiano, parlare di Clil è ormai un lessico condiviso. Ancora presenti sono le due posizioni estreme, che vedono il Clil come uno spauracchio o all'opposto, come unica via di apprendimento linguistico. Fra questi due estremi si muovono i corsi Clil, inseriti ormai in molte scuole dell'obbligo e secondarie, ormai dagli anni '90, in cui la proposta, partita da alcune esperienze, e arrivata al Ministero dell'istruzione, si pone l'obiettivo di contribuire a realizzare una nuova scuola, al passo con i tempi e con le esperienze attive all'estero.

Il tema dell'apprendimento (o meglio, non apprendimento) delle lingue straniere da parte delle classi italiane emerge fortemente in quegli anni. Con-

siderando le esperienze estere, si individua il Clil come uno strumento interculturale, metodologico, interlinguistico, interdisciplinare: come strumento che mette al centro le competenze e l'individuo. Un ottimo strumento per mettere in atto dei cambiamenti più radicali a livello scolastico, soprattutto per gli istituti secondari di secondo grado.

Molto attiva la Lombardia, con l'Ufficio scolastico regionale e l'impegno di Gisella Langè, convinta sostenitrice del Clil e delle esperienze linguistiche in tal senso⁵. Le prime iniziative a partire dagli anni '90, si diffondono in modo puntuale su tutto il territorio nazionale, compreso quello dell'Alto Adige.

Il passo successivo viene rappresentato da un'imposizione dall'alto delle istituzioni ministeriali, e come tale spesso non fu condiviso nel merito e nel metodo. Dalla legge Gelmini del 2010 e dai conseguenti decreti attuativi DD.PP.RR. n. 87, 88 e 89 del 2010, rispettivamente per gli istituti professionali, gli istituti tecnici ed i licei si data l'inizio della diffusione ufficiale del Clil nelle scuole italiane. Tale normativa codifica la costituzione dei corsi, la formazione disciplinare e linguistica di docenti di altre discipline. In un primo momento le norme si riferivano solo agli istituti tecnici e ai licei, senza una particolare motivazione per l'esclusione della formazione professionale, inserita solo nel 2012 con la direttiva n. 5 del 16 gennaio 2012. Le linee guida per gli istituti tecnici sono comprese nella direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012; esse sottolineano l'importanza del Clil nella scuola secondaria di secondo grado, e sostengono la metodologia proposta, specificano che

non si tratta, semplicemente, dell'insegnamento di una disciplina in inglese o di una varietà della glottodidattica che utilizza materiale linguistico settoriale. Il Clil si concretizza in un "laboratorio cognitivo" di saperi e procedure che appartengono ai due ambiti disciplinari e si sviluppa in un percorso contestualizzato all'indirizzo di studio per integrare le diverse parti del curriculum, migliorare la motivazione e attivare competenze progettuali, collaborative e cooperative e proiettarlo verso una dimensione professionale.

Mancante di tali elementi è invece il DM del 7 ottobre del 2011, n. 211, che prevede l'insegnamento in Clil a partire dal primo anno del secondo biennio, ma non specifica né prende posizione relativamente alla metodologia, che invece si differenzia di molto rispetto all'insegnamento linguistico tradizionale.

5. www.progettolingue.net/aliclil/?p=12, www.istruzione.lombardia.gov.it/argomenti/clil/, oggi usr.istruzione.lombardia.gov.it/20181031prot29952/.