

AIO

Letizia Cinganotto

**Apprendimento CLIL
e interazione in classe**

Prefazione di
David Marsh





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVIII
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1261-8

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2018

*a Franca, maestra di vita
ai miei genitori e mio fratello, presenze costanti nella mia vita
a Marco, Sara, Serena, la mia vita*

Indice

- 11 *Ringraziamenti*
- 13 *Prefazione*
di David Marsh
- 15 *Introduzione*

Parte I

CLIL: aspetti teorici, normativi e didattici

- 21 **Capitolo I**
CLIL: definizioni e modelli teorici
 - 1.1. Modelli e definizioni, 21 – 1.2. Il CLIL per la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa, 33.
- 39 **Capitolo II**
CLIL e glottodidattica
 - 2.1. CLIL e didattica delle lingue straniere, 40 – 2.2. Linguistica acquisizionale e Task-Based Approach, 43 – 2.3. Project-Based Learning e CLIL, 48 – 2.4. Lexical Approach, 49.
- 53 **Capitolo III**
Alcuni aspetti del CLIL
 - 3.1. Punti di forza del CLIL, 53 – 3.2. La dimensione cognitiva, 55 – 3.3. La dimensione linguistica, 64 – 3.4. La dimensione metalinguistica, 73 – 3.5. Aspetti didattici, 74 – 3.6. Le competenze del docente CLIL, 77 – 3.7. Alcune criticità, 85.

87 Capitolo IV

Lo scenario europeo

4.1. La diffusione del CLIL in Europa, 87 – 4.2. *toc=*Il caso della Spagna, 91 – 4.3. Il caso EMI (English as a Medium of Instruction), 94.

97 Capitolo V

Il contesto italiano

5.1. Il CLIL nella riforma degli ordinamenti scolastici, 97 – 5.2. Il CLIL nella Legge 107/2015, 102 – 5.3. Le sfide del CLIL in Italia, 105 .

Parte II

L'interazione in una classe CLIL

III Capitolo I

Modelli teorici dell'interazione in classe

1.1. Analisi del Discorso e Analisi della Conversazione, 112 – 1.2. Alcuni sviluppi recenti, 116 – 1.3. La presa del turno nell'interazione in classe, 118 – 1.4. Le interazioni asimmetriche nel contesto classe, 122 – 1.5. La tripletta IRF/IRE, 125 – 1.6. Le strutture di partecipazione, 128.

131 Capitolo II

Peculiarità dell'interazione verbale in una classe CLIL

2.1. Le componenti principali dell'interazione CLIL, 131 – 2.2. Peculiarità di registro, 133 – 2.3. La tripletta IRF/IRE nell'interazione CLIL, 135 – 2.4. Interventi di feedback correttivo in ambiente CLIL, 141 – 2.5. Il concetto di *scaffolding*, 145 – 2.6. Tipologie di *scaffolding* in ambiente CLIL, 148.

155 Capitolo III

Apprendimento CLIL e interazione in classe nella scuola primaria

3.1. Il CLIL nella scuola primaria, 155 – 3.2. L'interazione in una classe CLIL di scuola primaria, 158 – 3.2.1. *Recruitment*, 158 – 3.2.2. *Reduction in degrees of freedom*, 159 – 3.2.3. *Direction maintenance*, 160 – 3.2.4. *Marking critical features*, 161 – 3.2.5. *Frustration control*, 163 – 3.2.6. *Demonstration*, 164.

