

## La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

### 4 CLIL e motivazione

**Sommario** 4.1 Fondamenti teorici del CLIL: un'introduzione. – 4.2 L'insegnante CLIL. – 4.2.1 Insegnare in CLIL: la metodologia. – 4.3 Lo studente CLIL e la motivazione: alcuni studi. – 4.4 L'insegnante CLIL e la motivazione: alcuni studi.

In questa sezione, offriremo un'introduzione sui fondamenti teorici del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), presenteremo e rifletteremo sulla figura e il ruolo dell'insegnante che adotta la metodologia CLIL e concluderemo affrontando il tema della motivazione nel CLIL, commentando alcuni studi sulla motivazione degli studenti CLIL.

#### 4.1 Fondamenti teorici del CLIL: un'introduzione

Coyle, Hood e Marsh offrono questa definizione del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL):<sup>1</sup>

un approccio educativo con duplice obiettivo, nel quale una lingua aggiuntiva viene utilizzata per l'apprendimento e l'insegnamento sia del contenuto che della lingua. (2010, 1<sup>2</sup>)

Osserviamo come i tre studiosi mettano l'accento non solo sulla dimensione dell'apprendimento ma anche su quella dell'**insegnamento**: riconoscono dunque la validità delle prospettive di Atkinson, Vygotsky, Bruner (cf. cap. 3) in base alle quali, come abbiamo visto in precedenza, l'apprendimento è un fenomeno sociale, ed è il risultato dell'interazione tra allievo ed insegnante.

1 In questa sede non offriremo un'ampia trattazione dell'approccio CLIL ma ci limiteremo a descriverne i tratti essenziali, utili ai fini del presente lavoro di ricerca. Tuttavia, la letteratura sul CLIL è molto ricca ed estesa. Per indicazioni bibliografiche in materia si consultino, ad esempio, i seguenti volumi: Coonan 2012a, 2014a; Coyle, Hood, Marsh 2010; Dalton-Puffer 2007.

2 «a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language» (Coyle, Hood, Marsh 2010, 1).

Dalton-Puffer introduce il CLIL come «la somma aspirazione del *Communicative Language Teaching*<sup>3</sup> e del *Task-Based Learning*<sup>4</sup> messi insieme» (Dalton-Puffer 2007, 3<sup>5</sup>). In tal modo, la studiosa riconosce sia il ruolo cruciale della comunicazione autentica tra studenti ed insegnante rispetto al processo di insegnamento/apprendimento linguistico e disciplinare,<sup>6</sup> ma anche l'importanza del coinvolgimento esperienziale attivo degli studenti<sup>7</sup> i quali, attraverso i *task*, vengono chiamati non solo a **sapere** la lingua (i.e. competenza linguistica, extralinguistica, socio-pragmatica e interculturale) e a **saper fare** lingua (i.e. abilità ricettive e produttive), ma devono anche essere in grado di **fare con** la lingua:<sup>8</sup> l'azione con la lingua i. traduce le competenze linguistiche degli allievi in eventi comunicativi (ad esempio, una presentazione in classe) e ii. riflette le loro competenze pratiche in prodotti finali (ad esempio, una ricerca, un poster, una cartina geografica, eccetera) i quali rappresentano gli esiti tangibili, osservabili ed immediatamente apprezzabili del loro apprendimento, linguistico e disciplinare.

Ritornando alla dimensione linguistica nell'apprendimento/insegnamento di contenuti disciplinari, l'importanza che l'approccio CLIL le riserva ricorda da vicino quanto proposto dal Bullock Report (1975) nel Regno Unito, in risposta all'allarmante aumento del fenomeno dell'analfabetismo di ritorno nella popolazione adulta inglese: il Rapporto suggeriva il LAC, *Language Across the Curriculum*, ossia una diffusione della madrelingua - la L1 - su tutto il curriculum scolastico. In particolare, il Rapporto esortava ogni insegnante ad «essere insegnante di inglese»,<sup>9</sup> dedicando particolare attenzione alla dimensione linguistica della disciplina inse-

3 Brumfit, Johnson 1987.

4 Willis 1996.

5 «the ultimate dream of Communicative Language Teaching and Task-Based Learning rolled into one» (Dalton-Puffer 2007, 3).

6 Con insegnamento/apprendimento disciplinare intendiamo l'insegnamento di discipline non linguistiche (ad esempio, matematica, storia, fisica, eccetera), mentre con insegnamento linguistico ci riferiamo all'insegnamento delle lingue curricolari (L1, LS, L2, eventuali lingue classiche ed etniche). Questa scelta è dettata dalla comodità di espressione e non implica in alcun modo la considerazione per cui a. le lingue non rappresentino discipline curricolari a propria volta, e b. le discipline cosiddette 'non linguistiche' non contemplino una rilevante componente linguistica.

7 Rispetto al ruolo centrale dell'esperienza, concepita come «premessa e prerequisito per qualsiasi tipo di acquisizione linguistica» (2013, 15), si veda il recente contributo di Buccino e Mezzadri (2013) in cui si discutono le implicazioni della teoria neuroscientifica del linguaggio incarnato sull'educazione linguistica.

8 Il modello di competenza comunicativa a cui facciamo riferimento è quello presentato in Balboni (2012, 26-7).

9 «Every teacher is a teacher of English because every teacher is a teacher in English» (cit. George Sampson 1922).

gnata. Trent'anni dopo, anche a seguito dell'avvento dell'Unione Europea e delle relative politiche a sostegno del multilinguismo e del multiculturalismo (Coonan 2012a; Serragiotto 2003), Grenfell (2002) ha ampliato la proposta del Bullock Report suggerendo il MLAC, *Modern Languages Across the Curriculum*, ossia una diffusione delle lingue straniere sull'intero curriculum scolastico, discostandosi in questo dall'approccio CLIL che, invece, prevede l'insegnamento veicolare in LS di alcune materie e non necessariamente dell'intero sillabo. Recentemente, Leisen (2010) ha proposto una definizione particolarmente adatta al CLIL, che cattura l'importanza della valorizzazione della dimensione linguistica dei contenuti disciplinari insegnati/appresi: *Sprachsensibler Fachunterricht*, ossia 'lezione di contenuto sensibile alla lingua'. Infine, ragionando sullo sviluppo linguistico dei discenti nel contesto scolastico, Coonan osserva:

