

## ***Content and Language Integrated Learning: la voce dei più giovani***

Resoconto di un'indagine sulle preoccupazioni  
e le attese degli studenti

Emilia Di Martino (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia)

**Abstract** This paper analyses the data of a survey conducted by means of a student questionnaire which was aimed at opening a window onto the expectations and concerns of the real actors of CLIL on the eve of its real implementation. The questionnaire was circulated amongst numerous schools in the province of Naples but only produced 226 responses. Some of the students surveyed do not seem to be very optimistic about the possible trickle down effects of CLIL on the school system: some are aware that what actually makes a reform worth carrying out is, on the one hand, the individual teacher's ability to impact his/her students' learning, on the other the student's own effort to progress. Several students have expressed serious concern about the possibility that poor communicative competence can affect the assimilation of contents, ie. they are putting their finger on the sore spot of the reform: assessment of progress is still a relatively unexplored area of CLIL research.

**Sommario** 1. Introduzione. – 2. Il questionario – 3. La reazione degli studenti alla novità CLIL. – 4. Le esperienze pregresse. – 5. Il parere degli studenti. – 6. Le possibili difficoltà. – 7. Conclusione.

### **1 Introduzione**

Questo resoconto fa seguito a un precedente contributo sulle preoccupazioni e le aspettative dei docenti alla vigilia della rivoluzione CLIL (cfr. Di Martino 2011) e come quello intende aprire una finestra sul mondo della scuola alla vigilia di tale 'rivoluzione' (tale può sostanzialmente ancora considerarsi il CLIL visto dalla prospettiva dello studente, dal momento che, dopo rimandi continui, l'attuazione vera e propria del dettato ministeriale avverrà solo quest'anno).

Entrambi i contributi analizzano i dati desunti dai questionari, indirizzati a docenti e studenti, messi a punto da me e Bruna Di Sabato nell'ambito delle attività di collegamento con il mondo della scuola promosse dalla cattedra di Didattica delle lingue moderne dell'Università di Napoli «Suor Orsola Benincasa».

## 2 Il questionario

Dopo questa breve introduzione, entro subito nel merito della questione. Il questionario rivolto agli studenti, fatto circolare, al pari di quello docente, presso molte scuole della provincia di Napoli, non ha prodotto grandi risultati in termini numerici: ci sono pervenuti solo 226 questionari, di cui 143 da Licei linguistici (età degli studenti intervistati 13-19 anni), 66 da Licei Classici (età 16-18 anni), 17 da Licei Scientifici (età 17-18 anni). Mancano del tutto i dati sugli studenti di Istituti Tecnici e Professionali. I docenti di questi due indirizzi scolastici, coinvolti nella somministrazione del questionario, hanno tutti, indistintamente, dichiarato che non valeva neanche la pena provare a raggiungere i loro studenti, in quanto si sarebbero certamente rifiutati di compilare il questionario o, se l'avessero fatto, non avrebbero risposto seriamente alle domande o avrebbero 'provocato' noi ideatrici con frasi scherzose o di peggior natura. Ma, in fondo, non è la stessa assenza di dati un dato in sé, assolutamente in linea con i risultati del questionario presentato nell'altro contributo? Facevo notare nel mio precedente saggio (2011) che «se il legislatore ha inteso rendere opzionale il CLIL negli Istituti Professionali, deve averlo fatto consapevole del fatto che, benché, idealmente, nel nostro paese, lo studente possa scegliere il proprio percorso di studi in rapporto al proprio interesse, la realtà è ben diversa. Di fatto i docenti di Scuola Media tendono ad orientare la scelta della scuola superiore in base al rendimento globale degli studenti. Così, gli studenti più deboli vengono indirizzati verso gli Istituti Professionali senza tenere conto della loro motivazione o dei loro interessi. Tale tipo di studenti non è certo pronto, in questo momento (invero ci chiediamo se lo sarà mai fintanto che le logiche di indirizzare studenti alle scuole superiori rimarranno quelle tradizionali) alle sfide del CLIL».

Comunque sia, pur procedendo qui, come nel caso del resoconto precedente, alla presentazione dei dati in forma simil-statistica, non è sul dato quantitativo che il lettore dovrebbe concentrare l'attenzione, ma sullo spaccato di realtà da essi delineato. Come ho già sottolineato in precedenza, la stessa presentazione delle domande in forma aperta poco si presta ad una vera e propria analisi quantitativa. La debolezza costitutiva del questionario è, però, anche il suo punto di forza: lasciare ai soggetti coinvolti la possibilità di esprimersi liberamente permette di elaborare risposte più analitiche e profonde, che difficilmente si otterrebbero con un questionario organizzato in forma di risposte chiuse.

Può essere interessante, per il lettore, mettere a confronto le sensazioni dei docenti rispetto alla possibile risposta degli studenti al CLIL (presentata nel precedente contributo) con le reazioni degli studenti che riporterò di seguito. Si noterà la scelta di tenere separate le risposte degli studenti dei vari licei, motivata dalla sostanziale diversità di approccio alla lingua straniera (ben più presente nei licei linguistici di quanto non lo sia in al-

cune classi dei licei classici pre-riforma).<sup>1</sup> Anche in questo contributo non sempre sarà possibile, per ragioni di spazio, riportare le parole dei soggetti coinvolti: farò dunque, in più casi, ricorso a riformulazioni con lo scopo di ritrovare idee e sensazioni comuni – quando possibile – nella molteplicità delle risposte individuali. Nei casi di citazione diretta, il nome proprio seguito da quello (abbreviato) della città e da un numero sta ad identificare lo specifico studente (nome-città-età), mentre il numero fra parentesi al termine o nel corso di una risposta indica la quantità di studenti che hanno espresso un commento riconducibile alla riformulazione sintetica offerta. Laddove non è indicato alcun numero, si intende che soltanto uno studente ha risposto nel modo indicato. Quelli riportati per esteso sono i pareri che ho ritenuto più originali o ‘coraggiosi’. La presentazione dei dati potrà risultare un po’ ingenua, ma è dettata dal bisogno di lasciar parlare i dati il più possibile, senza troppe sovrastrutture e senza troppi interventi interpretativi. D’altro canto, il contributo non ha una vera e propria pretesa scientifica: è il resoconto di un’indagine condotta, come già spiegavo, per illustrare preoccupazioni e aspettative della ‘base’, con qualche doveroso riferimento alla ricerca in corso.

### 3 La reazione degli studenti alla novità CLIL

Omettendo i dati relativi alle prime domande, di tipo identificativo/informativo o semplicemente finalizzate a funzionare come ‘rompighiaccio’, passo subito all’analisi delle risposte offerte dagli studenti alla domanda: «La riforma della scuola prevede che, a partire dal prossimo anno, alcune ore d’insegnamento siano svolte in modalità CLIL, ovvero un argomento di materie come storia, geografia, scienze, matematica, ecc. sarà trattato in inglese (si sa bene che la lingua studiata dalla maggioranza degli studenti italiani è l’inglese) o in una delle lingue da te studiate. Credi che sia una buona idea? Perché?»

Dei 143 studenti frequentanti il liceo linguistico che hanno compilato il questionario ben 100 (ma la cosa, ovviamente, non sorprende granché, visto l’indirizzo di studi scelto) hanno risposto in maniera positiva, offrendo (quelli che l’hanno fatto), a supporto del loro parere, le seguenti motivazioni:

Può essere un modo per:

- Migliorare la conoscenza della lingua (55);
- Apprendere il lessico specifico di altri ambiti disciplinari (16);

1 Il nostro questionario è stato compilato anche da studenti di corsi in cui la lingua straniera ha ‘poco peso’. Si veda, ad esempio, il commento, riportato anche in un paragrafo successivo, «Nel mio corso la lingua straniera viene studiata solo nei primi due anni, quindi sarebbe impossibile ricordarsela» (Nicola Cmare 16).

- Risolvere l'Italia dalla sua condizione di 'fanalino di coda' (4);
- Rapportarsi ad una lingua più parlata che studiata (8);
- Prepararsi al mondo del lavoro (6);
- Rendere più gradevole lo studio di discipline 'ostiche' (3);
- Ottimizzare i tempi di studio («due materie al prezzo di una!») (2);
- Rendere più interessante lo studio della lingua;
- Migliorare la competenza comunicativa generale e la capacità di apprendimento;
- Ampliare le proprie basi culturali.

Come si può notare, soltanto 3 studenti non hanno fornito alcuna giustificazione alla loro risposta positiva, mentre alcuni ci hanno piacevolmente sorprese con il loro acume. Nella prima tipologia di giustificazione, ad esempio, nel parere positivo espresso («migliorare la conoscenza della lingua») è confluito il commento di Irene Napoli 17: «così si impara anche ad argomentare nella lingua straniera», valutazione sorprendentemente matura che induce a riflettere sul fatto che i metodi comunicativi, con il loro mettere l'accento su dialoghi e testi di tipo informativo e *transactional* (lettere, email, fax, ecc.) hanno messo in secondo piano lo sviluppo e il potenziamento delle *high-order thinking skills*. Purtroppo è così che buona parte dei docenti di scuola, almeno dalla nostra esperienza, sembra aver messo in pratica la svolta comunicativa, pur non essendo ovviamente nelle loro intenzioni, molto probabilmente anche per via delle sollecitazioni di un sistema che da tempo è ormai interessato solo al raggiungimento di obiettivi 'minimi'. L'incentivazione delle *high-order thinking skills* degli studenti potrebbe rappresentare il 'valore aggiunto' del CLIL per lo specifico ambito della lingua straniera, come si può dedurre anche dal discorso di Coonan sulla dimensione cognitiva del *task*:

Svolgere operazioni cognitive come quelle sopra indicate *in lingua straniera* significa dare alla LS in apprendimento uno spessore che molte volte manca nelle lezioni 'normali' di lingua (eccetto quando si insegna la letteratura in lingua straniera).

