

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XXVIII 2019

MARE PVNICVM.

MARE IBIEV.

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI
LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XXVIII 2019

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA
Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere
Università Cattolica del Sacro Cuore
Anno XXVIII - 2/2019
ISSN 1122-1917
ISBN 978-88-9335-545-2

Comitato Editoriale

GIOVANNI GOBBER, Direttore
MARIA LUISA MAGGIONI, Direttore
LUCIA MOR, Direttore
MARISA VERNA, Direttore
SARAH BIGI
ELISA BOLCHI
GIULIA GRATA
CHIARA PICCININI
MARIA PAOLA TENCHINI

Esperti internazionali

THOMAS AUSTENFELD, Université de Fribourg
MICHAEL D. AESCHLIMAN, Boston University, MA, USA
ELENA AGAZZI, Università degli Studi di Bergamo
STEFANO ARDUINI, Università degli Studi di Urbino
GYÖRGY DOMOKOS, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
HANS DRUMBL, Libera Università di Bolzano
JACQUES DÜRRENMATT, Sorbonne Université
FRANÇOISE GAILLARD, Université de Paris VII
ARTUR GAŁKOWSKI, Uniwersytet Łódzki
LORETTA INNOCENTI, Università Ca' Foscari di Venezia
VINCENZO ORIOLES, Università degli Studi di Udine
GILLES PHILIPPE, Université de Lausanne
PETER PLATT, Barnard College, Columbia University, NY, USA
ANDREA ROCCI, Università della Svizzera italiana
EDDO RIGOTTI, Università degli Svizzera italiana
NIKOLA ROSSBACH, Universität Kassel
MICHAEL ROSSINGTON, Newcastle University, UK
GIUSEPPE SERTOLI, Università degli Studi di Genova
WILLIAM SHARPE, Barnard College, Columbia University, NY, USA
THOMAS TRAVISANO, Hartwick College, NY, USA
ANNA TORTI, Università degli Studi di Perugia
GISÈLE VANHESE, Università della Calabria

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti
alla valutazione di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima*

© 2019 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: www.educatt.it/libri

Redazione della Rivista: redazione.all@unicatt.it | *web:* www.analisinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2019
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

INDICE

L'umorismo nella traduzione in spagnolo de <i>Il gioco delle tre carte</i> di Marco Malvaldi <i>Sonia Bailini</i>	7
“Drink wine, not labels”: A lexicologist’s insight into ‘Super Tuscans’ <i>Cristiano Furiassi</i>	29
Manipolazioni del discorso e trasmissione dei saperi <i>Contributi linguistici, letterari e glottodidattici</i>	
Introduzione <i>Maurizia Calusio – Silvia Gilardoni</i>	47
<i>In memoriam</i> Cristina Bosisio <i>Bona Cambiaghi</i>	51
<i>Толковый словарь как манипулятивный текст</i> <i>Elena Bulygina – Tat’jana Tripol’skaja</i>	53
La manipolazione nell’editoria sovietica: il caso di Il’ja Sel’vinskij <i>Anna Krasnikova</i>	75
Processi manipolativi nella Russia post-sovietica: verso la creazione di una nuova immagine del nemico <i>Valentina Noseda</i>	89
La manipolazione nascosta nei segnali discorsivi <i>ведь</i> e <i>же</i> usati come attivatori di presupposizione <i>Nataliya Stoyanova</i>	105
Parola corrotta e cura della parola: c’è scampo dalla dinamica manipolatoria? <i>Sarah Bigi</i>	123
La censura in Cina e il modello del Genitore Premuroso: analisi di un corpus <i>Nazarena Fazzari</i>	137

Le domande orientate e retoriche in cinese: strumento persuasivo o manipolatorio? <i>Chiara Piccinini</i>	153
Rewriting Italian social issues in English translation: Renée Reggiani and her impact on children's literature in the 1960s <i>Claudia Alborghetti</i>	171
Umorismo tabù, traduzione audiovisiva e manipolazione testuale: quale testo per il pubblico italiano? <i>Laura Anelli</i>	185
“Das Stück könnte auch ‘Sprechfolterung’ heißen”. La manipolazione linguistica nel Kaspar di Peter Handke e gli albori del teatro postdrammatico <i>Gloria Colombo</i>	207
Gestione del discorso e mediazione dei saperi in classe CLIL <i>Silvia Gilardoni</i>	221
CLIL and educational change. What CLIL teaches us about (language) learning <i>Piet van de Craen</i>	245
Indice degli Autori	257

GESTIONE DEL DISCORSO E MEDIAZIONE DEI SAPERI IN CLASSE CLIL

SILVIA GILARDONI

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

In questo contributo prendiamo in considerazione il ruolo del docente nella mediazione e trasmissione dei saperi in lingua straniera in contesto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), analizzando la percezione degli insegnanti in merito alla gestione del discorso in classe e della comunicazione didattica. La ricerca si basa sull'analisi di riflessioni meta-didattiche di docenti CLIL raccolte attraverso un questionario di auto-osservazione del discorso in classe, somministrato a insegnanti in servizio presso scuole secondarie di secondo grado in Italia. La discussione dei risultati dell'indagine ha consentito, in primo luogo, di evidenziare gli elementi ricorrenti nella consapevolezza del docente in merito all'utilizzo di strategie discorsive e didattiche nella comunicazione in classe CLIL. A partire dalle riflessioni dei docenti abbiamo potuto poi individuare alcune linee di intervento rilevanti nella prospettiva della formazione e della ricerca azione, nel quadro dell'innovazione favorita dall'introduzione del CLIL nel sistema scolastico italiano.