Oggi, la responsabilità dello sviluppo linguistico dell'individuo in un contesto formale di apprendimento, quale è quello della scuola, si estende a tutto il corpo docente, anche a chi non è un insegnante di lingua. (2012a, 45)

Per quanto concerne la lingua utilizzata nel CLIL, Lasagabaster e Sierra (2010), nel commentare le somiglianze e le differenze tra CLIL e programmi ad immersione bilingue, precisano che la lingua che caratterizza la metodologia CLIL è (o dovrebbe essere) una lingua straniera - non una L2 o una lingua locale minoritaria - con la quale i discenti hanno un contatto generalmente limitato ai contesti di istruzione formale (i.e. la classe). Invece, nei contesti immersivi la lingua veicolare utilizzata è una L2 (si veda, ad esempio, l'uso di inglese e francese nelle classi ad immersione bilingue in Canada).

Perrin sostiene che **innovazione** significa «fare le cose meglio o in modo diverso» (2002, cit. in Kiely 2011, 156<sup>10</sup>). Accogliendo questa definizione, siamo d'accordo con Kiely nell'affermare che il CLIL è un'innovazione: esso, infatti, prevede sia la **produttività**, poiché punta ad un più ricco ed articolato apprendimento, come vedremo a breve, ma anche la **diversità**, in quanto il CLIL assume caratteristiche diverse e porta ad esiti differenti nei vari contesti di implementazione (Kiely 2011). Andremo ora ad esplorare in maggiore dettaglio gli aspetti di produttività e diversità nel CLIL.

Rispetto alla produttività, Coyle (2007), nel suo *Framework* delle 4C, ricorda che il CLIL non conduce soltanto all'apprendimento dei contenuti (*Content*) e del codice comunicativo (*Communication*): il CLIL ha impatto

10 «doing things better or differently» (Perrin 2002, cit. in Kiely 2011, 156).

sulla cognizione (*Cognition*),<sup>11</sup> in quanto stimola l'allievo a sfruttare la lingua straniera sia per apprendere contenuti di tipo accademico (utilizzando la CALP, anziché le BICS<sup>12</sup>) sia per riflettere criticamente su di essi, e ha impatto sulla cultura (*Culture*), perché permette all'allievo di acquisire maggiore consapevolezza sociale di sé in riferimento alla propria cultura ma anche rispetto alle altre culture (europee, in particolare) con cui la propria è a contatto.<sup>13</sup>

In merito all'aspetto della diversità, Dalton-Puffer (2007), Coyle, Hood e Marsh (2010) e Bruton (2011) concordano sull'importanza cruciale del **contesto** in cui il CLIL viene messo in pratica. In particolare, Dalton-Puffer afferma:

Le classi CLIL non possono essere interpretate come delle 'isole di L2' in quanto sono profondamente inserite nel contesto educativo del paese. Le lezioni CLIL fanno parte della matrice culturale della L1; e la cultura educativa del paese, le sue tradizioni pedagogiche e convenzioni pragmatiche stanno alla base, non solo influenzano, il modo in cui gli aspetti interpersonali della comunicazione vengono gestiti. (2007, 202<sup>14</sup>)

Di simile avviso sono Coyle, Hood e Marsh i quali affermano che «il CLIL non è un fenomeno che si può isolare dal contesto più ampio» (2010, 155<sup>15</sup>). La matrice culturale - diversa da paese a paese - è dunque fondamentale nel caratterizzare il contesto educativo in cui ciascun programma CLIL è inserito, ed influenza profondamente il modo in cui viene gestita la comunicazione in classe in generale, non solo nel CLIL.<sup>16</sup> Bruton porta queste considerazioni all'estremo, ragionando in primo luogo sulla qualità

11 In Bier 2015, partendo dalla teoria socioculturale di Vygotsky e approdando al CLIL, abbiamo offerto un contributo più ampio e dettagliato in merito al nesso tra lingua e cognizione.

12 Per un approfondimento sulla dicotomia BICS-CALP si veda Cummins 2008.

13 Rispetto alla consapevolezza culturale e interculturale, il CLIL ha un importante contributo da offrire poiché aiuta gli allievi a sviluppare «an ability to see and manage the relationship between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language - or even a combination of languages» (Byram 1997, cit. in Coyle, Hood, Marsh 2010, 40).

14 «CLIL classrooms cannot be seen as 'L2 islands' but are deeply embedded in the [country's] educational context. CLIL lessons are part of the L1 matrix culture; and [the country's] educational culture, its pedagogic traditions and pragmatic conventions, underlies rather than influences how interpersonal aspects of communication are handled» (Dalton-Puffer 2007, 202).

15 «CLIL is not a phenomenon which can be isolated from the wider context» (Coyle, Hood, Marsh 2010, 155).

16 Oltre dieci anni prima, Baetens Beardsmore (1993, 39) affermava: «The social situation in each country in general and decisions in educational policies in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and language integration that could be applied in the same way in different countries - no model is for export».

dell'istruzione in L1 offerta nei vari contesti educativi. Egli sostiene che il «CLIL non può essere inteso nel vuoto» (Bruton 2011, 530<sup>17</sup>) in quanto risulta necessario innanzitutto prendere in considerazione la zona, la regione, il paese in cui esso viene attuato e, appunto, la qualità del sistema educativo che lo offre: se la qualità dell'istruzione erogata nella stessa L1 è povera in partenza, il fatto di utilizzare una LS per l'insegnamento di contenuti disciplinari può risultare un'«iniziativa eccessivamente ambiziosa» (Bruton 2011, 531<sup>18</sup>) e valorizzare solo gli allievi migliori, a scapito di quelli mediocri o con maggiori difficoltà (Bruton 2011).