La differenza è colta da Cummins (citato in Baker 1996) con i due acronimi BICS e CALP.

BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) si riferisce ad un tipo di competenza legato alla comunicazione di tipo socializzante.

Il CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) invece si riferisce ad una competenza più elaborata, una competenza che, essendo legata a processi cognitivi, permette di apprendere contenuti complessi attraverso la LS e che, allo stesso tempo, si costruisce utilizzando la LS per

imparare. Da ciò deriva l'importanza dei compiti per via delle operazioni cognitive che sono chiamate in causa durante il loro svolgimento (Coonan 2009, pp. 30-31).

Parimenti, Mazzotta:

Uno degli aspetti caratterizzanti del CLIL, infatti, è lo sviluppo della competenza nel discorso accademico (cfr. Crandall 1999), cioè la CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*), che consiste, secondo Cummins (1981, p. 5), nel saper usare la LS sia per comprendere costrutti linguistici complessi e decontestualizzati sia per analizzare, esplorare e scomporre concetti presenti nei testi di studio. La CALP non si forma, a parere di Cummins (1981), nelle situazioni di acquisizione implicita della seconda lingua né nelle conversazioni quotidiane, ma si raggiunge attraverso un'istruzione mirata e fondata sui contenuti disciplinari. (Mazzotta 2009, p. 130)

A controbilanciare il dardo (si fa per dire) appena scagliato nei riguardi di una certa applicazione dei metodi<sup>2</sup> comunicativi nell'ambito dei programmi di lingua straniera,<sup>3</sup> il commento dei 3 studenti che sperano che lo studio in lingua straniera possa rendere più gradevoli discipline tradizionalmente 'ostiche' come la matematica, la chimica, ecc.: una delle maggiori conquiste della glottodidattica (in contrapposizione alla didattica di altre discipline) è stata, infatti, la capacità di far proprie, e non solo sulla carta, le riflessioni avanzate in altri ambiti disciplinari, in particolare psicologico e pedagogico (cfr. i numerosissimi riferimenti a pubblicazioni di tali ambiti in qualunque saggio o volume di glottodidattica),<sup>4</sup> oltre che, ovviamente, di acquisire dignità di scienza, dignità che, in concreto, si è tradotta nel suo essere accolta fra le discipline universitarie.

Dalle scienze psicologiche e da quelle dell'educazione la didattica delle lingue ha tratto le conoscenze per evolvere in «una glottodidattica centrata sui bisogni dell'uomo in generale e sul discente in situazione in particolare» (Freddi 1991, p. 138): si pensi anche solo all'attenzione ai tempi e ai bisogni dello studente, oltre che al rispetto per la diversità in senso lato. Questo potrebbe rappresentare il 'valore aggiunto' del CLIL per le discipli-

2 O approcci, a seconda che si faccia riferimento alla tradizione anglosassone - cfr. Richards, Rodgers 1986 - o italiana.

3 Vien tuttavia da chiedersi a che tipo di lezioni siano stati esposti gli 8 studenti che ritengono che il CLIL possa essere l'occasione per «rapportarsi ad una lingua più parlata che studiata» e quello che pensa che il CLIL possa rendere più interessante lo studio della lingua.

4 Ma si faccia riferimento a Freddi (1991) e Porcelli (2005) per una rassegna dettagliata (e scientifica) delle scienze che costituiscono la costellazione in cui si inserisce la glottodidattica.

ne non linguistiche, sempre che la formazione dei docenti sia stata fatta (e continui ad esserlo) nella maniera corretta, come si può in effetti dedurre anche da ciò che Coonan dice a proposito dell'insegnamento disciplinare in forma CLIL: «[l]e implicazioni per chi opera in CLIL riguardano prima di tutto l'esigenza di predisporre esercizi e compiti (*tasks*) che consentono la produzione linguistica, soprattutto al livello orale. Ciò può significare un capovolgimento del metodo tradizionalmente seguito nell'insegnamento della materia che molte volte è di tipo trasmissivo. Il capovolgimento dovrà consentire non solo l'interazione nella lingua veicolare ma anche l'introduzione di una dimensione esperienziale nel processo di apprendimento perché il discente possa appropriarsi dei concetti nuovi e perfezionare le competenze previste» (Coonan 2009, p. 25). Vale forse la pena sottolineare anche qui, come ho fatto nel precedente contributo, il peso cruciale, sulla buona riuscita di questa riforma, del *role-modelling* dei formatori (ma anche il contributo positivo che avrebbe potuto rappresentare un *teamwork* di docenti di lingue e discipline): l'esempio (e l'entusiasmo) che essi sono riusciti ad infondere e/o riusciranno (o meno) a dare ai docenti che formeranno sarà direttamente proporzionale alla capacità che questi ultimi avranno (o meno) di coinvolgere i loro studenti e mettere così a buon frutto tutte le potenzialità del CLIL.

E ancora, stimolata dal commento di 2 studenti, un'ulteriore riflessione sul 'valore aggiunto' del CLIL, stavolta per ogni ambito disciplinare: la possibilità di ottimizzare (in tutti i sensi) i tempi di insegnamento/studio, come dire: l'occasione di appropriarsi di «due materie al prezzo di una!» (cit. da uno studente).

Uscendo in parte dal coro di approvazione nei confronti della riforma CLIL, 19 degli studenti hanno risposto con una sorta di «Sì ma...», giustificando le loro perplessità nei seguenti modi:

- Dipende tutto dalla capacità del docente (6), «Solo in base alle competenze linguistiche del docente. Se l'alunno deve imparare a memoria è una pessima idea. Se la lingua viene 'vissuta' allora può essere 'un punto in più'» (Lidia Cmare 18), «Più della lingua con cui si tratta un argomento credo sia importante che l'argomento o la materia stessa sia trattata in modo adeguato e da professori qualificati. Studiare una materia in una lingua differente dalla propria deve implicare un alto livello di conoscenza della lingua straniera da parte dell'insegnante stesso. In caso contrario si tratterebbe di una scelta controproducente sia nell'ambito della materia stessa che nello studio della lingua» (Irene Napoli 17);
- Sarebbe vantaggioso per migliorare la conoscenza della lingua straniera, ma dannoso quanto alla conoscenza delle specifiche discipline (4) («Meglio vivere per un periodo all'estero; si imparerebbe a pensare proprio nella lingua!»);
- «A mio parere queste materie devono essere capite in tutte le loro sfac-

- cettature e se fossero spiegate in lingua straniera l'apprendimento non sarebbe di sicuro agevolato» (Valerio Cmare 16 anni) (2);
- Solo quando lo studente ha raggiunto una conoscenza avanzata della lingua straniera (2);
  - Solo negli indirizzi linguistici, perché si presume che gli studenti siano più motivati;
  - Rallenterebbe il programma;
  - Lo sforzo richiesto è enorme (3).

Come non sottolineare, anche qui, la sagacia dei 6 studenti capaci di cogliere che non è la novità didattica in sé, ma l'abilità dei docenti che contribuisce a cambiare la scuola,<sup>5</sup> e, dunque, la necessità, mai come in questo momento, di motivare ed incoraggiare questi docenti ad andare avanti? E, poi, da contraltare, c'è la 'saggezza' dello studente, che potrebbe aver fatto sue le espressioni di certi insegnanti di una volta, sempre tanto preoccupati del programma da portare a termine, e quella dei 2 studenti (rappresentati dalla voce di Valerio) che ritengono che esistano discipline intrinsecamente più complesse di altre, anche loro probabilmente condizionati dalle parole (o dall'atteggiamento) di qualche docente ...

Totalmente fuori dal coro i 22 studenti che hanno espresso parere negativo, adducendo le seguenti motivazioni:<sup>6</sup>

- Non tutti gli alunni riuscirebbero a comprendere adeguatamente i contenuti delle discipline (12), «Prima di attuare questo tipo di insegnamento tutti gli alunni dovrebbero avere le stesse competenze e conoscenza della lingua straniera. Gli alunni non portati per le lingue ne risentirebbero; chi ha difficoltà a studiare queste materie nella propria lingua si troverebbe doppiamente in difficoltà a studiarle in una lingua non sua [...] il ragazzo sarà indotto a non studiare» (Giovanna Cmare 17);
- Sarebbe una difficoltà in più (5);
- «Sono materie fondamentali in un liceo e vanno capite e studiate nella propria lingua. L'apprendimento può risultare difficile già in lingua italiana, figuriamoci in lingua straniera» (Mariana Cmare 16);
- Nessuna giustificazione (4), «Non mi sembra giusto» (Carmine Cmare 17).

Due studenti non hanno dato alcuna risposta.

Ai pareri complessivamente positivi degli studenti dei licei linguistici fa da contrappunto il 50% circa di pareri negativi dei licei classici. Dei 66

5 Si veda, a tal proposito, il parere di Mezzadri (2014) secondo cui «la significatività per lo studente dipende da fattori metodologici che impongono una grande qualità al lavoro del docente: il CLIL non si improvvisa» (p. 82).

