

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

Conclusioni

«Coloro i quali viaggiano con bambini piccoli, in caso di mancanza di ossigeno, per prima cosa posizionino la maschera per l'ossigeno sulla propria faccia e dopo - solo dopo - mettano la maschera sulla faccia del bambino». La questione è, ovviamente, che l'adulto deve essere in vita per aiutare il bambino. A scuola passiamo un sacco di tempo a mettere maschere per l'ossigeno sulle facce degli altri mentre noi stessi stiamo soffocando. (Barth 1990, 42¹)

Questa citazione di Barth fa intuire - in modo non troppo velato - la necessità di preoccuparsi della motivazione degli insegnanti prima che di quella degli studenti: se vogliamo che questi ultimi siano motivati ad apprendere è prima di tutto necessario che gli insegnanti siano motivati a fare bene il proprio lavoro e, dunque, siano in grado di motivare gli studenti.

Nel CLIL, mentre la motivazione degli studenti è quasi un dato di fatto, quella degli insegnanti lo è di meno, visto il radicale cambiamento di prospettiva che sono chiamati ad accettare su ciò che per loro significa insegnare.

La ricerca qui presentata ha prodotto risultati che, da un lato, confermano il dato positivo sulla motivazione degli studenti e sulla sua stretta associazione con l'impegno investito nell'apprendimento in CLIL; dall'altro, danno notizie tutto sommato positive anche per quanto riguarda i docenti i quali, ad un anno dall'introduzione dell'obbligo del CLIL nella scuola secondaria di secondo grado italiana, appaiono essere sufficientemente motivati sia dal punto di vista intrinseco (i.e. motivazione intrinseca) sia, soprattutto, dal punto di vista pedagogico (i.e. regolazione identificata), e la loro motivazione risulta essere associata - seppur in modo indiretto - a quella dei rispettivi studenti.

Tuttavia, come si è detto in più occasioni, la motivazione non è una caratteristica individuale stabile ma è soggetta ad inevitabili variazioni: per questo motivo è importante che essa venga mantenuta (o accresciuta) nel tempo, non sia data per scontata e considerata non degna di attenzione.

1 «For those of you traveling with small children, in the event of an oxygen failure, first place the oxygen mask on your own face and then - and only then - place the mask on your child's face.» The fact of the matter is, of course, that the adult must be alive in order to help the child. In schools we spend a great deal of time placing oxygen masks on other people's faces while we ourselves are suffocating» (Barth 1990, 42).

In un rapporto di qualche anno fa, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) si poneva questa domanda:

L'educazione soddisfa i nuovi bisogni dell'economia della conoscenza? (OECD 2000, 67²)

A ciò si accompagnava una riflessione sul ruolo dei sistemi educativi nazionali nel preparare le giovani generazioni ad affrontare il proprio futuro, lavorativo e non, nell'economia della conoscenza. In particolare, veniva rilevato il **divario** esistente tra ciò che i giovani sono chiamati a fare **a scuola** (i.e. lavoro di tipo teorico, il cui focus primario è sull'assimilazione di conoscenza dichiarativa nella propria lingua madre, sulla base di quanto previsto nel curriculum scolastico) e quello che, invece, sarà loro utile per il **lavoro futuro** (i.e. creatività, sviluppo di conoscenza procedurale pratica, che permetta l'utilizzo della conoscenza per la produzione di altra conoscenza, non solo attraverso la propria L1 ma anche attraverso altre lingue).

Coyle, Hood e Marsh (2010) osservano che il contributo del CLIL nel rispondere a questi nuovi bisogni è rilevante: l'adozione della metodologia CLIL, infatti, opportunamente adattata ai singoli contesti, incoraggia e facilita la transizione dalla mera **trasmissione** di conoscenza da assimilare alla **creazione** di conoscenza attraverso l'uso della lingua, alla quale viene dedicata particolare attenzione. Inoltre, vista la natura transdisciplinare del CLIL e l'importanza attribuita alla comunicazione, alla collaborazione e ai processi cognitivi di ordine superiore, quali la creatività e il pensiero critico (cf. § 4.1 e § 4.2.1), il CLIL può essere considerato una valida via da intraprendere per lo sviluppo delle competenze del XXI secolo (*21st-Century Skills*).³

I nuovi bisogni associati all'economia della conoscenza rappresentano una sfida e il CLIL, come si è appena detto, può rappresentare un'efficace soluzione per affrontarla. Tuttavia, l'adozione stessa del CLIL è una **sfida**, che richiede condizioni e competenze adatte:

Le vere sfide dell'educazione saranno affrontate solamente attraverso il conferimento di potere e responsabilità ad insegnanti appassionati e creativi. (Robinson 2009, 247⁴)

2 «Does education serve new roles in the knowledge economy?» (OECD 2000, 67).

3 Per una dettagliata discussione circa le competenze necessarie nel XXI secolo, si veda la pubblicazione curata dal World Economic Forum (2015).

4 «The real challenges for education will only be met by empowering passionate and creative teachers» (Robinson 2009, 247).

La chiave per lo sviluppo di competenze e la sostenibilità futura è la formazione degli insegnanti. (Coyle, Hood, Marsh 2010, 161⁵)

La **sostenibilità** del CLIL - i.e. la sua capacità di durare nel futuro - è dunque strettamente legata alla figura degli insegnanti, alla loro passione e dedizione, e alla loro formazione professionale, che dà potere e legittimità al loro ruolo.