- 167 **Capitolo IV**
Apprendimento CLIL e interazione in classe nella scuola secondaria
- 4.1. La “piramide” CLIL, 167 – 4.2. La cornice dei videoclip, 169 – 4.3. Pre-requisiti e selezione dei contenuti, 169 – 4.3.1. *Estratto da una lezione CLIL di fisica*, 169 – 4.3.2. *Estratto da una lezione CLIL di storia*, 171 – 4.4. *Input e materiali*, 173 – 4.4.1. *Estratto da una lezione CLIL di fisica*, 173 – 4.4.2. *Estratto da una lezione CLIL di geografia*, 174 – 4.4.3. *Estratto da una lezione CLIL di fisica*, 175 – 4.5. *Processare l’input: task e attività cognitive*, 176 – 4.5.1. *Estratto da una lezione CLIL di storia*, 176 – 4.6. *Output: produzione orale*, 177 – 4.6.1. *Estratto da una lezione CLIL di educazione fisica*, 177 – 4.7. *Output: produzione scritta*, 179 – 4.7.1. *Estratto da una lezione CLIL di storia*, 179 – 4.8. *La correzione dell’errore*, 180 – 4.8.1. *Estratto da una lezione CLIL di storia*, 180 – 4.8.2. *Estratto da una lezione CLIL di biologia*, 182.
- 185 **Capitolo V**
Multimodalità in ambiente CLIL
- 5.1. *Aspetti multimodali in una classe CLIL di scuola primaria*, 186 – 5.2. *Aspetti multimodali in una classe CLIL di scuola secondaria*, 190.
- 197 *Considerazioni conclusive*
- 203 *Appendice A*
- 207 *Appendice B*
- 219 *Appendice C*
- 225 *Bibliografia*

Ringraziamenti

Un sincero e sentito ringraziamento a Franca Orletti per il suo magistero in tutta la mia formazione accademica e per il costante e prezioso sostegno personale e professionale che mi ha accompagnato sin dal lontano 1990, anno del mio ingresso nel mondo universitario come studentessa di lingue straniere, fino al conseguimento del dottorato e alla stesura di questo volume.

Un profondo ringraziamento a David Marsh, ideatore dell'acronimo CLIL, con cui ho avuto la fortuna e il privilegio di collaborare in questi anni: un ringraziamento particolare per la sua guida costante alla scoperta dell'"universo" CLIL e per la prefazione che ha voluto regalare a questo volume.

L'autrice intende inoltre ringraziare il Capo Dipartimento del MIUR Carmela Palumbo e l'ispettrice Gisella Langè per le opportunità di crescita professionale e per il coinvolgimento diretto nel processo di implementazione del CLIL in Italia, nonché il Direttore di INDIRE, Flaminio Galli, il Presidente di INDIRE Giovanni Biondi e il referente del Nucleo Territoriale INDIRE Centro, Fausto Benedetti, per il sostegno nelle attività di ricerca sui temi oggetto del presente volume.

Un ringraziamento a Teresina Barbero e Alba Graziano per le proficue collaborazioni e per la stima e l'affetto con cui mi hanno sempre seguito e incoraggiato.

Grazie a Caterina Spezzano e a Patrizia Garista per l'amicizia, il sostegno e lo scambio professionale di questi anni.

Un pensiero di sincera gratitudine a Daniela Cuccurullo per il continuo, paziente e discreto sostegno di un'amicizia e di un'affinità professionale indissolubili, che sembrano accompagnarmi da sempre. Infine un ringraziamento particolare alla mia famiglia: ai miei genitori Rosa e Giuseppe, a mio fratello Adolfo e mia cognata Silvia, sempre al mio fianco con affetto, discrezione, ammirazione e tanto orgoglio.

La gratitudine più grande è per mio marito Marco, sempre pronto a incoraggiarmi e a sostenere le mie scelte professionali sebbene

talvolta impegnative e faticose: a lui devo quella che sono e senza il suo conforto non avrei potuto raggiungere nessuno dei meravigliosi traguardi che hanno costellato la mia vita.

Grazie alle mie piccole bambine, Sara e Serena, ragione della mia vita, che hanno spesso sacrificato momenti di gioco e di divertimento, per i miei impegni di studio e di lavoro. Il loro sorriso è la mia luce.

Prefazione

di DAVID MARSH*

Content and Language Integrated Learning: Linguistic and Interactional Aspects focuses on classroom interaction through the lenses of both Conversational and Discourse Analysis. Examining types of interaction which can be found where language and content learning objectives are integrated, Letizia Cinganotto describes the value-creation processes which can be deepened when students are given guidance and support to develop their autonomy as both content and language learners.

In 1985, Michael Halliday wrote ‘In any meaningful language event, learners have the opportunity to learn language, learn about language, and learn through language’. Now some thirty years later we are witnessing exploration of ways to embed quality language learning into the curriculum through integration.