6 E tuttavia, non è detto che il CLIL sia una strategia vincente in ogni contesto, come argomenta, ad esempio, Silvén (2013), o adatta a tutti, come sottolinea Bruton (2011).

studenti che hanno risposto al nostro questionario, 27 hanno mostrato di reagire in maniera positiva, giustificando così la loro risposta:

- Migliorare la conoscenza della lingua (13);
- Prepararsi al mondo del lavoro (7);
- Apprendere il lessico specifico di altri ambiti disciplinari (4) e di conseguenza «la lingua in tutte le sue sfaccettature»;
- Ottimizzare i tempi di studio (2);
- «È la lingua che ci rende universali nel mondo» (Benito Scafati 16).

8 studenti hanno espresso le loro perplessità:

- Dipende dalle competenze linguistiche del docente (2);
- «Non ritengo che le conoscenze della lingua straniera che abbiamo o che potremmo acquisire siano sufficienti a sostenere lo studio di una materia in lingua straniera» (Giovanni Cmare 16);
- Non lo ritengo necessario;
- Sarebbe vantaggioso per migliorare la conoscenza della lingua straniera ma dannoso quanto alla conoscenza delle specifiche discipline;
- Dovrebbe essere affrontato con serietà;
- Lo sforzo richiesto è enorme;
- Solo se fosse un progetto di lunga durata.

Di seguito, invece, le ragioni dei 30 no:

- Perché accelerare il processo di scomparsa delle lingue minoritarie? (7), «La nostra lingua è l'italiano e inoltre non abbiamo abbastanza conoscenze per studiare delle materie in inglese. Ma gli inglesi svolgono lezioni in italiano?» (Anna Cmare 17, Gemma Cmare 18, Rosanna Cmare 17, Anna Nicoletta Lettere 18, Claudia Cmare 18, Erminia Cmare 18, Emanuele Cmare 17);
- Non tutti gli alunni riuscirebbero a comprendere adeguatamente i contenuti delle discipline (7) («Causerebbe gravi conseguenze per quegli alunni che non sono bravi nella lingua straniera. Sarebbe più difficile studiare in inglese e di conseguenza studierei più superficialmente» (Antonio Cmare 17);
- Alcuni studenti hanno carenze ben più gravi (3) «Noi studenti non conosciamo neanche l'italiano» (Anna Cmare 17, Ilenia Cmare 16), «Sarebbe meglio uscire dalla scuola superiore con un'ottima conoscenza della nostra lingua, che sta scomparendo!» (Madonna Pompei 17);
- L'inglese è già una lingua difficile di per sé (3);
- La lingua straniera non ha il 'peso sufficiente' nei licei classici (2) «Nel mio corso la lingua straniera viene studiata solo nei primi due anni, quindi sarebbe impossibile ricordarsela» (Nicola Cmare 16), «Non è una materia di mia competenza» (Anna Cmare 16);
- Sarebbe una difficoltà in più (2);
- Sono materie che vanno capite e studiate nella propria lingua (2) («Sono materie già complesse di per sé»);

- «I professori di sicuro non hanno competenze adatte per farlo. Inoltre, non ne vedo l'utilità» (Chiara Cmare 17);
- Non ne vedo l'utilità;
- Nessuna giustificazione (5).

Uno studente non ha dato alcuna risposta.

Se da una prospettiva evolutiva non ci si può che limitare a constatare l'avanzata dell'inglese (sarebbe auspicabile conservare la diversità linguistica, ma è davvero possibile?), un plauso va certamente ai 7 strenui difensori della lingua italiana e di tutte le lingue nazionali meno diffuse, e anche ai 3 che si preoccupano di colmare le carenze in italiano *prima* di migliorare quelle nelle altre lingue. Si nota poi la necessità di sottolineare ancora, a beneficio degli studenti, che quello delle lingue intrinsecamente facili (o difficili) è solo un mito, ma anche il bisogno di accertarsi che le preoccupazioni di quegli studenti che si ritengono poco 'portati per le lingue' («Non tutti gli alunni riuscirebbero a comprendere adeguatamente i contenuti delle discipline») non abbiano davvero fondamento: che il CLIL non rallenti l'arricchimento di (e, soprattutto, non demotivi) tanti studenti il cui rendimento è eccellente in tante discipline, ma non in lingua straniera. Come Coonan ricorda, la ricerca *classroom-based* su tutti gli aspetti del CLIL è, in ambito italiano, «solitamente trascurata per le evidenti maggiori difficoltà di attuazione rispetto ad altre forme» (2006, p. 47). Volendo fare più specificamente riferimento all'aspetto CLIL in esame, un recente articolo di ricerca sottolinea che:

While various aspects of this educational approach have received a surge of academic interest in recent years, assessment in CLIL is still an underexplored area. If the subject is raised in the research literature, it is commonly referred to as problematic and difficult, but still unsolved. (Honig 2010, p. 36)

Inoltre, un esperimento condotto in Svizzera ha evidenziato un leggero ritardo in matematica nelle classi CLIL (cfr. Serra 2007). È ovvio che un caso apparentemente isolato non è un dato particolarmente rilevante (soprattutto a livello di scuola primaria), così come è ovvio che i risultati della ricerca in tale ambito, sempre per via del fatto che abbiamo a che fare con materiale umano, offriranno dati sempre opinabili, ma è anche legittimo pensare che forse sarebbe stato sensato investire almeno un po' nella ricerca prima di imbarcarsi in un'esperienza del genere.

Tornando al nostro questionario, i 17 studenti di licei scientifici sembrano decisamente contrari alla novità CLIL. Abbiamo registrato:

- 2 «sì» (migliorare la conoscenza della lingua);
- 2 «sì ma» (Ci sono dei pro e dei contro; Chi ha difficoltà a studiare que-

ste materie nella propria lingua si troverebbe doppiamente in difficoltà a studiarle in una lingua non sua);

- 10 no:
  - Non tutti gli alunni riuscirebbero a comprendere adeguatamente i contenuti delle discipline;
  - Gli alunni non portati per le lingue ne risentirebbero;
  - «Non credo possa favorire gli alunni studiare materie fondamentali della scuola in lingua straniera poiché potrebbe limitare l'apprendimento. Magari si potrebbe applicare la modalità CLIL a materie secondarie a seconda dell'indirizzo della scuola» (Alessia Sorrento 18);
  - Causerebbe gravi conseguenze per quegli alunni che non sono bravi nella lingua straniera;
  - I docenti non sono preparati;
  - «Non tutti gli studenti possiedono gli strumenti per poter sostenere un'interrogazione in un'altra materia in lingua inglese» (Rosa Sorrento 18);
  - «Con il livello di inglese dello studente medio italiano, magari sarebbe una risorsa utile per i licei linguistici» (Antonino Vico 18);
- Nessuna giustificazione (3).
- Nessuna risposta (3).

#### 4 Le esperienze pregresse

Facendo eco all'indagine condotta presso i docenti su eventuali esperienze pregresse assimilabili alla metodologia CLIL (avevamo chiesto se fosse loro mai capitato di utilizzare materiali in lingua straniera nelle lezioni),<sup>7</sup> abbiamo chiesto agli studenti: «Qualcuno dei tuoi insegnanti (non quello di lingua straniera) ha mai adoperato in classe materiali in lingua straniera (quale?) nel corso delle sue lezioni (ad esempio: siti internet, articoli tratti da giornali, video, film, ecc.)? Se sì come avete reagito tu e i tuoi compagni?».

Di seguito le risposte:

Licei linguistici

- Sì (12)
  - Siamo stati entusiasti dell'iniziativa degli insegnanti (8);
  - «Abbiamo svolto il lavoro richiesto» (Angela Cmare 15);
  - «Non abbiamo fatto niente. Abbiamo solo ascoltato» (Mario Cmare 16);
  - «Non è stato gradito del tutto» (Patricia Napoli 18);
  - «Effetto soporifero» (Iacopo Napoli 17).
- Qualche volta (42)

<sup>7</sup> Si vedano, tuttavia, a tal proposito, le argomentazioni di Balboni (2012).

- In modo positivo (22) «Abbiamo visitato gli scavi seguendo la guida in inglese. Siamo rimasti contenti di questa nuova esperienza» (Simona Terzigno 13), «Per me è stato divertente vedere come l'inglese e la chimica si potessero fondere in un'unica cosa» (Annabella Cmare 17);
- C'è stato maggiore coinvolgimento (6) «Abbiamo studiato materiali che riguardavano le ville di Stabiae. Siamo rimasti affascinati» (Elena Cmare 15), «La professoressa di storia ci ha fatto vedere un documentario in lingua inglese. Io e i miei compagni eravamo contenti.» (Umberto Cmare 15);
- «Non c'è stata alcuna reazione particolare» (4) (Marianna Cmare 16), «In chimica abbiamo svolto esercizi in lingua inglese. Non c'è stata molta meraviglia perché erano piuttosto semplici e comprensibili» (Carmen Cmare 17), «La professoressa di chimica e quella di matematica ci hanno proposto degli esercizi in lingua inglese. Essendo esercizi bastava tradurre i pochi righe della traccia e svolgerli normalmente» (Vittoria Cmare 16), «Sì, alcuni esercizi di chimica. Abbiamo affrontato la novità traducendo e cercando di comprendere cosa richiedeva l'esercizio» (Eugenia Cmare 16);
- «La reazione è alquanto soggettiva (4): alcuni si lamentano per lo 'sforzo' che ritengono eccessivo, per altri (me compreso) è del tutto indifferente. In effetti personalmente svolgere qualche esercizio in inglese, tradotta la traccia, l'esercizio rimane del tutto invariato». (Vincenzo Cmare 16);
- «Inizialmente siamo rimasti un po' spiazzati ma alla fine questi esercizi si sono rivelati molto istruttivi» (Raffaele SABate 16) (4), «La professoressa di chimica ci ha assegnato per compiti a casa alcuni esercizi in lingua straniera. Ci siamo un po' lamentati, ma alla fine li abbiamo risolti» (Giovanni Cmare 17), «La professoressa di filosofia usa il greco. All'inizio non capivamo, poi la professoressa l'ha spiegato e noi abbiamo capito» (Andrea Cmare 16);
- «Un paio di volte durante l'anno. Era una novità ed inizialmente eravamo abbastanza sorpresi» (Arianna Cmare 16);
- «La professoressa di matematica a volte ha assegnato esercizi con la traccia in inglese. Non l'abbiamo vista come una buona idea poiché in questo modo si complicano ulteriormente gli esercizi». (Ester Cmare 16).
- Quasi mai (2) «Essendo del liceo linguistico, noi siamo stati facilitati grazie alle tante lezioni con la nostra madrelingua» (Jlenia Cmare 15); «Frequentando il liceo linguistico ci siamo abbracciati la croce e l'abbiamo tradotto con qualche figuraccia» (Mario Cmare 14)
- No (78)
- Nessuna risposta (9).