In this paper we consider the role of the teacher in the mediation and transmission of knowledge in a foreign language in CLIL context (*Content and Language Integrated Learning*), analysing the teacher cognition regarding classroom discourse management and teaching communication. The research is based on the analysis of teachers' meta-didactic reflections collected through a questionnaire about self-observation of classroom discourse, administered to teachers involved in CLIL teaching at high schools in Italy. The discussion of the survey results allowed, first of all, highlighting the recurring elements in the teacher's awareness of the use of discourse and teaching strategies in CLIL classroom communication. Starting from the teachers' reflections, we were then able to identify some relevant issues in the perspective of teacher training and action research within the framework of CLIL innovation in the Italian school system.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, teacher cognition, classroom discourse

1. Introduzione

In questo contributo prendiamo in esame il ruolo del docente nella mediazione e trasmissione dei saperi in lingua straniera (LS) in un contesto di insegnamento/apprendimento caratterizzato dall'approccio educativo noto come *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Il termine CLIL, nato in Europa agli inizi degli anni Novanta, indica una metodologia didattica, applicabile in diversi contesti di apprendimento, che consiste nell'uso di una

lingua diversa dalla L1 dell'apprendente per l'insegnamento di contenuti disciplinari, con l'obiettivo di integrare formazione della conoscenza e sviluppo linguistico¹.

In considerazione dei vantaggi a livello glottodidattico riscontrati nell'attuazione di tale metodologia ed evidenziati da numerosi studi, il concetto di CLIL è stato diffuso nell'ambito delle istituzioni europee come strumento per la promozione del plurilinguismo e dell'insegnamento delle lingue straniere². In riferimento alla realtà scolastica italiana, oggetto di attenzione del presente lavoro, il CLIL è stato introdotto a livello normativo attraverso la Riforma degli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado (DD. PP.RR. 88/2010 e 89/2010), che ha stabilito l'insegnamento di una disciplina in LS nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti Tecnici e di due discipline in LS nei Licei Linguistici a partire dal terzo e quarto anno.

Nella nostra ricerca presentiamo quindi i risultati di un'indagine sulla percezione di docenti CLIL della scuola italiana circa le modalità di gestione del discorso e di mediazione e trasmissione dei saperi nella comunicazione didattica.

L'indagine si basa sull'analisi di riflessioni meta-didattiche di docenti CLIL raccolte attraverso un questionario di auto-osservazione del discorso in classe, che è stato somministrato a insegnanti in servizio presso scuole secondarie di secondo grado in Italia.

La ricerca presenta una duplice finalità: in primo luogo, attraverso un'analisi di dati quantitativi e qualitativi vogliamo evidenziare gli elementi ricorrenti nella consapevolezza del docente in merito all'utilizzo di strategie discorsive e didattiche nella comunicazione in classe CLIL; a partire dalle osservazioni e riflessioni degli insegnanti, intendiamo poi individuare linee di intervento rilevanti nella prospettiva della formazione e della ricerca azione nel quadro dell'innovazione favorita dall'introduzione del CLIL nel sistema scolastico italiano.

Dopo una riflessione sulle caratteristiche della comunicazione didattica in classe CLIL e l'illustrazione del quadro teorico-metodologico in cui si colloca la ricerca, presentiamo la

¹ Una sintetica definizione di CLIL è riportata nello *European Framework for CLIL Teacher Education*: "CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels", D. Marsh – M.J. Frigols Martín – P. Mehisto – D. Wolff, *European framework for CLIL teacher education*, Council of Europe/European Centre for Modern Languages, Strasbourg/Graz 2011, p. 11, <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-EN.pdf?ver=2018-03-21-153925-563>, ultima consultazione 26 marzo 2019.

