

La metodologia cooperativa come risorsa per il CLIL

Fabio Caon

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract The essay combines two methodologies used in language teaching: CLIL and Cooperative Learning (CL). Starting from some key aspects of CLIL to facilitate language learning (i.e., the influence on the emotional and cognitive dimensions and the importance of the metacognitive dimension), the paper presents the general framework of the 'social mediation' methodologies. Afterwards, it focuses on CL and possible convergences between CL and CLIL. The aim of the paper is to show how the two methodologies can be effectively integrated within the humanistic and communicative frame of educational linguistics.

Keywords Social mediation methodologies. Cooperative learning. Language education. CLIL. Horizontal learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Convergenze tra *Cooperative Learning* e CLIL. – 3 Il *Cooperative Learning* per l'educazione linguistica. – 4 Conclusioni.

1 Introduzione

Scrivere un saggio in omaggio di Carmel M. Coonan è un piacere personale oltre che professionale: abbiamo avuto lo studio nel medesimo pianerottolo per anni e le sue parole di aiuto e di indirizzo sono state preziose per la mia formazione.

Cercando un contributo scientifico da regalare a Carmel Coonan ho pensato di omaggiarla nel 'suo' settore privilegiato di studi, cioè

la metodologia che, inizialmente, lei chiamò semplicemente «lingua straniera come veicolo di apprendimento» (Coonan 2000).

Tale metodologia, due anni dopo, divenne «lingua straniera veicolare» (nel primo volume sul tema pubblicato in Italia: Coonan 2002), per poi diventare definitivamente CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, in un saggio in inglese contenuto in un volume in cui ancora si parlava di lingua veicolare (Coonan 2003), destinato a restare CLIL anche in saggi in italiano dal 2004 in poi.

Erano gli anni in cui tutti volevano parlare di CLIL, tanto che proprio Carmel Coonan, la sua madrina italiana, si chiedeva se CLIL non fosse «just a new buzz word» (Coonan 2005a), dubbio cui rispondeva lo stesso anno definendo il CLIL «the natural learning of a foreign language» (Coonan 2005b), ma precisando che non bisognava guardarlo solo dal punto della L di *language*, ma anche della C di *content*: «Contatto, confronto, condivisione. Cosa succede quando due mondi disciplinari si incontrano» (Coonan 2006b); questo incontro creava, secondo Coonan, «un nuovo ambiente di apprendimento», come recitava il titolo del suo secondo volume sul CLIL (2006a), dove trattava tale metodologia non solo declinandola nella scuola (come negli studi precedenti) ma anche nell'insegnamento universitario.

Data la mia *implied reader*, Carmel M. Coonan, non è né necessaria né pensabile che io mi metta a discettare sulla natura, i fini, la logica del CLIL: quel che so sul tema l'ho imparato da lei (soprattutto nei suoi volumi del 2008, e in quelli scritti o curati con altri del 2014, 2017, 2019) e dal terzo coinquilino del pianerottolo cui accennavo sopra, Graziano Serragiotto (2003; 2014; 2015).

Posso tuttavia cercare di dare un contributo al 'come' realizzare i fini del CLIL attraverso una metodologia 'a mediazione sociale' che ci pare particolarmente adatta per una didattica delle lingue in cui le dimensioni affettiva, cognitiva e metacognitiva siano al centro: l'apprendimento cooperativo.

2 Convergenze tra Cooperative Learning e CLIL

Prima di addentrarci nel presentare sinteticamente l'apprendimento cooperativo per la didattica delle lingue, focalizziamo il quadro più ampio della mediazione sociale di cui esso fa parte.

I metodi a 'mediazione sociale' (i principali sono il *Cooperative Learning* e il *Peer Tutoring*) agiscono contemporaneamente su:

- la dimensione cognitiva e metacognitiva (attivando diversi processi, grazie all'interazione e alla riflessione costante, indotta dall'insegnante sul proprio operato);
- intra- ed interpersonale (potenziando l'autoconsapevolezza e la fiducia in se stessi per favorire lo sviluppo della fiducia negli

altri, della capacità di negoziare le informazioni, di entrare in una relazione empatica).