La chimica risulta essere, nella nostra indagine, la disciplina quantitativamente più attrezzata rispetto all'uso della lingua inglese, ma sono il latino (approfondimento di argomenti di storia romana in lingua inglese), l'italiano (confronto fra poesie nella versione inglese, spagnola, francese originale e la loro traduzione in lingua italiana) e la storia le discipline capaci di scatenare maggiori entusiasmi. È risultato ben evidente (visto che i questionari, benché anonimi, ci erano stati consegnati divisi per classe) il profilo di alcuni insegnanti, chiaramente tratteggiato dalle descrizioni che alcuni studenti hanno fatto dei progetti in cui sono stati coinvolti.

Fanno bene 4 studenti ad osservare che, come in ogni altra attività, la reazione alle proposte dei loro docenti è soggettiva: nonostante la ricerca più recente in ambito psicologico abbia messo in crisi l'idea che lo studente dovrebbe beneficiare di un insegnamento adatto al suo particolare stile di apprendimento per poter imparare adeguatamente (la cosiddetta *meshing hypothesis*) (fra gli altri, Spoon, Schell 1998; Pashler, McDaniel, Rohrer, Bjork 2008), non tutti sembrano condividere la convinzione che i fondamenti scientifici di tale idea siano ancora da dimostrare<sup>8</sup> e, ad ogni modo, la diversità della risposta individuale agli eventi (non solo in ambito educativo) è una dato di fatto.

Liceo classico

- Occasionalmente (7)
  - «Abbiamo accettato la proposta» (Valentina Cmare 15) (2);
  - «Non capivamo molto (2) di quello che c'era scritto» (Jlenia Cmare 16) «La mia professoressa di greco ci portò una fotocopia riguardante l'origine di una parola greca in francese. All'inizio non avevamo capito nulla» (Emanuela Gragnano 16);
  - «Non abbiamo reagito. La prof ha tradotto tutto dal francese all'italiano ma ha adoperato quel documento solo perché non vi erano documenti di quel tipo tradotti in italiano» (Anna Cmare 17);
  - «All'inizio tutti sospettosi ma poi ci siamo calmati e abbiamo seguito la lezione» (Gennaro Cmare 16);
- Nessun commento quanto alla reazione;

<sup>8</sup> Si vedano, ad esempio, le rimostranze di Sternberg nel *Chronicle of Higher Education* al link <http://chronicle.com/article/Matching-Teaching-Style-to/49497/>. In effetti, Pashler, McDaniel, Rohrer e Bjork non hanno del tutto respinto la possibilità che un insegnamento 'adattato' a particolari tipi di apprendimento possa risultare efficace, ma semplicemente sottolineato la necessità di approfondire le ricerche in proposito: «Future research may develop learning-style measures and targeted interventions that can be shown to work in combination, with the measures sorting individuals into groups for which genuine group-by-treatment interactions can be demonstrated. At present, however, such validation is lacking, and therefore, we feel that the widespread use of learning-style measures in educational settings is unwise and a wasteful use of limited resources» (2008, p. 117).

- No (58);
- Nessuna risposta (1).

#### Liceo scientifico

- Raramente e casualmente (1) («C'è chi si è adattato e chi si è strappato i capelli», Antonino Vico 18);
- No (15);
- Nessuna risposta (1).

Ed ecco le reazioni (là dove gli studenti hanno risposto) alla domanda «Come avete risolto l'eventuale difficoltà linguistica (da soli, con l'aiuto del docente della disciplina in questione o era presente il docente di lingue)?»

#### Liceo linguistico

- Da soli e con l'aiuto del docente (30);
- Da soli (19);
- Tutte e tre (17);
- Non ci sono stati particolari problemi;
- «Non siamo riusciti a risolverla» (Umberto Cmare 15);
- «La professoressa ha provveduto a tradurre i materiali» (Elena Cmare 15).

#### Liceo classico

- La professoressa ha provveduto a tradurre i materiali (5);
- Da soli e con l'aiuto del docente (4);
- Tutte e tre;
- Si cerca di andare a tentoni ma è difficile;

#### Liceo scientifico

- Da soli.

È evidente una tendenza, più che altro nell'ambito delle discipline scientifiche, a tradurre il materiale in lingua straniera piuttosto che a produrre delle attività, ma non si può certo pretendere tale capacità da docenti di discipline non linguistiche non ancora formati al CLIL come «*nuovo ambiente* di insegnamento, nonché di apprendimento» (Coonan 2009, p. 23). Si spera che i futuri docenti CLIL siano stati e/o saranno effettivamente messi in grado, dai corsi di formazione che sono stati già condotti e da quelli che stanno per essere attivati, di «garantire un doppio apprendimento: la lingua attraverso il contenuto ed il contenuto attraverso la lingua: simultaneamente, l'una attraverso l'altro» (Coonan 2009, p. 23).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Interessante, in tale senso, anche la finestra di ricerca aperta da Lasagabaster (2014).

Ed è ora la volta di una domanda ‘delicata’ («Credi che la comprensione dell’argomento da studiare ne abbia risentito in maniera negativa?»), le risposte alla quale sono di seguito presentate in una scala di difficoltà crescente (da «per niente difficile, anzi» a «estremamente difficile», per intenderci).

Liceo linguistico

- No, abbiamo imparato qualcosa in più (14);
- No (25), L’argomento era stato già appreso da noi studenti (4);
- Credo di no (4);
- In minima parte (1);
- Un po’ (6);
- Sì (12);
- Certo (1).

L’osservazione di 4 degli studenti che sostengono che la comprensione (e dunque l’assimilazione) dell’argomento studiato non è stata inficiata dalla difficoltà aggiunta dall’uso di una lingua diversa dall’italiano («L’argomento era stato già appreso da noi studenti»), induce a chiedersi se questo dato sia davvero rilevante: molti degli studenti che hanno risposto allo stesso modo facevano, infatti, riferimento alla stessa esperienza, e se tale esperienza consisteva effettivamente nella trattazione in altra lingua di argomenti già assimilati nella propria, i commenti positivi degli studenti in questione lasciano il tempo che trovano.

Ben più interessanti le questioni fondamentali messe in campo da 2 studenti: (1) l’unicità di ciascun individuo e (2) la conoscenza pregressa della lingua straniera:

- «Sicuramente rilevo una certa differenza tra chi si limita a studiare la pagina del libro e chi approfondisce alcuni aspetti con delle ricerche» (Vincenzo Cmare 16);
- «Dipende dalla preparazione nelle lingue dello studente» (Iacopo Napoli 17).

Liceo classico

- No, anzi ne ha giovato (1);
- Assolutamente no (1);
- No (5) (La professoressa ha spiegato in italiano);
- «Non molto, dato che era solo una pagina di dizionario» (Gennaro Cmare 16);
- Un po’;
- Sì (2);
- «Siamo andati dai ‘professori privati’» (Teresa Cmare 17).

Anche qui fa pensare l’annotazione «La professoressa ha spiegato in italiano» ed intristisce il rapidissimo scoraggiarsi di alcuni studenti, che alle prime difficoltà ricorrono (talvolta in ciò anche incoraggiati dai genitori) ai «professori privati».

Liceo scientifico

- «È stata un'esercitazione di inglese, niente di più» (Antonino Vico 18);
- Non so (1);
- Sicuramente (1).

## 5 Il parere degli studenti

Alla domanda «Come pensi che si dovrebbe svolgere una lezione di storia, geografia, scienze, matematica, ecc. in lingua straniera per risultare efficace?» non ci aspettavamo, per la verità, che gli studenti fornissero risposte o delle vere proposte: diciamo che, tutt'al più, speravamo di desumere dalle testimonianze dirette degli studenti un quadro complessivo di quanto accade nelle classi ogni giorno. È molto probabile, infatti, che gli studenti abbiano provato a rispondere alla domanda facendo riferimento a ciò che hanno visto fare ai loro docenti: non è forse ipotizzabile che buona parte dei docenti che ha intrapreso la carriera di docente CLI L senza alcun tirocinio, come si faceva un tempo, abbia riproposto, almeno nella fase iniziale del suo insegnamento, le tecniche e le attività che aveva sperimentato da studente?

Comunque sia, non è, ovviamente, possibile, tranne in alcuni casi, riassumere la varietà di risposte fornite dagli studenti e, quindi, mi limito ad elencarle di seguito e a commentare che le reazioni registrate testimoniano l'utilizzo di strategie didattiche diverse tra loro. D'altra parte, come anche qualche studente ha notato, apprendere è un'esperienza del tutto individuale: impossibile veramente prevedere la risposta di ciascuno. Gli unici dati rilevanti sono la dichiarata necessità di docenti effettivamente competenti e motivati, da un lato, e l'imprescindibilità, dall'altro, di ulteriori ricerche a conferma che una competenza comunicativa più bassa nella lingua straniera non riduce l'assimilazione dei contenuti disciplinari, almeno nella fase iniziale del CLIL.