In merito alla qualità dell'istruzione, la metodologia adottata e le scelte didattiche che la caratterizzano assumono un ruolo di primo piano. Coonan (2006a) propone una definizione di CLIL che, oltre a porre l'accento sull'aspetto linguistico, evidenzia appunto la **dimensione metodologico-didattica**. Secondo la studiosa, il CLIL è

un tipo di percorso educativo, più o meno lungo, caratterizzato da scelte strategiche, strutturali-metodologiche, atte ad assicurare l'apprendimento integrato duale [...] da parte di discenti che imparano attraverso una lingua non nativa. (Coonan 2006a, 23)

Con questa definizione, Coonan fa notare che ciò che trasforma una lezione disciplinare in L2/LS veicolare in CLIL vero e proprio è la metodologia adottata, le scelte didattiche, le strategie a sostegno dell'apprendimento che l'insegnante mette in campo (Coonan 2006a, 2014a). Nell'insegnamento disciplinare tradizionale in L1, questi aspetti sono spesso sottovalutati, oppure viene data loro minima importanza. Al contrario, nel CLIL la metodologia e le strategie assumono un ruolo fondamentale in quanto, in prospettiva costruttivista e interazionista, offrono lo *scaffolding*, il sostegno didattico, con cui l'insegnante facilita l'acquisizione dei nuovi contenuti da parte degli allievi.

## 4.2 L'insegnante CLIL

Profondamente convinto del «potere innovativo del CLIL, [il quale] è così elevato da riuscire a rompere le strutture incrostate e le idee pedagogiche obsolete» (Wolff 2007, 23<sup>19</sup>), Wolff descrive gli insegnanti CLIL come «gli innovatori dei nostri sistemi scolastici, i riformatori dell'educazione del

17 «CLIL cannot be seen in a vacuum» (Bruton 2011, 530).

18 «overambitious initiative» (Bruton 2011, 531).

19 «[CLIL's] innovative potential is so high that it will break down encrusted structures and outdated pedagogical ideas» (Wolff 2007, 23).

ventunesimo secolo» (23<sup>20</sup>). Le parole dello studioso fanno capire quanto il ruolo dell'insegnante sia cruciale per la riuscita dei percorsi CLIL in termini di innovazione, e dunque di produttività e differenza di risultati (sul concetto di CLIL come innovazione, cf. § 4.1). Tuttavia, affinché gli insegnanti possano effettivamente svolgere il ruolo di innovatori, è innanzitutto necessario che «essi credano nel CLIL» (Kiely 2011, 157<sup>21</sup>), che siano convinti del suo valore.

Abbiamo visto come la cognizione dell'insegnante - ciò che egli sa, crede e pensa (Borg 2003) - possa influenzare profondamente la sua pratica didattica (cf. § 2.1). Questo risulta vero anche per quanto concerne l'ambiente CLIL: alcuni studi dimostrano come l'**atteggiamento mentale** dell'insegnante possa nuocere alla riuscita del CLIL (Mehisto 2008; Tan 2011; Viebrock 2011). In particolare, Viebrock (2011) ha osservato come le teorie implicite che i docenti hanno rispetto i. all'educazione in generale, ii. all'insegnamento disciplinare, iii. all'insegnamento linguistico, iv. all'insegnamento integrato di lingua e disciplina, possano confliggere tra loro e condurre ad un uso improprio del CLIL, a giustificazione di metodi didattici datati e di approcci fortemente centrati sul docente. Mehisto (2008) ha invece notato come un atteggiamento mentale fisso, di chiusura (*fixed mindset*, Dweck 2008) possa impedire all'insegnante di disciplina non solo di acquisire maggiore consapevolezza rispetto al ruolo che la lingua svolge nell'apprendimento in generale, ma anche di adottare strategie e tecniche didattiche che gli permettano di rendere i contenuti accessibili agli studenti, superando l'ostacolo della lingua.<sup>22</sup>

Il CLIL rappresenta una «sfida linguistica e cognitiva» (Coonan 2014a, 18) non solo per lo studente ma anche per lo stesso insegnante. Nell'assunto per cui insegnare può essere considerato sinonimo di comunicare in modo efficace, l'insegnante CLIL è chiamato ad avere una serie di **competenze** (Coonan 2014a; Ludbrook 2014a, 2014b):

- a. competenza linguistica, ossia padronanza del codice di comunicazione (i.e. la LS) in termini di grammatica e sintassi, ortografia, fonologia e pronuncia;
- b. competenza microlinguistica, cioè la conoscenza del lessico specifico della propria disciplina e gli eventuali legami tra i termini specifici ed il lessico comune, le forme grammaticali ricorrenti, i tipi e i generi testuali caratterizzanti la materia;

20 «the innovators of our school systems, the educational reformers of the 21st century» (Wolff 2007, 23).

21 «the teachers must be believers» (Kiely 2011, 157).

22 In questa riflessione tratta da Mehisto 2008, si intravede il concetto di consapevolezza metodologica, di cui parleremo a breve.

- c. competenza per insegnare, che si concretizza nell'intelligibilità, accuratezza e comprensibilità dell'eloquio, nella capacità di interagire oralmente con gli allievi, marcando i concetti chiave, riformulando i pensieri con parole/espressioni diverse, ricorrendo all'esemplificazione;
- d. flessibilità linguistica, ossia la capacità di gestire l'imprevisto, di intraprendere deviazioni non pianificate, di allontanarsi momentaneamente dalla scaletta della lezione per dare spazio agli interventi degli allievi.

Abbiamo visto che l'insegnante CLIL deve possedere una buona padronanza della LS; tuttavia, egli è un insegnante di disciplina, il quale non insegna la propria materia in LS bensì attraverso la LS (Pavón Vázquez, Rubio 2010): l'obiettivo primario che persegue non è l'accuratezza linguistica (*focus on forms*, Doughty, Williams 1998, cit. in Coonan 2007) – obiettivo del docente di LS – quanto piuttosto la capacità degli allievi di apprendere i contenuti ed essere efficaci nel trasmettere le loro conoscenze nella materia. Pavón Vázquez ed Ellison definiscono l'insegnante CLIL come «un insegnante di lingua nella classe di disciplina» (2013, 72<sup>23</sup>), il cui ruolo non è quello di sostituirsi all'insegnante di LS, bensì quello di **promuovere** l'uso della lingua, **far notare** le strutture linguistiche (*focus on form*, Lyster 1998; Swain, Lapkin 2001, entrambi citati in Coonan 2007), aiutando i propri allievi a mettere a frutto le varie abilità – ricettive, produttive e di interazione – per padroneggiare i contenuti disciplinari della materia oggetto di studio.