Tali metodi, pur non escludendo momenti trasmissivi, procedono piuttosto per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni e

spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo [...] lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali. (Rutka 2006, 172)

I metodi a mediazione sociale, pur nelle loro specificità, mirano altresì a:

- sviluppare contemporaneamente motivazione intrinseca (cf. Caon 2008), competenze linguistico-comunicative, culturali e interculturali aderendo a quella idea olistica dell'apprendimento rivolta alla persona - unica e irripetibile e in un contesto specifico anch'esso unico e irripetibile - che apprende;
- creare compiti complessi, nei quali vi sia un uso della lingua autentico per poter facilitare l'apprendimento degli altri e in cui vi sia la necessità della cooperazione per il raggiungimento del successo.

Tali attenzioni contemporanee alle varie dimensioni della persona e all'autenticità del compito sono reperibili anche nel CLIL. Infatti, come ricorda Carmel Coonan (2010, 130),

secondo Wolff (1997), la pseudo-autenticità delle normali lezioni di lingua straniera rappresenta un ostacolo alla profondità o alla qualità dell'apprendimento. L'approccio comunicativo tenta di creare nelle lezioni di LS delle condizioni per una comunicazione reale, autentica ma per lo studente l'autenticità e il legame con la 'realtà' vanno trovate fuori dall'ambiente della classe e della lezione. Agli occhi degli studenti, le attività proposte nell'approccio comunicativo non sono altro che un far finta o un simulare, per preparare ad un contatto con la realtà fuori della classe, in un tempo futuro. Tale situazione porta ad una identificazione superficiale dello studente con il proprio apprendimento.

Nelle lezioni CLIL, al contrario, la lingua straniera svolge un ruolo del tutto identico a quello della normale lingua della scuola: è un mezzo attraverso il quale si apprendono altre cose - concetti, nozioni, com-

petenze - e in quanto tale, per lo studente, svolge un ruolo 'naturale' e, di conseguenza, autentico. L'effetto di questa percezione è una maggiore identificazione con le lezioni con conseguenze sia a livello affettivo che a livello cognitivo.

Sempre Coonan (2010, 131-3), rifacendosi ad un progetto di lingua straniera veicolare (progetto interregionale LIVE), afferma:

- per quanto riguarda l'aspetto affettivo, «le conseguenze dell'adozione del CLIL a livello affettivo incidono [positivamente] sugli atteggiamenti, sull'interesse, sul senso di sé e della propria efficacia»;
- per ciò che concerne l'aspetto cognitivo, «l'utilizzo della LS per apprendere il contenuto ha una ricaduta sulla competenza stessa della LS. Lo studente non solo impara la micro-lingua della disciplina, impara anche a svolgere processi cognitivi in lingua sia che siano legati strettamente alla disciplina in questione sia che siano trasversali a diverse materie (*thinking skills*). Il fatto che lo svolgimento dei processi cognitivi passi attraverso la LS porta all'acquisizione di una qualità di competenza che potremo denominare, utilizzando l'acronimo di Cummins CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)».

Anche l'attenzione all'aspetto metacognitivo è qualificante del CLIL - scrive ancora Coonan: «uno degli obiettivi formativi dei programmi CLIL è quello di formare studenti con una forte consapevolezza metacognitiva» (2010, 135) - e trova, come abbiamo visto, piena corrispondenza con le attenzioni dei metodi a mediazione sociale.

3 Il Cooperative Learning per l'educazione linguistica

Vediamo, pur nei limiti di una estrema sintesi imposta dall'economia di questo contributo, le caratteristiche principali del *Cooperative Learning* (CL) e rimandiamo alla bibliografia per chi volesse approfondire (in particolare: Caon 2008; Caon et al. 2018).