Liceo linguistico

- Adoperando supporti tecnologici (23);
- Usando un lessico semplificato (11);
- Accertandosi che gli studenti abbiano il giusto livello di conoscenza della lingua (6);
- Il docente dovrebbe essere affiancato da un madrelingua (5);
- Il docente dovrebbe essere madrelingua (4);
- Parlando soltanto in lingua straniera (3);
- Rallentando il ritmo della lezione (2);
- Non so (3);
- Nessuna risposta (30).

Direttamente dalla voce degli studenti:

- «Il dialogo e la discussione sulla lezione dovrebbero essere al centro» (Lidia Cmare 18) (fanno eco altri 3 studenti);
- «In modo più simpatico, cosicché gli argomenti siano memorizzati» (An-

- tonietta Cmare 16), «In modo più attivo affinché gli argomenti rimangano impressi» (Antonietta Cmare 15), «Bisogna divertirsi imparando» (Emilio Cmare 17);
- «Dovremmo prima studiare gli argomenti in italiano e poi tradurre ciò che sappiamo in lingua straniera, per diminuire le difficoltà» (Chiara Cmare 15) (3);
  - «Usando parole semplici» (Martina Cmare 14) (3), «almeno inizialmente»;
  - «Sono efficaci come sono» (Franco Cmare 14) (3), «ma maggiore disponibilità del docente ed i percorsi dovrebbero svolgersi più lentamente»;
  - «Con un docente competente sia per la lingua che per la materia base da studiare» (Miriam Cmare 15) (3);
  - «Se presentate in maniera coinvolgente» (Valerio Cmare 16) (3);
  - «Penso che dovrebbe prevedere una spiegazione orale prima in inglese e poi in italiano» (Francesco Cmare 14) (2);
  - «Penso che si dovrebbero avere le giuste competenze per svolgere una lezione in lingua straniera, fornire agli studenti dei buoni materiali e intrattenere colloqui con loro» (Francesca Adelaide Cmare 18);
  - «L'insegnante dovrebbe esporre la propria lezione in lingua straniera per poi magari spiegare i termini stranieri che gli alunni hanno poco compreso» (Valentina Cmare 18);
  - «Ci dovrebbe essere il docente di quella materia che lo spiega in italiano, con affianco il docente di lingua, per la traduzione e per la valutazione degli alunni quando espongono la lezione in lingua» (Mario Cmare 15);
  - «Partendo dalle domande semplici per arrivare a quelle un po' più complicate» (Agostino Cmare 14);
  - «Credo che sia essenziale fare degli esempi» (Margherita Cmare 14);
  - «Si dovrebbero prima di tutto trattare gli argomenti più semplici» (Ornella Cmare 15);
  - «Bisognerebbe imparare vocaboli e verbi riguardanti l'argomento e poi leggere e tradurre» (Angela Cmare 15);
  - «Per primo spiegare il concetto in sintesi in italiano e poi esporlo in inglese/francese/tedesco, così sarà più facile comprenderlo» (Alyssa Sabate 14);
  - «Potrebbe risultare efficace se le lezioni venissero spiegate in italiano e poi tradotte dai ragazzi in lingua straniera» (Simona Cmare 15);
  - «Prima leggere il brano, poi comprenderne il significato e infine tradurlo» (Vincenza Cmare 14);
  - «Dovrebbe essere letto e tradotto in classe dagli alunni e dal professore» (Giovanni Sabate 16);
  - «Penso che si dovrebbe prima leggere il testo presentato un paio di volte e poi provare a tradurlo collettivamente» (Ausilia Cmare 14);
  - «Tradurre prima il testo in modo da non dover imparare a memoria ma capendo ciò che si sta enunciando» (Jlenia Cmare 15);

- «Credo che per ogni lezione l'insegnante dovrebbe prima leggerla, poi chiedere agli alunni quali sono le parole che non conoscono e dirne il significato» (Martina Cmare 15);
  - «Seguendo prima da un libro, cercando di comprendere il testo e poi provare ad esporre la materia» (Eleonora Cmare 14);
  - «Leggere l'argomento in classe, semplificarlo con spiegazioni, approfondirlo con file multimediali» (Alessandra Cmare 14);
  - «Il mio parere è che gli insegnanti e gli studenti devono aiutarsi a vicenda» (Gennaro Cmare 14);
  - «In maniera schematica e semplificata» (Martina Cmare 16);
  - «Credo che si debba spiegare in italiano almeno per far comprendere alla maggior parte della classe e poi, all'esposizione, cimentarsi nella lingua» (Sonia Cmare 16);
  - «Penso che si dovrebbe prima capire bene l'argomento nella propria lingua e una volta assimilato si potrà procedere nello studio in lingua straniera» (Alessia Cmare 15) (2);
  - «Penso si debba svolgere come le normali lezioni italiane: l'insegnante spiega, fa scrivere o scrive e gli alunni fanno domande» (Federica Cmare 15);
  - «Necessita di competenze adatte che permettano all'insegnante di offrire una lezione facilmente comprensibile, corretta e allo stesso tempo ricca di informazioni così come avrebbe dovuto essere nella lingua di origine, mediante anche il supporto di video o giornali seguiti da discussioni interattive» (Irene Napoli 17);
  - «In italiano!» (Adriana Cmare 15);
  - «La lezione si dovrebbe svolgere con docenti competenti e materiali in grado di coinvolgere gli alunni senza quindi far risultare pesante l'ora di lezione. E inoltre i docenti dovrebbero rallentare il programma poiché studiare in inglese richiede più tempo e impegno» (Alessia Cmare 16);
  - «Per prima cosa si dovrebbe avere una classe che in inglese supera la sufficienza. Poi si dovrebbe avere per esempio due libri gemelli ma in lingue diverse» (Catello Cmare 16);
  - «Io penso che non si dovrebbero svolgere proprio perché l'alunno ne risentirebbe molto» (Antonio Cmare 16);
  - «Non credo che serva» (Giovanna Cmare 17);
  - «Secondo me non è un buon metodo» (Andrea Cmare 16);
  - «Si potrebbe creare ancora più confusione» (Laura Napoli 15).
- Liceo classico
- «Richiede un docente 'preparato'» (4) (Vittoria Cmare 16, Roberta Cmare 16, Ciro Cmare 17, Carola Cmare 16);
  - Adoperando supporti tecnologici (9);
  - Nello stesso modo in cui si svolge quella in italiano (5);
  - Facendo uso di schemi e mappe concettuali (3);
  - Parlando soltanto in lingua straniera (2);

- Usando un lessico semplificato (2);
- Il docente dovrebbe essere madrelingua (2);
- Con la compresenza del docente di lingua;
- Individuando gli argomenti più semplici;
- Non lo so (2);
- Nessuna risposta (8).  
Direttamente dalla voce degli studenti:
- Il docente dovrebbe padroneggiare la lingua straniera (6) Si dovrebbero fare prima dei corsi per i requisiti minimi della lingua. «Eviterei l'improvvisazione!» (Madonna Pompei 17);
- «Bisogna imparare prima in italiano e poi in inglese» (Claudia Cmare 18) (2);
- «Partecipazione e gradualità: una lezione spiegata in astratto può essere ignorata che sia in italiano, in inglese o in aramaico; poi non si può pretendere chissà cosa nell'immediato, quindi passare gradualmente dall'italiano all'inglese» (Giuseppe Cmare 17);
- «Ci dovrebbe essere un buon coinvolgimento da parte dell'insegnante e una buona predisposizione degli alunni ad apprendere» (Maggie Cmare 18);
- «Con una buona guida, che sia un insegnante capace sia di svolgere la sua materia sia di parlare l'inglese con facilità, e con l'aiuto del dizionario» (Gaia Cmare 17);
- «Penso che si debba basare soprattutto sul dialogo» (Rachele Cmare 18);
- «In lingua italiana!» (3);
- «Bisognerebbe prima imparare l'inglese» (Mattia Cmare 17) (2);
- «Per me non si dovrebbe svolgere» (Anna Paola Gagnano 17) (7);
- «Mi sembra una cosa assurda in quanto, non avendo alcuno studente proveniente da un paese in cui si parla inglese in classe, non c'è alcun interesse da parte degli alunni di perseguire questa 'novità'. Inoltre è praticamente certo che i professori non ne sono capaci, quindi perché perdere tempo?» (Chiara Cmare 17).  
Liceo scientifico
- Parlando soltanto in lingua straniera (2);
- Adoperando supporti tecnologici;
- «Con la lettura di brani e formule in inglese» (Valerio Piano di S 17);
- Prima acquisire il lessico e poi usarlo in contesto (2);
- «Cominciando dallo scritto e poi passando all'orale» (Antonino Vico 18);
- «Spiegazione in italiano e studio in inglese?» (Gerardo Sorrento 17);
- «Non penso che sia una cosa efficace» (Giacomo Sant'Agnello 16);
- Non so;
- Nessuna risposta (3).