Due sono le macro-componenti che caratterizzano le competenze e soprattutto la **consapevolezza** che l'insegnante CLIL è chiamato ad avere: a. la componente linguistica; b. la componente metodologico-didattica. Ciò che fa la differenza tra un insegnante CLIL e un insegnante non-CLIL non è solamente la competenza nella LS bensì il diverso, maggiore grado di consapevolezza che questi ha sia rispetto al ruolo centrale della lingua in generale (sia che si tratti di LS ma anche di L1) come strumento di insegnamento e veicolo di apprendimento – consapevolezza **linguistica**, sia rispetto alle caratteristiche della metodologia adottata – consapevolezza **metodologica**, la quale rappresenta «il fattore più importante, per il ruolo che gioca nel trasformare un mero percorso di lingua straniera veicolare in un modello CLIL» (Coonan 2014a, 31).

Alcuni studi condotti in Andalusia dimostrano che è soprattutto la competenza linguistica a preoccupare i docenti CLIL (Pavón Vázquez, Rubio 2010; Pavón Vázquez, Ellison 2013) i quali, consapevoli del ruolo decisivo che la lingua riveste in tali percorsi, auspicano un impiego degli stessi docenti di LS come insegnanti CLIL, opportunamente formati nella disci-

23 «a 'teacher of language' in the content class» (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 72).

plina non linguistica (Bowler 2007, cit. in Pavón Vázquez, Ellison 2013). I risultati di questi studi denunciano come sia ancora diffusa un'idea errata del CLIL e come vi sia ancora un basso grado di consapevolezza rispetto alla metodologia stessa: il CLIL, infatti, non implica solamente il fatto di cambiare la lingua di istruzione, utilizzando una lingua straniera, ma soprattutto prevede l'adozione di una metodologia differente, che andremo ora ad esplorare.

#### 4.2.1 Insegnare in CLIL: la metodologia

Meyer sostiene che l'adozione del CLIL non conduce in modo automatico ad un insegnamento ed apprendimento di successo: «per realizzare veramente il valore aggiunto del CLIL, i docenti devono abbracciare un nuovo paradigma di insegnamento» (2010, 13<sup>24</sup>). Questo nuovo paradigma influenza tre aspetti in particolare.<sup>25</sup>

Innanzitutto, esso prevede una trasformazione del **modello di lezione**: dalla lezione frontale tradizionale, in cui è l'insegnante a trasmettere una serie di contenuti agli studenti che ascoltano passivamente,<sup>26</sup> alla lezione partecipata, in cui insegnante e studenti - oppure gli studenti a coppie/gruppi - collaborano attivamente alla co-costruzione della conoscenza. In secondo luogo, il CLIL costringe a rivedere il concetto di **centralità nella lezione**: la lezione CLIL non è centrata né sull'insegnante né sugli studenti, bensì è «centrata sul pensiero» (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 73<sup>27</sup>), sono cioè gli aspetti cognitivi e metacognitivi - comprendere, analizzare, riassumere, ipotizzare, valutare la propria conoscenza, riflettere criticamente, risolvere problemi, eccetera - a rappresentare il fulcro dell'azione nel CLIL.<sup>28</sup> Terzo, nel CLIL è previsto un radicale cambiamento del **linguaggio dell'insegnante**, ed è qui che si innesta la sua competenza linguistica per insegnare in LS: come si è detto poc'anzi (cf. § 4.2), l'insegnante CLIL deve padroneggiare una serie di strategie per facilitare la comprensione degli studenti (strategie di *scaffolding*), stimolare la riflessione e la produzione linguistica degli studenti,<sup>29</sup> verificare la loro comprensione.

24 «To truly realize the added value of CLIL, teachers need to embrace a new paradigm of teaching» (Meyer 2010, 13).

25 Una parte dei contenuti di questo paragrafo è stata pubblicata in Bier 2016.

26 Questo è ciò che Freire (1972) definiva il «banking model» dell'educazione.

27 «thinking-centred» (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 73).

28 In merito al potenziale del CLIL si veda Coyle 2006, con particolare riferimento al paragrafo dal titolo «What We Know About CLIL Potential» (2006, 6-8).

29 Rispetto all'interazione docente-studenti nella classe CLIL, si vedano gli studi di Coonan (2008) e di Menegale (2008).



Soprattutto rispetto al primo ed al terzo aspetto appena indicati, relativi alla metodologia e al diverso uso della lingua da parte dell'insegnante, i docenti di disciplina possono trarre notevole beneficio dalla collaborazione con i colleghi di LS, i quali non solo sono preparati in merito ad acquisizione/apprendimento linguistico, ma hanno maggiore esperienza di utilizzo di strategie e tecniche glottodidattiche<sup>30</sup> che possono facilitare sia l'apprendimento della LS in sé ma anche l'apprendimento di contenuti attraverso la LS (Coonan 2012a; Menegale 2014a). Affinché i docenti di disciplina possano pervenire ad «una diversa sensibilità linguistica» (Lorenzo et al. 2005, cit. in Pavón Vázquez, Ellison 2013, 71<sup>31</sup>) che permetta loro di diventare maggiormente consapevoli del ruolo cruciale che la lingua (sia essa la L1 oppure una L2/LS) svolge nell'apprendimento, la collaborazione con gli insegnanti di LS può essere di notevole aiuto.<sup>32</sup>

Da quanto sin qui detto e a seguito di un'attenta analisi della letteratura consultata, è stato possibile individuare nella metodologia CLIL **quattro dimensioni** principali, ciascuna delle quali comprendente una serie di aspetti specifici, che andremo ora a descrivere.<sup>33</sup>

La prima dimensione è quella che concerne la **progettazione dei percorsi CLIL**<sup>34</sup> (Coonan 2003, 2006a, 2006b, 2012a, 2012b; Menegale 2014a; Ricci Garotti 2008; Serragiotto 2014b), caratterizzata dai seguenti tre aspetti:

- a. definizione degli obiettivi, ossia la formulazione chiara e dettagliata di obiettivi di apprendimento – duali, disciplinari e linguistici – che siano in stretta corrispondenza con il momento della valutazione; l'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento è, inoltre, legata alla selezione accurata e puntuale degli argomenti da trattare durante percorso CLIL, alla definizione di alcuni nodi salienti del syllabo della disciplina;

30 Per una ricca rassegna di tecniche ed attività didattiche a supporto dell'apprendimento linguistico si vedano Balboni 2008 e Mezzadri 2015.