Con particolare riferimento al contesto italiano della scuola secondaria di secondo grado, in cui la presente ricerca è stata condotta, ciò che si segnala è la necessità e l'urgenza di **investire nel capitale professionale** dei docenti CLIL (cf. § 7.3), soprattutto dal punto di vista della loro formazione ma non solo: se è vero che non sono i motivi estrinseci (tra cui, ad esempio, la retribuzione, come si è visto in § 3.1.1) a stimolare la motivazione degli insegnanti, è anche vero che la retribuzione deve essere almeno sufficiente «per non rappresentare un disincentivo» (Hargreaves, Fullan 2012, 183⁶) alla scelta del CLIL.⁷

Nella ricerca da noi condotta si è osservato che l'insegnamento in CLIL non prevede uno sforzo solamente razionale, cognitivo, contrariamente a quanto si potrebbe pensare. L'insegnamento in CLIL presenta un elevato grado di **complessità** che ha ripercussioni anche sui versanti motivazionale ed affettivo, i quali, tuttavia, sono generalmente trascurati. Essendo gli insegnanti CLIL agenti fondamentali del processo educativo - nella loro veste di docenti di DNL e promotori, nel contempo, della LS e delle competenze trasversali - appare importante non solo preoccuparsi della loro cognizione (i.e. ciò che essi sanno, pensano e credono) ma anche della loro motivazione (i.e. ciò che vogliono o desiderano) e delle loro emozioni (i.e. ciò che provano): riprendendo ed ampliando quanto espresso da Golombek e Doran (2014) sull'importanza delle emozioni, siamo fermamente convinti che concepire motivazione ed emozioni come **elementi funzionali** - tanto quanto gli aspetti cognitivi - alla crescita professionale degli insegnanti CLIL possa contribuire a normalizzare il loro ruolo come risorse importanti da conoscere, sfruttare ed **incorporare** in modo sistematico nella formazione stessa dei docenti, e non come elementi da etichettare come responsabili di incompetenza e da ignorare.

5 «The key to future capacity building and sustainability is teacher education» (Coyle, Hood, Marsh 2010, 161).

6 «so that it is not a disincentive» (Hargreaves, Fullan 2012, 183).

7 Secondo i più recenti indicatori dell'OECD (2014, 6) sugli investimenti pubblici nell'istruzione, «l'Italia è il solo paese che registra una diminuzione della spesa pubblica per le istituzioni scolastiche tra il 2000 e il 2011, ed è il paese con la riduzione più marcata (5%) degli investimenti pubblici tra il 2000 e il 2011». Inoltre, «le retribuzioni statutarie degli insegnanti con 15 anni di esperienza sono state diminuite [in termini reali] del 4,5% tra il 2005 e il 2012 per tutti i livelli di insegnamento» (8).

I programmi di formazione professionale sul CLIL devono affrontare questi elementi affettivi ancora opachi per permettere ai docenti CLIL di lavorare con fiducia e di incoraggiare la pratica innovativa. (Coyle, Hood, Marsh 2010, 162⁸)

Inoltre, nell'assunto per cui insegnare è **comunicare** (dal verbo latino *communicāre*, 'mettere in comune'), particolare rilievo hanno le **relazioni** che il docente CLIL intrattiene con tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, dagli allievi ai colleghi, dalla dirigenza alle famiglie: esse assumono un ruolo chiave, soprattutto in funzione del legame tra la qualità percepita delle stesse con la motivazione dell'insegnante, da un lato, e con la motivazione degli studenti, dall'altro. Per quanto riguarda la relazione con gli studenti, incoraggiando la transizione da insegnante come fonte autoritaria ed onnisciente ad insegnante come facilitatore e co-costruttore della conoscenza (Wolff: cf. § 4.4), il CLIL aiuta la trasformazione del docente in vero e proprio **mentore**, in grado di riconoscere i punti di forza dei suoi allievi, di incoraggiarli a perseverare, di offrire loro il sostegno didattico necessario per farli progredire e di aiutarli a spingersi oltre i propri limiti (Robinson 2009).⁹

Come si è detto all'inizio, l'implementazione del CLIL nella scuola secondaria di secondo grado italiana rappresenta una sfida, la quale richiede un profondo **rinnovamento** delle idee pedagogiche di fondo e delle modalità tradizionali di fare lezione. Il rinnovamento, però, richiede **energia**:

La conoscenza tecnica e gli interessi politici non sono sufficienti per rinnovare la società in assenza di coinvolgimento emotivo [...] Il rinnovamento richiede energia, e l'energia è guidata dall'emozione. (Sahlberg 2015, 192¹⁰)

D'accordo con Sahlberg, siamo convinti che l'energia necessaria al rinnovamento si possa ricavare nella **potenza motivazionale ed emotiva** che una nitida **visione** della scuola del futuro può sprigionare.

È nostra convinzione che la **visione**, lo scopo ultimo della scuola sia di far sì che ogni attore del processo educativo – innanzitutto, allievi ed insegnanti, le due facce della stessa medaglia di cui si diceva nell'Introduzione

8 «CLIL teacher-education programmes will have to address these more opaque affective elements of CLIL in order to equip CLIL teachers to work confidently and to encourage innovative practice» (Coyle, Hood, Marsh 2010, 162).

9 A questo proposito, Robinson (2009, 186) afferma: «mentors open doors for us and get involved directly in our journeys. They show us the next steps and encourage us to take them».

10 «Technical knowledge and political interests are not enough to renew society without emotional engagement. [...] Renewal requires energy, and energy is driven by emotion» (Sahlberg 2015, 192).

ne - scopra il proprio talento (l'Elemento, nella formulazione di Robinson 2009, 2013, 2015),¹¹ abbia la possibilità di coltivarlo e sia intrinsecamente motivato a continuare nel proprio percorso di apprendimento e di crescita individuale e professionale, in un'ottica di vero e proprio *lifelong learning*.

11 Robinson (2009, 21) definisce l'Elemento in questi termini: «the Element is the meeting point between natural aptitude and personal passion».