Accanto all'importanza attribuita ai supporti tecnologici, si nota la priorità assegnata da un certo numero di studenti alla necessità di risolvere il 'problema' dell'apprendimento del lessico disciplinare, ambito che preceden-

temente era stato anche individuato, però, giustamente, come ‘punto forte’ del CLIL (visto come occasione per arricchire la competenza comunicativa attraverso l’acquisizione del lessico specifico di altri ambiti disciplinari). Come ricorda Cardona:

Una adeguata competenza lessicale diviene prerequisito necessario per la comprensione e per la riuscita delle attività in CLIL e a sua volta la ricchezza dell’input linguistico nel CLIL favorisce lo sviluppo della competenza lessicale. (Cardona 2009, p. 13)

Cardona suggerisce, in proposito:

Sarebbe opportuno creare attività di espansione e rinforzo del lessico prima di affrontare la lezione CLIL vera e propria. Da un lato, infatti, si può lavorare su un lessico microlinguistico di base e predisporre un *corpus* di termini specifici della disciplina in oggetto e dall’altro si può lavorare per individuare i chunks lessicali che strutturano un certo tipo di testo, riflettendo su specifiche collocazioni e sulla loro frequenza d’uso. Non basta infatti puntare ad attività che sviluppino il lessico in modo quantitativo, ma è importante la riflessione sulla lingua al fine di creare una consapevolezza metalinguistica che può tornare di grande utilità nello svolgimento delle attività proposte in ambiente CLIL. (Ivi, p. 15)

Un altro punto focale, questo, si spera, dei corsi di formazione.

Il questionario ha anche inteso indagare sull’opinione personale degli studenti sull’effettiva utilità delle lezioni CLIL, proponendo di rispondere alla domanda «Credi in tutta sincerità che tali lezioni in lingua straniera saranno utili? Prova a spiegare le ragioni».

93 le risposte positive degli studenti dei licei linguistici, 13 quelle ‘tiepide’, 18 quelle negative, 19 studenti non hanno risposto.

Liceo linguistico

- Positive:

- Modo per migliorare la conoscenza della lingua (52) «Tutto è che il professore però debba essere eccellente» (Lidia Cmare 18);
- Preparazione per il mondo del lavoro (10);
- Modo per accrescere il bagaglio lessicale (7);
- «Due materie al prezzo di una!» (6);
- Sì (6);
- «Le lezioni saranno più leggere e piacevoli» (Martina Cmare 16) (3);
- Renderanno più facile viaggiare (2);
- Ovvio ;
- «Credo che saranno utili per migliorare i livelli linguistici degli studenti che saranno capaci di trattare gli argomenti in maniera disciplinare» (Francesca Adelaide Cmare 18);

- Penso che saranno abbastanza utili;
- «Sì perché potremmo capire meglio il metodo scolastico europeo» (Immacolata Cmare 15);
- «Sarà possibile conoscere il lato ‘pratico’ della lingua» (Alessandra Terzigno 18);
- «Sarebbe una lezione interessante, e poi una cosa nuova non fa mai male» (Delia Cmare 14);
- «Ci aprono la mente e ci renderanno più abili nello studio» (Naomi Cmare 15).
- ‘Tiepide’:
  - Migliorerebbe la conoscenza della lingua ma ne risentirebbe la comprensione della disciplina (3);
  - «Tutto dipende dalla capacità dell’insegnante» (Iacopo Napoli 17) (2);
  - «Forse sì, ma è meglio usare i metodi di sempre» (Mario Cmare 16);
  - «Io penso che siano molto utili, anche se non tutti gli studenti approveranno questa scelta, dato che, in alcuni casi, specialmente in indirizzi come il classico, non si fa uno studio approfondito delle lingue oppure non si sono mai avvicinati alla materia» (Vittorio Napoli 17);
  - «Renderanno il globo più unito, ma con una sola lingua mondiale si perderanno le altre» (Catello Cmare 16);
  - «Sì ma molto difficoltoso per noi che non abbiamo mai studiato in questo modo» (Carmen Cmare 17);
  - «Se portate avanti nel modo corretto, e non con fare superficiale. Non bisogna perdere la qualità della materia che si trova ad essere insegnata in una lingua differente» (Irene Napoli 17);
  - «Dipende soprattutto dalle abilità degli studenti. Se c’è un dislivello in classe, sarebbe piuttosto impossibile svolgere tali lezioni» (Patricia Napoli 18);
  - «Solo se svolte da docenti madrelingua» (Maria Grazia Napoli 17);
  - Non del tutto.
- Negative:
  - No (7);
  - «Gli alunni hanno il giusto livello linguistico» (Annabella Cmare 17) (3);
  - Non credo;
  - Si rallenterebbe il programma;
  - «Saranno anche utili, ma non vedo perché complicarsi ancora di più la vita. No, davvero. Invece di concentrarsi sulle cose importanti, dico io...» (Adriana Cmare 15);
  - «Queste materie vanno apprese nella propria lingua!» (Mariana Cmare 16);
  - «Si potrebbe migliorare ma potrebbe anche non far studiare il ragazzo» (Giovanna Cmare 17);
  - «Ci sono persone che a stento riescono ad esprimersi in italiano corretto. Non riesco neanche ad immaginare cosa succederebbe in una

lingua straniera» (Francesca Pia Cmare 17);

- «Rovinerrebbero ancora di più i ragazzi» (Emilia Cmare 17);
  - «Sarebbero un'ulteriore difficoltà» (Ester Cmare 16).
- Nessuna risposta (19).
- Più forte, come si poteva ben immaginare, l'opposizione nei licei classici. Nuovamente si presenta una spaccatura del fronte: 27 le risposte positive, 4 quelle 'tiepide', 25 le negative, 10 mancate risposte:
- Liceo classico
- Positive:
    - Modo per migliorare la conoscenza della lingua (12);
    - Sì (2);
    - Preparazione per il mondo del lavoro (3);
    - «Due materie al prezzo di una!» (2);
    - Italia fanalino di coda;
    - L'inglese apre molte porte;
    - Per gli studi futuri;
    - Miglioramento della competenza comunicativa in entrambe le lingue
    - Migliorerrebbero la qualità dell'apprendimento;
    - Le lezioni potrebbero risultare più interessanti;
    - Modo per accrescere il bagaglio lessicale;
    - «Aiuterebbero ad avere una conoscenza più pratica e versatile della lingua straniera» (Francesco Vico 16);
  - 'Tiepide':
    - «Saranno utili solo per imparare a parlare inglese, ma la comprensione dell'argomento ne risentirebbe» (Benito Scafati 16) (2);
    - «Solo se si svolgeranno con serietà» (Roberta Cmare 17);
    - «Credo che siano utili, ma solo da un punto di vista linguistico, cioè è sicuramente giusto studiare queste materie in lingua inglese, ma non vedo come possano servire per il nostro futuro» (Davide Napoli 17).
  - Negative:
    - No (12);
    - Il rendimento peggiorerebbe (3);
    - Solo per gli studenti che conoscono davvero bene la lingua (2);
    - «Dipende tutto dalla volontà degli studenti» (Luigi Cmare 17) (2), «Se un alunno non vuole imparare limitandosi alla sopravvivenza scolastica non sarà certo una riforma del genere a cambiare le cose» (Giuseppe Cmare 17);
    - Non credo che saranno utili;
    - No, comporterebbero un ulteriore ostacolo per gli studenti;
    - «Nessuno le prenderà sul serio e l'argomento trattato non sarà compreso appieno» (Giovanni Cmare 16);
    - «No, nella nostra città ci sono persone che non riescono a formare una frase in italiano di senso compiuto, figuriamoci se l'italiano venisse trascurato cosa accadrebbe» (Ilenia Cmare 16);

- «Gli studenti non sono in grado di seguire lezioni in lingua straniera» (Marco Cmare 18);
- «Anziché promuovere una legge del genere, perché non si aumentano le ore di inglese? Perché non si creano più borse di studio per l'estero? Perché non si promuovono gli scambi culturali?» (Chiara Cmare 17);
- Nessuna risposta (10).  
Riporto, per completezza di informazione, anche le risposte degli studenti dei licei scientifici, nonostante l'estrema povertà del dato:  
Liceo scientifico
- Sì;
- Credo di sì;
- Abbastanza;
- Modo per migliorare la conoscenza della lingua;
- Solo per alcune discipline;
- «Solo per chi frequenta i licei linguistici» (Antonino Vico 18);
- Migliorerebbe la lingua a discapito delle conoscenze disciplinari;
- «Non si imparerà né la lingua né la materia» (Umberto Sant'Agnello 16);
- No (2);
- Nessuna risposta (7).