31 «a different linguistic sensitivity» (Lorenzo et al. 2005, cit. in Pavón Vázquez, Ellison 2013, 71).

32 Un recente studio condotto in Andalusia, ha dimostrato come la coordinazione tra docenti – di disciplina e di LS – nei percorsi CLIL si sia rivelata un'importante guida al cambiamento, soprattutto nei casi dove la competenza linguistica nella LS degli insegnanti di disciplina non era molto elevata (Pavón Vázquez et al. 2015).

33 Precisiamo che non è nelle nostre intenzioni né suggerire che la metodologia CLIL sia definita da un certo numero di aspetti discreti, dai confini precisi e perfettamente separati gli uni dagli altri, né che la descrizione seguente rappresenti un quadro esaustivo della metodologia CLIL. Invitiamo chi volesse a rivedere, integrare, espandere la nostra proposta.

34 Utilizziamo l'espressione generica 'percorsi CLIL' per indicare diverse possibilità di erogazione: la lezione, l'unità didattica, il modulo, l'intero syllabo della disciplina.

- b. pianificazione rigorosa, ossia la descrizione accurata e puntuale non solo dell'intero percorso CLIL ma anche delle singole lezioni, nelle quali è prevista una precisa organizzazione dei tempi e delle attività, senza lasciare spazio all'improvvisazione;
- c. collaborazione tra colleghi, ossia progettazione sinergica del percorso CLIL da parte del docente di disciplina - che insegna in modalità CLIL - assieme al collega di LS.

La seconda dimensione individuata è quella che riguarda il **ruolo dell'insegnante** nei percorsi CLIL (Coonan 2006a, 2007, 2011, 2012a, 2014a, 2014b; Cuccurullo 2014; Favaro, Menegale 2014; Ludbrook 2014a; Mezzadri 2014; Serragiotto 2014b), caratterizzata dai seguenti quattro aspetti:

- a. attenzione al problema della comprensione degli studenti, attenzione dedicata dall'insegnante ai loro tempi di apprendimento e alla loro effettiva comprensione dei contenuti; questa rinnovata attenzione del docente si concretizza attraverso l'adozione di tecniche di *scaffolding*, tra cui il richiamo all'esperienza pregressa, il ricorso all'esemplificazione, alla riformulazione, alla ridondanza e alla ripetizione dei concetti, la didattizzazione di materiale autentico, opportunamente preparato dal docente stesso in base agli obiettivi del percorso CLIL e alle caratteristiche dei destinatari;
- b. attenzione alla comunicazione/relazione con gli studenti, attenzione che si manifesta sia nel patto formativo (i.e. chiarezza degli obiettivi da perseguire) che nella discussione e nel confronto in classe; questa rinnovata attenzione del docente è rivolta all'aspetto comunicativo caratterizzante l'interazione didattica, alle difficoltà insite nella comunicazione in classe, non solo in presenza di studenti stranieri;
- c. *focus on form*, ossia la riflessione sulla lingua promossa dall'insegnante in classe, il quale stimola gli studenti a notare e ad impadronirsi del lessico, delle forme, delle funzioni linguistiche, dello stile caratteristico della disciplina, senza per questo sostituirsi all'insegnante di LS;
- d. utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (d'ora in avanti, TIC), ossia l'aumento dell'utilizzo di strumenti tecnologici e multimediali nella didattica, con particolare riferimento all'uso degli stessi per il reperimento e la preparazione dei materiali didattici ma anche per l'adozione del modello dell'apprendimento rovesciato (i.e. *flipped learning*), che ben si presta ai percorsi CLIL.

La terza dimensione individuata è quella che riguarda il **ruolo dello studente** nei percorsi CLIL (Coonan 2003, 2006a, 2008, 2012a, 2014a, 2014b; Coyle, Hood, Marsh 2010; Dalton-Puffer 2007; Favaro, Menegale 2014; Menegale 2008, 2014b; Ricci Garotti 2008), caratterizzata dai seguenti due aspetti:

- a. promozione del ruolo attivo e centrale dello studente, ossia la rivisitazione della lezione frontale tradizionale che diventa lezione partecipata: in essa l'insegnante riveste il ruolo di tutor/regista che lavora in secondo piano, lasciando spazio alla centralità degli studenti che vengono attivamente coinvolti in ogni fase del percorso CLIL, dalla negoziazione degli obiettivi alla valutazione; lo studente è chiamato a rivestire un ruolo attivo - all'insegna del *learning by doing* - nella ricerca e nello studio, nel lavoro di gruppo/a coppie, nell'apprendimento cooperativo e collaborativo; il ruolo attivo dello studente è promosso anche attraverso l'adozione dell'approccio *task-based* per stimolare autonomia e creatività negli studenti, oppure mediante l'adozione del modello dell'apprendimento rovesciato (i.e. *flipped learning*);
- b. didattica orientata alla cognizione, alla metacognizione e all'acquisizione di competenze, ossia una didattica che, come abbiamo affermato poc'anzi, sia *thinking-centred* e metta al centro lo sviluppo delle abilità di pensiero dello studente (sia LOTS che HOTS<sup>35</sup>), della metacognizione,<sup>36</sup> dell'autonomia di apprendimento<sup>37</sup> del discente, tutti aspetti che vengono potenziati in vista dell'acquisizione da parte degli studenti di competenze pratiche e creative, non solo di conoscenze teoriche.