Language teaching and learning has a long tradition of focusing on content and communication. But it is only relatively recently that educators have taken the next step, namely to move from focus to integration. This is the difference between shining a light on an object, and making the object itself create light. Making meanings matter through integrated learning is therefore much more than using an additional language (such as English in Italy) the vehicle for learning. Integration requires that the language itself becomes an integral object of learning, which is the major focus explored in this publication.

Adopting the term popularized by the physicist Thomas Kuhn, this publication describes features of a paradigm shift in education resulting from use of specific methods to realize both content and language learning outcomes in school contexts. This is done by exa-

* David Marsh insegna presso la “University of Jyväskylä”, Finlandia. È impegnato nel campo dell’istruzione bilingue e plurilingue dal 1980. Ha fatto parte del team che nel 1994 ha lanciato l’acronimo “CLIL”. Nel 2002 ha scritto “The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential” per la Commissione Europea.

mining the ways in which teachers adopt techniques and strategies to maximize learning, with specific focus given to multimodality. Given ever increasing attention due to the impact of new media and technologies on society, multimodality enables a view of learning to go beyond language towards meaning-making through other features of communication and representation.

Much published research on Content and Language Integrated Learning over the past ten years has focused solely on the linguistic features and development which can be found in learning contexts where an additional language is used as a means of instruction. This publication moves beyond the levels of lexis and grammar by describing features, and raising questions, about types of social interaction which are co-created to enhance achievement of learning outcomes.

Educational innovation is, by definition, not static but always subject to change. To achieve excellence through integration requires fusion which is inconstant and often unpredictable. To facilitate learning in this context a teacher needs both understanding and skills in managing social interaction. The research leading to this publication is a welcome addition in deepening understanding of both the methodologies which can enrich learning contexts where content and language are integrated, and the value-creation which can be achieved.

Introduzione

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.

(Marsh, 2009: vii)

La metodologia CLIL (*Content Language Integrating Learning*) rappresenta una delle più recenti innovazioni didattico–metodologiche che investe sia il campo della glottodidattica, sia il campo delle didattiche disciplinari (DNL¹: discipline non linguistiche), di ambito scientifico e di ambito umanistico.

Dopo una panoramica sui principali modelli teorici del CLIL e sulla sua diffusione in Europa e in Italia, il lavoro si concentrerà sugli aspetti linguistici, didattici, cognitivi e metalinguistici legati alla metodologia CLIL, per poi focalizzare l'attenzione, nella seconda parte, sulle peculiarità dell'interazione verbale in una classe CLIL, prendendo in esame estratti di parlato, tratti da lezioni CLIL nella scuola primaria e nella scuola secondaria.

Il termine CLIL, introdotto da David Marsh e Anne Maljers nel 1994, è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, apprendimento integrato di contenuto e lingua, che prevede l'insegnamento di una disciplina in lingua straniera veicolare. La prospettiva parte dal presupposto secondo cui non è possibile acquisire conoscenze senza l'accesso alla lingua in cui le stesse sono veicolate, discusse, costruite

1. DNL, Disciplina Non Linguistica, è l'acronimo adottato nei documenti ministeriali in riferimento alle discipline oggetto di insegnamento CLIL (di tipo scientifico o umanistico), per distinguerle dalle discipline linguistiche, cioè la lingua italiana, le lingue classiche o le lingue straniere moderne, non oggetto di insegnamento CLIL. La dicitura trova il suo corrispettivo in “docente disciplinarista o docente di DNL”, che è appunto, il docente titolato a svolgere i percorsi formativi richiesti per l'insegnamento CLIL: non sempre questi termini, utilizzati in ambito di politiche educative, trovano il favore del mondo accademico italiano.

o valutate. Allo stesso modo, non è possibile acquisire competenze linguistiche avulse da qualsiasi contenuto (Crandall, 1994).

Tra i modelli teorici si fa riferimento anche alla prospettiva glottodidattica, menzionando alcuni approcci, tra cui il *Task-Based Approach*, il *Lexical Approach*, il *Project-Based Learning*: l'approccio CLIL potrebbe essere interpretato come una frontiera della glottodidattica, in quanto utilizza e valorizza una pluralità di strategie e tecniche proprie della didattica delle lingue straniere per veicolare l'apprendimento di contenuti disciplinari.