## 6 Le possibili difficoltà

A conclusione del nostro questionario, in modo speculare a quanto chiesto ai docenti, ci è sembrato il caso di proporre agli studenti di provare ad immaginare in maniera più precisa il tipo di problemi che la metodologia CLIL potrebbe comportare. Le possibili difficoltà individuate sono state le seguenti:

- Liceo linguistico
- Comprensione della disciplina (39) «Gli alunni si fermano sulle parole che non capiscono e non arrivano al concetto» (Martina Cmare 15) «e quindi cala il rendimento scolastico» (4);
  - Capire ed esporre in lingua all'inizio (16);
  - 'Conferire' in una disciplina in lingua straniera (8);
  - Medio-alta (8);
  - Maggiore di quella attuale (5);
  - Lessicale (4);
  - Molto alta (3);
  - Alta/elevata (3);
  - Aumento delle ore di studio (3). «Prevedo ore in più di studio e se i docenti assegnano molte pagine da studiare gli alunni non riuscirebbero a stare al passo col programma» (Alessia Cmare 16);
  - Rallentamento del programma;

- Livello linguistico di docenti e discenti;
- «Incomprensioni di tipo linguistico» (Alessandra Terzigno 18);
- «Diventerà semplice se ci appassionerò» (Mariasofia SAbate 14);
- Confusione fra le lingue apprese;
- Non molte (2);
- Nessuna, purché il grado di difficoltà sia adeguato al livello degli studenti (5);
- Nessuna (5);
- Nessuna risposta (42).
- Liceo classico
- Comprensione della disciplina (14);
- Minore assimilazione dei contenuti disciplinari (8);
- Capire ed esporre in lingua (7);
- Lessicale (3);
- 'Conferire' in una disciplina in lingua straniera (2);
- Molto alta;
- Iniziale (3);
- Media (4) «se si usa un linguaggio semplice» (Valentina Cmare 15);
- Aumento delle ore di studio;
- Diverso approccio;
- Calo del rendimento;
- «Una grande difficoltà è il fatto che alcuni studenti hanno già alcune lacune nello studio in italiano e studiare alcune materie in inglese renderebbe lo studio ancora più complicato» (Federica Lettere 16);
- «Avrei difficoltà con la materia in sé, e nell'esprimerla in lingua straniera» (Gemma Cmare 18);
- «Troverei difficoltà ed inizierei ad imparare a memoria» (Anna Paola Gragnano 17);
- «Gli alunni studieranno le lezioni a memoria senza comprenderle» (Isabel Cmare 17);
- «Ovvie difficoltà legate all'uso di una lingua diversa» (Giuseppe Cmare 17);
- Nessuna (4), «se si attua con criterio» (Rita Cmare 17);
- «Penso che nessuno saprebbe parlare né italiano né inglese» (Ilenia Cmare 16);
- Nessuna risposta (9).
- Liceo scientifico
- Comprensione della disciplina (6) e dunque ritardo nell'apprendimento;
- Tante (2) «soprattutto di comprensione» (Valerio Piano di S 17);
- 'Conferire' in una disciplina in lingua straniera;
- Ricorso ad uno studio mnemonico;
- Non eccessiva;
- Nessuna risposta (6).

La difficoltà che più sembra preoccupare gli studenti sembra essere quella del capire ed esporre in lingua straniera, difficoltà già emersa nelle ricerche sul campo condotte da Coonan:

gli insegnanti CLIL rivelano, attraverso i loro diari di bordo, le seguenti difficoltà. Ogni diario di bordo (compilato per 288 lezioni), salvo rarissime eccezioni, si riferisce a problemi di *comprensione* e di *esposizione* manifestati dal gruppo classe. Benché vengano segnalati problemi anche con la comprensione scritta, i diari di bordo evidenziano un rilevante ostacolo con la comprensione orale: comprensione non solo rispetto al docente ma anche ai materiali audiovisivi. Si accenna a difficoltà legate alla poca dimestichezza con la pronuncia in lingua straniera del docente o anche (più frequentemente) con la lunghezza dell'*input* e della sua complessità sintattica. L'aspetto che viene additato con maggior frequenza come fonte di forte difficoltà è quello legato al lessico, al lessico specifico della disciplina. Il lessico specifico (nuovo o non) è legato ai concetti (nuovi o non) della disciplina ed è evidente, quindi, il nesso con la dimensione cognitiva e le difficoltà incontrate con l'apprendimento del contenuto. Le difficoltà legate all'*esposizione orale* invece riguardano la pronuncia, la lettura a voce alta e la produzione stentata. In dettaglio si segnala difficoltà nell'uso di termini specifici; l'elaborazione di concetti complessi, senza semplificare; il verbalizzare nuove informazioni; l'organizzare i contenuti in sintesi; il rielaborare testi con originalità; la riformulazione di idee e il riassumere (Coonan 2009, p. 31).

D'altro canto, Serragiotto ha suggerito una possibile soluzione al problema:

[i]n alcuni casi nelle verifiche, poiché le competenze linguistiche degli studenti non sono ad un livello alto si riducono le richieste linguistiche usando tecniche di *scaffolding* della *performance* attesa che sono finalizzate alla presentazione del contenuto tramite mappe, tramite il lavoro per progetti e che includono l'illustrazione di concetti e la dimostrazione di procedure, la lettura e l'interpretazione di grafici, ecc. All'inizio potrebbe essere utile distinguere criteri di valutazione riferiti alla forma (lessico, grammatica, struttura della frase, ecc.) e al contenuto (argomento, vivacità, elaborazione, ecc.) e solo successivamente integrare i *tasks* richiesti, al fine di consentire una valutazione integrata della performance. In questo modo, almeno nella fase iniziale, non si insiste troppo sulla qualità della *performance* linguistica e questo allo scopo di non alzare il 'filtro affettivo' nel discente demotivandolo e inibendolo. Al contrario [...] può risultare più produttivo sostenere l'allievo nei suoi punti di forza ponendo l'accento sui contenuti disciplinari ed utilizzando modalità di valutazione che si avvalgono di tecniche di sostegno. (Serragiotto 2009, p. 183)

Anche in questo caso, sarà cruciale il ruolo dei corsi di formazione docente nel far circolare ed assimilare le conoscenze ed esperienze già acquisite in ambito CLIL.

L'individuazione della difficoltà di capire ed esporre in lingua straniera si accompagna, nelle risposte degli studenti, alla preoccupazione che le carenze in ambito linguistico condizionino negativamente l'assimilazione dei contenuti disciplinari, determinando una tendenza ad imparare a memoria ciò che non si riesce a comprendere. Coonan sottolinea, invece, proprio la necessità di «fornire spazi nei quali lo studente possa manipolare dei concetti (attraverso la lingua) per farli propri e per acquisire le competenze» (2009, p. 28). Di qui la necessità di enfatizzare l'importanza della metodologia *task-based* nei corsi di formazione, ma anche di monitorare i risultati dell'insegnamento CLIL una volta che la riforma sarà andata a regime.

Così come nel caso del questionario docente, nella parte finale del questionario studente abbiamo poi ritenuto opportuno lasciare agli alunni la possibilità di esprimere qualunque cosa sembrasse loro il caso di aggiungere a quanto già detto. Come ci aspettavamo, in pochi hanno approfittato di questo spazio non strutturato. Riporto di seguito la maggior parte dei contributi. Inutile sottolineare la stizza di alcuni studenti, forse giustificata, se si pensa alle tante riforme degli ultimi anni, che non sembrano, comunque, essere riuscite a migliorare l'efficienza generale del sistema scuola:

Liceo linguistico

- «Penso che il liceo linguistico abbia bisogno di una novità del genere» (Roberta Cmare 14);
- «I professori di lingue non dovrebbero lasciare più spazio agli alunni ma esigere che qualsiasi cosa venga detta sia fatta in lingua straniera» (Lidia Cmare 18);
- «Abbiamo solo bisogno dell'aiuto dei prof!» (Chiara Cmare 14);
- «Non si realizzerà in pochi anni perché i professori non sono abilitati ad insegnare in lingua» (Marina Pompei 19);
- «Tutto dipende dai professori, e dalla loro competenza, senza parlare della loro passione per l'insegnamento» (Martina Cmare 16);
- «Penso che sarebbe meglio se queste materie fossero insegnate da persone competenti e non trovo giusto che i nostri insegnanti debbano essere costretti ad imparare le lingue» (Giorgia Napoli 17);
- «Spero che il cambiamento di lingua di una materia non influisca sulla qualità dell'insegnamento iniziale della stessa» (Irene Napoli 17);
- «Preferirei avere una professoressa fissa durante l'intero periodo» (Valeria Cmare 14);
- «Questa iniziativa è molto interessante ma dovrebbe essere seguita non obbligatoriamente da chi non ha predisposizione alle lingue. Ovviamente chi decide di seguire tale programma dovrebbe conseguire un riconoscimento aggiuntivo rispetto a chi poi non lo fa» (Alessandro S. Maria la Carità 16);

- «Studiare una materia in inglese non farà che peggiorare la situazione di alcuni studenti» (Gennaro Cmare 16);
- «Io credo che alcuni di noi hanno molte difficoltà nell'apprendere una materia in italiano, così facendo il livello di difficoltà aumenterebbe» (Camilla Napoli 16);
- «Prevedo che in molti non riusciranno ad imparare bene l'argomento in lingua straniera, studiandolo in modo mnemonico» (Teresa Cmare 14);
- «Semplicemente non condivido questa nuova riforma» (Mariana Cmare 16);
- «Sì, di non fare tante riforme inutili!» (Vincenzo Napoli 17);
- «Se mai qualcuno leggerà sul serio questi questionari, sappia che questa proposta sarà un fallimento. Non fate perdere tempo né a noi né ai professori» (Chiara Cmare 17);
- «Prima o poi in tutto il mondo si parlerà una sola lingua. Questo però permetterà agli stati di avere un controllo maggiore sulle masse, come è descritto nel famoso libro di Orwell *1984*» (Catello Cmare 16).  
Liceo classico
- «Vorrei che questa riforma non si attuasse. Inoltre questa è una cosa che dovrebbe essere iniziata fin dal I anno; Secondo me non si può iniziare a partita in corso» (Benito Scafati 16);
- «Già siamo ignoranti parlando italiano, immaginiamo in inglese» (Giovanni Cmare 16);
- «I docenti, per primi, dovrebbero studiare l'inglese, visto che alcuni non conoscono nemmeno l'italiano» (Rita Cmare 17);
- «Insegnanti 'preparati'!» (Carola Cmare 16);
- «Alcuni docenti non conoscono l'italiano, figurarsi l'inglese» (Giuseppe Cmare 17);
- «Evitiamo di fare cose che vadano ulteriormente a danneggiare la scuola e gli studenti» (Madonna Pompei 17);
- «L'organizzazione delle scuole pubbliche italiane è penosa. Inoltre la privatizzazione delle scuole italiane non porterà null'altro che studenti incapaci, ignoranti come alcuni nostri politici» (Martina Cmare 17);
- «Vogliono la privatizzazione delle scuole, rendendo 'inutili' quelle pubbliche. Ci vogliono tutti asini e incapaci di pensare» (Federica Ottaviano 16).