Il CL è un metodo didattico inscrivibile all'interno della mediazione sociale in quanto, come affermano Comoglio e Cardoso (1996, 21), presenta come «variabile significativa [...] la cooperazione tra gli studenti». È utile ribadire che,

pur essendo orientato a valorizzare al massimo la cooperazione, il CL prevede anche momenti di lezione frontale e di lavoro individuale e ciò vale, in via generale, per tutti i metodi a mediazione sociale. Inoltre, non sono rifiutate forme di competizione controllata nelle quali cioè essa non sia esasperata nella logica dell'uno contro l'altro o del tutti contro tutti, ma che sia mezzo di riflessione educativa. (Caon 2016, 72)

Se la nozione di cooperazione diventa centrale in questo metodo, occorre evidenziarne le caratteristiche e differenziarla da quella di collaborazione che spesso ha caratterizzato la didattica delle lingue nella scuola con risultati di frequente assai deludenti.

Nei gruppi di lavoro collaborativi (non strutturati in modo cooperativo), gli studenti rischiano facilmente la demotivazione poiché spesso il compito richiede in realtà poco lavoro in comune, o perché molti, mancando una struttura di interdipendenza dei soggetti e non essendo abituati alle regole della cooperazione (suddivisione dei ruoli, pianificazione del lavoro, responsabilità individuale), possono ‘danneggiarsi’ vicendevolmente sovrapponendosi nei ruoli, non partecipando attivamente al compito di gruppo, delegando ad una persona il lavoro.

Ciò vale tanto più nel CLIL, dove la complessità dello studio di contenuti disciplinari in una lingua straniera aumenta sicuramente la complessità del compito.

Nel gruppo cooperativo, invece,

gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno e sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento.

Per ottenere un tale risultato è necessario che l’insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo.

Proponendo attività motivanti e sfidanti che richiedano l’uso di intelligenze diverse, fornendo materiali tradizionali e nuovi che facilitino e favoriscano l’apprendimento significativo, educando a comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all’apprezzamento reciproci, l’insegnante crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo. (Rutka 2006, 175)

Come sostengono Johnson, Johnson e Holubec (1996, 23), nel gruppo cooperativo così concepito «il risultato è che l’efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli».

Il concetto fondamentale è, quindi, quello dell’interdipendenza positiva, ovvero di una strutturazione del lavoro di gruppo e del gruppo stesso, tale per cui:

- sia necessario un supporto reciproco finalizzato alla realizzazione di compiti in cui tutti i partecipanti debbano dare un proprio contributo;

- si debba saper poi presentare alla classe un lavoro complesso di cui non si è competenti solo per il proprio contributo ma anche per quello degli altri componenti del gruppo.

Per raggiungere tali obiettivi è necessaria una ‘negoziazione dei significati’ che è anche uno dei punti chiave identificati da Carmel Coonan come strategico nel CLIL, insieme alla *noticing hypothesis* (Schmidt 1990) e alla *comprehensible output hypothesis* (Swain 1985).

Scrive Coonan (2010, 138):

la negoziazione del significato è una procedura attuata nell’ambito dell’interazione, considerata importante nel processo di acquisizione della lingua per via dell’input comprensibile che ne risulta e dell’uso reiterato di forme nell’interazione stessa che consente di notare il *gap* che esiste fra quello che si vuole dire e quello che non si sa per dirlo.

La negoziazione del significato, quindi, porta ad aumentare la quantità di LS che si deve utilizzare (non solo per comprendere i testi o le spiegazioni orali del docente ma anche per cooperare tra pari) e, potenzialmente, ad aumentare la qualità grazie all’azione costante del docente che:

- esplicita o fa emergere dai feedback le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione e dalle attività in CLIL;
- fa riflettere sulle strategie adottate;
- valorizza i progressi compiuti dal gruppo;
- richiama alle responsabilità dei singoli;
- fa pensare e proporre strategie differenti a quelle che si sono utilizzate per risolvere un compito;
- può innescare facilmente atteggiamenti di rispetto, di fiducia e di ascolto attivo per l’altro e atteggiamenti di valutazione critica ma serena di se stesso.