La quarta dimensione individuata è quella che riguarda la **valutazione** nei percorsi CLIL (Serragiotto 2003, 2006, 2014c), caratterizzata dai seguenti tre aspetti:

- a. valutazione diversificata, che tenga in considerazione non solo gli esiti di apprendimento disciplinare ma anche quelli relativi alla LS ed alle competenze trasversali legate a comportamenti e atteggiamenti dei discenti durante il lavoro in classe e a casa;
- b. valutazione continua dei processi, che presti attenzione non solo al prodotto finale (i.e. la verifica di fine unità/modulo) ma anche al processo che conduce ciascuno studente alla fine del percorso CLIL, ad esempio mediante l'adozione del portfolio individuale del discente;

**35** *Low Order Thinking Skills* (LOTS) e *High Order Thinking Skills* (HOTS). Prendendo come riferimento la tassonomia di Bloom (1956), le LOTS sono rappresentate da processi cognitivi quali ricordare, capire, applicare, mentre le HOTS sono rappresentate da processi cognitivi quali analizzare, valutare, creare.

**36** Per metacognizione intendiamo la capacità del discente di riflettere sui propri meccanismi di costruzione del sapere.

**37** Per autonomia di apprendimento del discente intendiamo la «capacità di distaccarsi, riflettere criticamente, prendere decisioni e agire in modo indipendente» (Little 1991, cit. in Menegale 2014b, 97).

- c. forme di autovalutazione, ossia l'adozione di strumenti di autovalutazione al fine di rendere i discenti partecipi nel valutare il proprio percorso, stimolando in essi la consapevolezza del proprio apprendimento, dei propri punti di forza e delle proprie debolezze.

### 4.3 Lo studente CLIL e la motivazione: alcuni studi

Una ricca serie di studi, relativamente recenti, si è occupata della dimensione motivazionale-emozionale caratterizzante l'apprendimento degli studenti in CLIL. Ne presenteremo alcuni, commentandone brevemente i risultati.<sup>38</sup>

Nell'ambito di una ricerca condotta con studenti di scuola secondaria di primo grado in Finlandia, Seikkula-Leino (2007) ha perseguito il duplice obiettivo di: i. valutare la qualità dell'apprendimento del contenuto disciplinare in classi tradizionali e in classi CLIL; ii. verificare il grado di autostima e la motivazione degli studenti nelle classi tradizionali e nelle classi CLIL. La studiosa ha osservato che gli studenti CLIL, paragonati a quelli delle classi tradizionali, sono da un lato più severi ed autocritici rispetto alla propria competenza percepita in LS, ma dall'altro dimostrano una maggiore motivazione a studiare e ad utilizzare la LS in classe. Per quanto riguarda l'apprendimento disciplinare, non linguistico, non sono state riscontrate differenze significative tra gli studenti CLIL e quelli delle classi tradizionali.

In una ricerca condotta nella scuola secondaria nei Paesi Baschi, nell'ambito di un progetto sull'educazione trilingue (i.e. spagnolo, basco e inglese), Campo, Grisaleña e Alonso (2007) hanno osservato come il genere influenzi la risposta motivazionale al CLIL, dimostrando che le studentesse hanno una visione più positiva e favorevole a questo approccio. Gli studiosi hanno tuttavia notato come tutti gli studenti, sia maschi che femmine, siano convinti che i risultati ottenibili in CLIL siano altrettanto buoni di quelli raggiungibili in modalità non-CLIL, riconoscendo, però, come nel CLIL sia necessario investire un maggiore sforzo ed impegno che nell'apprendimento tradizionale.

In un'estesa ricerca quantitativa condotta nell'ambito di 19 scuole secondarie in Polonia, Marsh, Zajac e Gozdawa-Gołębiowska (2008) hanno notato come gli studenti coinvolti nei percorsi CLIL in lingua inglese dimostrino due principali forme di motivazione: i. motivazione integrativa, in quanto il CLIL, favorendo lo sviluppo della loro competenza interculturale, viene percepito come un'efficace preparazione per agli scambi con l'estero e/o per il proseguimento dei propri studi all'estero; ii. motivazione strumentale, in quanto viene riconosciuto il vantaggio dell'educazione bilingue di facilitare

38 Una parte dei contenuti di questo paragrafo è stata pubblicata in Bier 2017c.

l'ampiamiento dei propri orizzonti e di permettere l'accesso ad un'offerta più ricca di risorse per l'apprendimento (attraverso internet, in particolare).

In un'ampia ricerca condotta presso un vasto campione di ex-studenti delle scuole tecniche superiori austriache,<sup>39</sup> Dalton-Puffer et al. (2009) sono andati ad investigare le percezioni dei soggetti coinvolti nella ricerca rispetto all'efficacia dell'approccio CLIL nel loro percorso di formazione: la risposta ricevuta dai partecipanti si è rivelata fortemente favorevole per il CLIL, ritenuto efficace non solo al fine di migliorare la competenza degli apprendenti nella LS, ma anche al fine di veicolare contenuti disciplinari rilevanti, lasciando la profondità della loro trattazione inalterata.

In una ricerca condotta a Taiwan su un ristretto campione di discenti di scuola primaria impegnati in un percorso di *Content Based Language Instruction* (CBLI), Huang (2011) ha osservato che, rispetto all'insegnamento EFL tradizionale, sono soprattutto i fattori situazionali legati alla classe CBLI ad avere impatto sulla motivazione degli allievi. La studiosa ha notato che le attività di apprendimento significative, calate nel reale, e i materiali autentici utilizzati contribuiscono a stimolare una maggiore partecipazione volontaria degli studenti, una maggiore interazione orale e la produzione di frasi più lunghe e complesse.

Lasagabaster e Sierra (2009) hanno condotto uno studio nei Paesi Baschi con l'obiettivo di confrontare gli atteggiamenti<sup>40</sup> dei discenti delle classi EFL tradizionali e delle classi CLIL in lingua inglese, nella scuola secondaria. I due studiosi hanno osservato come il CLIL produca un impatto positivo sugli atteggiamenti degli allievi, di età diverse, rispetto alla LS. Inoltre, è stato osservato che gli effetti positivi del CLIL si riverberano anche sugli atteggiamenti degli studenti rispetto sia alla L1 (i.e. lo spagnolo), sia alla lingua minoritaria della regione (i.e. il basco). In un altro studio condotto nei Paesi Baschi, Lasagabaster (2011) ha osservato come il CLIL, prevedendo l'utilizzo di materiali autentici, ricchi e vari, sia fortemente collegato alla motivazione degli studenti ma anche ai risultati degli studenti stessi nella LS adottata, l'inglese (Lasagabaster 2008). A questo risultato è pervenuta anche Várkuti (2010) la quale, comparando le prestazioni di due gruppi di discenti, CLIL e non-CLIL, in contesto ungherese, ha osservato come gli studenti CLIL abbiano ottenuto migliori risultati sia rispetto alle BICS che rispetto alle CALP, dimostrando maggiore competenza nell'affrontare test cognitivamente impegnativi rispetto agli studenti non-CLIL.