## 7 Conclusione

In questo contributo ho cercato di analizzare i dati di un'indagine condotta tramite un questionario per gli studenti che andava ad aggiungersi a quello per i docenti cui ho dedicato un precedente contributo (Di Martino

2011)<sup>10</sup> e che aveva lo scopo di aprire una finestra sul mondo della scuola alla vigilia del ciclone CLIL.

Volendo riassumere, anche in questo caso in maniera molto cruda, i risultati di tale indagine, si può dire che una parte degli studenti interpellati sembra nutrire forti perplessità sulla possibile ricaduta del CLIL sul sistema scolastico: alcuni sono consapevoli del fatto che, in fondo, buona o meno che possa apparire una riforma in sé, ciò che la rende veramente tale è, da una parte, la capacità (e volontà) del docente di incidere sull'apprendimento dei suoi studenti, dall'altra quella dello studente di progredire ed arricchire il suo bagaglio culturale. Diversi studenti hanno inoltre espresso particolare preoccupazione nei riguardi della possibilità, molto chiaramente avvertita da alcuni, che il mancato possesso di una sicura competenza comunicativa nella lingua straniera possa incidere negativamente sull'assimilazione dei contenuti disciplinari, e, così facendo, hanno messo il dito su un *punctum dolens* della riforma, visto che la valutazione del progresso degli studenti nelle competenze disciplinari in ambito CLIL è ancora un'area di ricerca poco esplorata<sup>11</sup> e che, come si evince dalle riflessioni di Coonan, il CLIL è effettivamente un ambiente particolarmente *challenging*:

Nel CLIL possiamo forse affermare che le difficoltà siano maggiori per due motivi:

- lo studente deve focalizzare la sua attenzione sul contenuto e su quello che deve fare con esso. La sua attenzione, quindi, è divisa fra il contenuto e la lingua. Nella classe di lingua 'normale' questa divisione, di norma, non esiste: le attività sono proposte perché lo studente si eserciti con la lingua. Il contenuto è secondario;
- lo studente deve anche crescere linguisticamente, non solo nella sua *fluency*, ma anche nella correttezza come anche nella complessità (cfr. Coonan 2009, p. 32).

Coonan indica con precisione le variabili «che possono essere usate per 'ammorbidire' l'impegno richiesto allo studente» (p. 32) e alle quali si spera i corsi di formazione dedicheranno il dovuto spazio, visto che questi fattori, insieme ad altri pure essenziali per il buon funzionamento di tale ambiente di apprendimento «non sempre sussistono nelle lezioni CLIL» (p. 3).

Tutti gli studenti che hanno risposto al nostro questionario sono a conoscenza della 'rivoluzione' che sta per aver luogo, in parte per le informazioni che hanno potuto ricavare dal questionario stesso, e in parte per le

10 Si vedano anche i contributi più recenti: Di Martino, Di Sabato (2012a e 2012b) e Aiello, Di Martino, Di Sabato 2015.

11 Si noti, tuttavia, l'attenzione degli studiosi alla questione, evidente anche nei recenti Quartavalle (2012), Serragiotto (2014), e persino in rapporto alla competenza comunicativa in lingua straniera dei docenti CLIL (ad esempio, Aiello, Di Martino, Di Sabato 2015).

informazioni aggiuntive (o precedentemente) ricevute dai loro docenti, ma mi chiedo quanti degli studenti italiani, in una scuola che sembrerebbe aver fatto sua l'idea che coinvolgere gli studenti nel funzionamento dell'istituzione almeno a livello informativo se non proprio decisionale<sup>12</sup> rappresenti un momento importante di crescita per il sistema tutto, siano effettivamente stati resi consapevoli di ciò che le novità della riforma implicano.<sup>13</sup>

## Abbreviazioni

Cmare: Castellammare di Stabia

SAbate: Sant'Antonio Abate

SMCarità: Santa Maria la Carità

Vico: Vico Equense

## Bibliografia

Aiello, J.; Di Martino, E.; Di Sabato, B. (c.s.). «Assessing Will-be CLIL Teachers' Language Competence: Issues of Testing and Language Competence of Education Professionals». *RiPLA*.

Aiello, J.; Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2015, c.s.). «Preparing Teachers in Italy: Reflections on Assessment, Language Proficiency, and Willingness to Communicate». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Balboni, P.E. (2012). «Il CLIL nascosto, il CLIL possibile: Lingua materna e discipline non linguistiche». *Synergies Italie*, 8, pp. 129-139.

Banegas, D.L. (2014). «Democratizing Didactic Transposition: Negotiations between Learners and their Teacher in a Secondary School» [online]. *Latin-American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7 (2), pp. 1-26. Disponibile all'indirizzo <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/4315/pdf> (2015-01-11).

Bruton, A. (2011). «Is CLIL so Beneficial, or just Selective? Re-evaluating Some of the Research» [online]. *System*, 39, pp. 523-532. Disponibile all'indirizzo <http://staff.neu.edu.tr/~cise.cavusoglu/ELT%20content%20integrated%20teaching%202011.pdf> (2015-01-11).

Cardona, M. (2009). «L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL: Il CLIL e l'approccio lessicale: Alcune riflessioni». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 1-19.

12 In molte scuole, già a livello di secondaria inferiore, viene chiesto agli alunni di sottoscrivere un «patto educativo di corresponsabilità».

13 Si vedano, in tal senso, Banegas (2014) e Coyle (2013).

- Coonan, C.M. (2009). «Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: Importanza, problemi, soluzioni». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 20-34.
- Coonan, C.M. (2006). «La sfida del CLIL e l'Università». In: Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: Un nuovo ambiente di apprendimento Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, vol. 4. Venezia: Cafoscarina, pp. 37-50.
- Coyle, D. (2013). «Listening to Learners: An Investigation into 'Successful Learning' across CLIL Contexts». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), pp. 244-266.
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Di Martino, E. (2011). «Content and Language Integrated Learning: Resoconto di un'indagine sulle preoccupazioni e le attese dei docenti» [online]. *Studi di glottodidattica*, 5, pp. 72-90. Disponibile all'indirizzo <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/141> (2015-01-11).
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2012). «CLIL in Italian Schools: The Issue of Content Teachers' Competence in the Foreign Language» [online]. In: Breeze, R.; Jiménez Berrio, F.; Llamas Saíz, C.; Martínez Pasamar, C.; Tabernero Sala, C. (eds.), *Approaches to CLIL: Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 71-82. Disponibile all'indirizzo <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27562/1/Di%20Martino%20y%20di%20Sabato.pdf> (2015-01-11).
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2012). «CLIL Implementation in Italian Schools: Can the Long Ago Employed Teacher Be Trained Effectively? The Italian Protagonists' Voice. Puesta en marcha del CLIL en los centros educativos italianos: ¿Se puede dar una formación eficaz al docente con antigüedad en el oficio? La voz de los protagonistas italianos» [online]. *Latin-American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5 (2). Disponibile all'indirizzo <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/laclil.2012.5.2.9> (2015-01-11).
- Freddi, G. (1991). «La Glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione». In: Porcelli, G.; Balboni, P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università: La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Honig, I. (2010). «Assessment in CLIL: A case study». In: Smit, U., Schifftner, B.; Dalton-Puffe, C. (eds), *View[z], Vienna English Working papers*, 19 (3). *Current Research on CLIL*, 3, Special Issue, pp. 36-41.
- Lasagabaster, D. (2014). «Chapter Eight: Content Versus Language Teacher: How Are CLIL Students Affected?» In: Breeze, R.; Llamas Saíz, C.; Martínez Pasamar, C.; Tabernero Sala, C. (eds), *Integration of Theory and Practice in CLIL*. Utrecht Studies in Language and Communication, 28, pp. 123-141.

- Mazzotta, P. (2009). «L'approccio CLIL nell'insegnamento delle lingue agli adulti». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 125-141.
- Mezzadri, M. (2014). «Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione» [online]. In: Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, pp. 77-90. I Quaderni della Ricerca, 14. Disponibile all'indirizzo [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_14/](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_14/) (2015-01-11).
- Pashler, H.; McDaniel, M.; Rohrer, D.; Bjork, R. (2008). «Learning Styles: Concepts and evidence». *Psychological Science in the Public Interest*, 9 (3), pp. 105-119.
- Porcelli, G. (2005). «La Glottodidattica come scienza interdisciplinare». In: *Synergies France*, 4, pp. 121-130.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serra, C. (2007). «Assessing CLIL in Primary school: A Longitudinal Study». *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), pp. 582-602.
- Serragiotto, G. (2014). «Valutazione e CLIL» [online]. In: Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. I Quaderni della Ricerca, 14. Loescher, pp. 71-76. Disponibile all'indirizzo [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_14/](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_14/) (2015-01-11).
- Serragiotto, G. (2009). «La valutazione della produzione orale in CLIL». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 181-189.
- Silvén, L.K. (2013). «CLIL in Sweden: Why Does It Not Work? A Metaperspective on CLIL across Contexts in Europe». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), pp. 301-320.
- Spoon, J.C.; Schell, J.W. (1998). «Aligning Student Learning Styles with Instructor Teaching Styles». *Journal of Industrial Teacher Education*, 35, pp. 41-56.
- Quartavalle, F. (ed.) (2012). *Assessment and Evaluation in CLIL* [online]. Pavia: Ibis Edition. Disponibile all'indirizzo <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2827/3030> (2015-01-11).