4 Conclusioni

Cercando in questo contributo dei punti di convergenza tra CLIL e CL, vorremmo insistere proprio sull’importanza strategica del gruppo cooperativo (da intendersi come struttura di relazione interdipendente nella quale vengono favoriti il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo e l’assunzione di responsabilità da parte dei singoli partecipanti) che può essere utilizzato per attività CLIL e integrato facilmente in modo strutturale.

Allargando lo sguardo e rivolgendolo alle indicazioni europee e internazionali concernenti l’intercultura e le *life skill* (si pensi all’Agenda 2030 o alle indicazioni dell’OMS), la dimensione emotiva, socio-relazionale, strategico-cognitiva nonché quella del controllo metacogniti-

vo acquistano sempre maggior rilevanza negli ambienti di lavoro complessi, dominati cioè dalla rapida obsolescenza delle conoscenze e, di conseguenza, dalla necessità di formare menti flessibili che sappiano:

- gestire efficacemente gli imprevisti e lo stress;
- imparare in tempi rapidi nuove lingue;
- 'imparare ad imparare';
- maturare abilità relazionali specialmente interculturali quali saper osservare (decentrarsi e estraniarsi), saper relativizzare, saper sospendere il giudizio, saper ascoltare attivamente, saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare), saper negoziare i significati (cf. Balboni, Caon 2015);
- sapersi relazionare positivamente anche in ambienti complessi (come, ad esempio, quelli multiculturali).

Per concludere questo sintetico contributo, mi vorrei rifare ancora alle parole di Carmel Coonan (2011, 141) quando afferma:

il plus valore del CLIL nella promozione dell'apprendimento della LS non risiede unicamente nella funzione veicolare della lingua straniera, come si può rischiare di credere, quanto anche nelle procedure metodologico-didattiche da adottare per potenziarne gli effetti e per rimuovere gli ostacoli che sono propri dell'ambiente veicolare.

Alla luce delle convergenze esposte in questa sede, ritengo che il CL possa essere facilmente integrato con il CLIL per permettere di potenziare ulteriormente sia gli obiettivi linguistici sia quelli educativi propri della linguistica educativa.

Bibliografia

- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (2016). «Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD». Caon, F. (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher, 69-88.
- Caon, F. et al. (2018). *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo*, vol. 3. Trento: Erickson.
- Comoglio, M.; Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Coonan, C.M. (2000). «La lingua straniera come veicolo di apprendimento». *Scuola e Lingue Moderne*, 5, 2-15. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/11/SELM_2000-5.pdf.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Coonan, C.M. (2003). «Planning for CLIL. A General Outline and Thoughts on Two Micro-Features». Barbero, T.; Boella, T. (a cura di), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. Torino:USR Piemonte, 24-44.

- Coonan, C.M. (2004). «Progettare per CLIL: una cornice di riferimento». Serragiotto, G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria, 11-30.
- Coonan, C.M. (2005a). «CLIL – Just a New Buzz Word?». *Lang Matters*, 11, 2-4.
- Coonan, C.M. (2005b). «The Natural Learning of a Foreign Language. CLIL as a Possible Partial Solution for the School». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, 4-11. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/SELM_4-5_2005.pdf.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006a). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (2006b). «Contatto, confronto, condivisione. Cosa succede quando due mondi disciplinari si incontrano?». Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria, *Progetto CLIL Umbria: uso veicolare della lingua straniera*. Perugia: Guerra, 15-20.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (2010). «CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET, 129-41.
- Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale, M. (eds) (2017). *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape. Problems and Prospects*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Macaro, E. et al. (2019). *Transition from Secondary School CLIL to EMI at University: Initial Evidence from Research in Italy*. London: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/transition-secondary-school-clil-emi-university-initial-evidence-research-italy>.
- Rutka, S. (2006). «Metodologia cooperativa per classe CAD». Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra, 172-93.
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL: apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia; Welland: Guerra-Soleil.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.
- Serragiotto, G. (2015). *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino.
- Schmidt, R.W. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 2, 129-58. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.
- Swain, M. (1985). «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development». Gass, S.; Madden, C. (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 235-53.