Doiz, Lasagabaster e Sierra (2014a, 2014c) hanno condotto uno studio longitudinale di tipo quantitativo-qualitativo su un ampio campione di

39 *Höhere Technische Lehranstalt* (HTL), tipiche del sistema educativo austriaco ma grossomodo corrispondenti agli istituti tecnici di istruzione superiori italiani (l'età degli studenti frequentanti è la stessa: dai 14 ai 19 anni).

40 Sarnoff definisce l'atteggiamento in questi termini: «a disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects» (1970, cit. in Riagáin 2012, 1).

studenti di scuola secondaria superiore nei Paesi Baschi, con un triplice scopo: i. confrontare la motivazione degli studenti CLIL (in lingua inglese) e degli studenti EFL; ii. sondare l'impatto dell'età sulla motivazione degli studenti; iii. capire quali siano i vantaggi (e svantaggi) del CLIL, percepiti dagli stessi studenti, che contribuiscono maggiormente alla loro (de)motivazione. Rispetto al primo punto, Doiz, Lasagabaster e Sierra (2014c) hanno osservato che gli studenti CLIL sono più motivati allo studio dell'inglese rispetto agli studenti EFL, indipendentemente dall'età. Invece, per quanto riguarda il secondo punto, si è visto che l'età esercita la propria influenza su aspetti diversi della motivazione degli studenti CLIL: gli studenti più giovani (12-13 anni) dimostrano maggiore motivazione intrinseca, maggiore intensità motivazionale e sono più ansiosi rispetto ai loro coetanei EFL; invece, gli studenti più vecchi (14-15 anni) dimostrano maggiore motivazione strumentale e maggiore interesse per le LS rispetto ai loro coetanei EFL (Doiz, Lasagabaster, Sierra 2014c). Infine, i vantaggi dell'esperienza CLIL che contribuiscono ad influenzare in positivo la motivazione degli studenti sono: i. il fatto di imparare la LS (i.e. inglese), ii. il beneficio per i propri studi futuri o per la propria carriera futura,<sup>41</sup> iii. la possibilità di comunicare con persone di altri paesi. Invece, tra gli svantaggi – numericamente molto meno frequenti rispetto ai vantaggi – vi sono le difficoltà legate all'uso della LS, della quale gli studenti hanno competenza limitata, e alla comprensione delle lezioni e dei materiali (Doiz, Lasagabaster, Sierra 2014a). Nel complesso, ciò che emerge da questi studi è la positività con cui gli studenti accolgono e affrontano l'esperienza CLIL.

Per quanto riguarda il contesto italiano, due sono gli studi che presenteremo in questa sede, entrambi condotti da Coonan (2007, 2011). A seguito di una ricerca condotta in Veneto, nell'ambito del progetto CLIL *Apprendo in L2*, Coonan (2007) ha osservato come la motivazione degli studenti sia collegata non solo alla novità dell'approccio metodologico, ma anche alla diversa disponibilità dell'insegnante il quale, essendo consapevole delle difficoltà linguistiche incontrate dagli allievi, dedica a questi più attenzione ed impiega uno sforzo maggiore per rendere le proprie lezioni ad essi più accessibili. A simili risultati, la studiosa è approdata con una ricerca condotta in Friuli-Venezia Giulia presso un campione di studenti provenienti da cinque istituti di istruzione superiore (Coonan 2011). L'obiettivo primario della ricerca era quello di capire quali fossero le reazioni degli studenti alla metodologia CLIL, alla quale erano stati esposti per un intero anno scolastico. Ciò che è emerso è che buona parte degli allievi (54% dei partecipanti) ha dichiarato di aver incontrato delle difficoltà nell'apprendimento in CLIL ma una più alta percentuale di essi (64%) ha espresso il desiderio di continuare con il CLIL. Le

41 Qui si intravedono i concetti di visione e di Sé Ideale futuri postulati da Dörnyei (cf. § 3.2.1).

principali ragioni, individuate da Coonan, alla base di queste risposte riguardano: i. «l'importanza della **situazione di apprendimento** nel dar forma alle reazioni e agli orientamenti [degli studenti] verso il CLIL» (Coonan 2011, 64<sup>42</sup>), laddove rispetto alla situazione di apprendimento la figura cruciale è quella dell'insegnante, il quale assume il ruolo del facilitatore-promotore della LS e adotta delle strategie didattiche a vantaggio della comprensione da parte dei discenti; ii. la **dimensione personale**, ossia il senso di riuscita, la motivazione intrinseca, la visione ideale di sé come parlante competente della LS (Dörnyei 2005; Dörnyei, Kubanyiova 2014).

#### 4.4 L'insegnante CLIL e la motivazione: alcuni studi

Negli ultimi studi presentati nel paragrafo precedente, soprattutto in quelli di Coonan, possiamo notare come la motivazione degli studenti CLIL sia marcatamente collegata alla **situazione di apprendimento**: gli allievi sono motivati ad affrontare il maggior carico cognitivo che il CLIL comporta non solo per la novità dell'approccio ma soprattutto perché

- a. i materiali utilizzati e le attività svolte sono autentici, calati nel reale e percepiti come utili;
- b. mediante l'adozione della lezione partecipata, dell'apprendimento collaborativo e delle attività a coppie/gruppi, agli allievi viene concessa una maggiore autonomia nel loro apprendimento, studenti ed insegnante sono *partner*, colleghi, in quanto hanno «responsabilità condivisa rispetto a ciò che accade in classe» (Wolff 2011, 79<sup>43</sup>);
- c. il docente non è più «l'insegnante onnisciente nella classe autoritaria» (Wolff 2011, 79<sup>44</sup>) ma, consapevole del carico cognitivo richiesto dal CLIL, dedica maggiore attenzione ai propri allievi, si fa **mediatore**, e adotta strategie che agevolano la comprensione e la produzione in LS da parte degli studenti.