Un capitolo è dedicato allo scenario europeo, con riferimenti ad alcuni paesi in cui il CLIL è ormai pienamente integrato nei curricula scolastici, sebbene l'Italia sia stata tra i primi paesi ad averlo introdotto in modo ufficiale attraverso una legge di riforma. L'attenzione si sposta dunque, sul contesto italiano, con brevi cenni all'iter normativo cui si deve l'introduzione della metodologia CLIL, fino alla recente Legge nota con il nome di "Buona Scuola" (Legge 107/2015). Vengono inoltre menzionate alcune innovazioni introdotte nelle strategie didattiche e nei curricula delle scuole secondarie italiane, anche alla luce delle Norme Transitorie pubblicate dal MIUR, al fine di consentire un approccio graduale e flessibile da parte dei Dirigenti scolastici, dei docenti e di tutte le figure coinvolte nel sistema scolastico.

La Parte II si concentra sulle caratteristiche dell'interazione in classe: partendo dai modelli teorici di riferimento, l'attenzione si rivolge ad alcuni aspetti tipici di una lezione CLIL, analizzando estratti di parlato dalle interazioni tra docente e studenti e tra studenti stessi. L'ambiente di apprendimento CLIL, proprio per la sua struttura tipicamente laboratoriale e interattiva, può offrire preziose opportunità di scambi comunicativi naturali e spontanei, in grado di favorire l'apprendimento delle lingue e al contempo dei contenuti disciplinari veicolati in lingua straniera. Il quadro di riferimento per lo studio delle interazioni in classe è rappresentato dagli strumenti di analisi della sociolinguistica interazionale, di cui l'Analisi della Conversazione costituisce un presupposto essenziale. L'idea di fondo è quella secondo cui: «la struttura sociale non è qualcosa di esterno incombente sulle azioni degli individui, ma piuttosto qualcosa che gli stessi esseri umani costituiscono e ricostituiscono attraverso le loro pratiche sociali quotidiane» (Orletti, 2000: 11). L'Analisi della Conversazione, diffusasi dagli anni Settanta, per opera dei sociologi H. Sacks, E. Schegloff e G.

Jefferson (1974), studia come i partecipanti all'interazione organizzino l'interazione verbale quotidiana, analizzandola attraverso il punto di vista del parlante nello specifico evento comunicativo e considerando la conversazione non come un prodotto strutturale, bensì come il risultato dell'interazione tra due o più individui (Levinson, 1985). Le interazioni in classe vengono esaminate alla luce di questi quadri teorici di riferimento, prendendo in considerazione non solo le risorse linguistiche, ma anche quelle paralinguistiche e multimodali, al fine di comprendere più approfonditamente le dinamiche, i ruoli e le peculiarità della comunicazione nel contesto classe.

L'analisi dell'interazione in classe rappresenta il punto di partenza per l'esame del parlato in una classe CLIL, dove la scelta dei meccanismi linguistici e interazionali risponde a precise esigenze comunicative o didattiche. In particolare, molte scelte linguistiche sono dettate dallo *scaffolding*, una peculiarità dell'approccio CLIL che comprende le strategie di supporto fornito dal docente agli studenti. I dati sono rappresentati dalle interazioni in una classe CLIL di scuola primaria italiana e dagli estratti di un campione di lezioni CLIL di scuola secondaria di secondo grado in contesto europeo. L'esame dei dati mira a mettere in luce il valore aggiunto della metodologia CLIL e le potenzialità in termini di competenze linguistiche degli studenti e di metacognizione dei contenuti veicolati in lingua straniera.

L'obiettivo sotteso di questo lavoro è la sensibilizzazione del docente di lingua straniera e di disciplina non linguistica (DNL) alla riflessione metacognitiva e metalinguistica sugli aspetti comunicativi e interazionali di una lezione CLIL: l'attenzione a questi aspetti, oltre alla cura per la dimensione didattica, potrà sicuramente contribuire alla realizzazione di un CLIL di qualità.

PARTE I

CLIL: ASPETTI TEORICI,
NORMATIVI E DIDATTICI