D'accordo con Wolff, possiamo affermare che il CLIL è uno strumento di promozione dell'autonomia dei discenti, uno strumento grazie a cui essi diventano sempre più responsabili del loro apprendimento (Holec 1981). Presentando la SDT di Deci e Ryan (cf. § 1.2.3) abbiamo visto come l'autonomia, o autodeterminazione, sia una componente cruciale della motivazione: quanto più il soggetto è autonomo, tanto più la sua motivazione (intrinseca) ne trae beneficio.

42 «the importance of the learning situation in shaping reactions and orientations towards CLIL» (Coonan 2011, 64).

43 «joint responsibility for what is going on in the classroom» (Wolff 2011, 79).

44 «omniscient teacher in a teacher-controlled classroom» (Wolff 2011, 79).

Da quanto sin qui detto, capiamo che la figura dell'insegnante CLIL - concepito come «insegnante di contenuto sensibile alla lingua», per parafrasare la formula di Leisen (2010) - è cruciale rispetto alla motivazione degli studenti. In particolare, siamo convinti che la **motivazione dell'insegnante CLIL** possa giocare un ruolo di primo piano non solo rispetto alla qualità dell'insegnamento, ma anche nell'influenzare la motivazione dei rispettivi allievi. In tal senso siamo d'accordo con Coyle nel sostenere che «insegnanti motivati 'generano' apprendenti motivati» (2006, 12<sup>45</sup>).

Tuttavia, benché la motivazione degli insegnanti sia importante tanto quanto quella degli studenti, non le è stata dedicata altrettanta attenzione dal punto di vista della ricerca. Gli unici contributi in cui sia stato affrontato il tema della motivazione nell'insegnamento in CLIL di cui siamo al corrente sono i lavori di Moate (2011) e di D'Angelo e García Pascual (2011). Il fine della prima ricerca, di tipo qualitativo, è l'esplorazione delle percezioni degli insegnanti rispetto all'impatto del CLIL sulla loro integrità professionale: mediante interviste in profondità condotte con sei insegnanti CLIL in servizio presso scuole secondarie di secondo grado in Finlandia, la ricercatrice è andata ad investigare i modi in cui questi docenti fanno esperienza del cambiamento della lingua di istruzione e come questi affrontano le emozioni negative associate alla necessità di mantenere la loro integrità professionale (Moate 2011). La seconda ricerca, che è uno studio comparativo di tipo prevalentemente qualitativo, ha come obiettivo l'analisi del profilo professionale degli insegnanti CLIL: mediante interviste e focus group condotti con docenti di disciplina in diversi ordini di scuola (i.e. dalla scuola primaria, alla scuola secondaria di secondo grado) in Italia ed in Spagna, i due ricercatori hanno analizzato l'esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti per far luce sugli atteggiamenti degli stessi, allo scopo di capire in quali modi e per quali ragioni questi abbiano scelto di adottare il CLIL (D'Angelo, García Pascual 2011). È interessante notare come, in entrambi gli studi, gli autori evidenzino il legame tra l'adozione del CLIL e l'**identità professionale** del docente:

L'insegnamento mediato dalla LS ha un impatto diretto sullo strumento più importante a disposizione di qualsiasi insegnante - la lingua - e questo ha implicazioni significative a livello profondo per il sé professionale dell'insegnante. (Moate 2011, 344<sup>46</sup>)

45 «motivated teachers 'breed' motivated learners» (Coyle 2006, 12).

46 «FL-mediated teaching has a direct impact on the most important tool in any teacher's toolkit - language - and has significant implications for the core of a teacher's professional self» (Moate 2011, 344).



Gli insegnanti hanno sottolineato come l'esperienza CLIL abbia permesso loro di riappropriarsi di una parte della loro identità che era stata inconsciamente trascurata. Ciò aumenta l'autostima e la motivazione ed innesca un ripensamento della loro visione dell'insegnamento. (D'Angelo, García Pascual 2011, 77<sup>47</sup>)

Nel capitolo precedente, abbiamo visto che la motivazione dell'insegnante di L2/LS è associata al sé professionale (Kubanyiova: cf. § 3.1.2) e alla visione futura (Dörnyei, Kubanyiova: cf. § 3.1.3): i due studi presentati poc'anzi appaiono confermare che questo legame rimane valido anche per gli insegnanti CLIL.

È nostra convinzione che la motivazione dell'insegnante CLIL non debba essere sottovalutata o ignorata. La principale ragione alla base di ciò è che la motivazione dell'insegnante CLIL **non è scontata**: il docente CLIL insegna una materia non linguistica, e adotta e si rende promotore della LS al fine di insegnare la propria disciplina innanzitutto. Come avremo modo di vedere nel prossimo capitolo (cf. § 5.1), nel contesto italiano la legge sancisce l'obbligatorietà dell'insegnamento CLIL al quinto anno di istruzione superiore: l'obbligo di legge non rende né scontato né automatico il fatto che gli insegnanti CLIL - i quali sono prima di tutto docenti di disciplina non linguistica, preparati e formati nella disciplina - siano entusiasti e motivati ad utilizzare una LS per condurre le proprie lezioni. Gli studenti possono essere motivati all'inizio, grazie alla novità dell'approccio CLIL cui sono introdotti, ma se la loro motivazione iniziale non viene sostenuta dallo stesso insegnante - essendo motivato a propria volta - gli allievi corrono il rischio di perdere l'entusiasmo iniziale e non investire più il necessario impegno richiesto dall'apprendimento in CLIL.

47 «Teachers emphasised how the CLIL experience had allowed them to reappropriate a part of their identity that had been unconsciously disregarded. This enhances self-esteem and motivation and triggers a rethinking of their teaching vision» (D'Angelo, García Pascual 2011, 77).