² Per una sintesi dei vantaggi glottodidattici del CLIL rimandiamo a C.M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, UTET Università, Torino 2012, pp. 95-105. Osserviamo che vari studi evidenziano gli effetti positivi del CLIL non solo per l'apprendimento linguistico, ma anche a livello cognitivo e in relazione all'apprendimento disciplinare, come sottolinea Van de Craen: "Content and Language Integrated Learning (CLIL) is innovative not only to language education but to education in general", (P. Van de Craen – J. Surmont, *Innovative Education and CLIL*, "Research Papers in Language Teaching and Learning", 8, 2017, 1, p. 23). Ricordiamo infine che la definizione di CLIL consente un uso estensivo del termine, che può essere adottato non solo per l'insegnamento disciplinare in una LS, ma anche in una lingua seconda o nella lingua di origine dell'apprendente, come viene sottolineato in Do Coyle – P. Hood – D. Marsh, *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2010, p. 1.

metodologia di raccolta dei dati e il contesto dell'indagine, cui seguono l'analisi dei dati e la discussione dei risultati.

2. La comunicazione didattica in classe CLIL

Il CLIL è una forma di insegnamento e apprendimento che è caratterizzata, come è noto, da una doppia focalizzazione sulla lingua e sul contenuto disciplinare; i due obiettivi dell'apprendimento risultano strettamente connessi, non sono pensati come due ambiti separati, ma come "i due lati della conoscenza", come ricorda Coonan: "la conoscenza si costruisce e si manifesta attraverso la lingua e, man mano che ciò avviene, si costruisce anche la competenza linguistica"³. Oltre a determinare i vari aspetti della pianificazione e progettazione didattica (definizione degli obiettivi, selezione e didattizzazione dei materiali, creazione di unità didattiche), tale doppia focalizzazione si riflette anche nel contesto della comunicazione in classe e nell'attività di mediazione delle conoscenze da parte del docente nell'interazione didattica.

La centralità assegnata alla comprensibilità dell'input ai fini dell'apprendimento nel contesto della metodologia CLIL implica una specifica attenzione da parte dell'insegnante alle dinamiche dell'interazione in classe: nella comunicazione dei contenuti disciplinari in LS il docente è chiamato a facilitare il processo di comprensione del messaggio, ricorrendo a interventi di carattere linguistico e metodologico nella gestione della lezione. Dal punto di vista dell'uso linguistico, l'insegnante ha a disposizione una serie di strategie discorsive per adeguare la comunicazione alle competenze degli apprendenti e favorire la comprensione dei contenuti, come ad esempio: il ricorso a ripetizioni, riformulazioni e semplificazioni del messaggio, l'uso di marche di relazioni connettivali per indicare l'organizzazione del discorso, la modulazione della voce e il controllo della velocità dell'eloquio, ecc. Dal punto di vista metodologico ricordiamo alcune possibili soluzioni che possono essere messe in atto per facilitare la comprensione, anche grazie all'ausilio di sussidi tecnologici: fornire in forma scritta uno schema dei contenuti della lezione, parole chiave o concetti; utilizzare supporti visivi come immagini, organizzatori grafici (schemi, tabelle, mappe concettuali, ecc.); strutturare la lezione prevedendo attività prima, durante e dopo l'ascolto o la lettura di un testo, quali il *brainstorming*, la formulazione di domande, l'elaborazione di una sintesi dei contenuti⁴.

L'interazione in classe è poi essenziale per l'elaborazione della conoscenza e lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa degli studenti.

La tipica struttura interazionale della tripletta didattica, del tipo *initiation-response-feedback* (IRF) o *initiation-response-evaluation* (IRE), che caratterizza l'interazione in contesto didattico, viene reinterpretata nella prospettiva del discorso in classe CLIL come un dialogo triadico, secondo la denominazione proposta da Lemke e ripresa da Dalton

³ C.M. Coonan, *I principi di base del CLIL*, in *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, P.E. Balboni – C.M. Coonan ed., Loescher, Torino 2014, p. 34.

⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 24, 31-32 e C.M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, pp. 144-159.

Puffer⁵. Come osserva Dalton Puffer, il dialogo triadico che si instaura nella classe CLIL, con gli scambi interazionali domande/risposte tra insegnante e studenti, permette la condivisione delle conoscenze e il processo di co-costruzione del sapere⁶:

Triadic Dialogue typifies an interaction pattern that is very well suited to establishing a shared public space of meaning where intersubjectivity needs to be routinely ratified because it is the main purpose of the interaction.

Nella dimensione intersoggettiva della relazione educativa l'attività di mediazione didattica del docente consiste dunque nel guidare gli apprendenti nella comprensione dei concetti e nella produzione discorsiva, attivando strategie di *scaffolding*, come sottolinea ancora Dalton Puffer⁷:

Verbal exchanges between teacher and student are thus seen as constitutive for the learning of systematic concepts, and the teacher's utterances are considered to guide the student towards a full understanding and accurate representation of the concepts to be learned. This technique is called scaffolding.

In questo processo di formazione e di comunicazione dei saperi sono coinvolti sia le diverse abilità cognitive richieste per l'apprendimento dei contenuti, sia gli usi espressivi e le funzioni linguistiche propri del discorso disciplinare e strettamente correlati alle abilità cognitive stesse, come paragonare, spiegare, classificare, definire, analizzare, descrivere, ecc. Si tratta di funzioni comunicative che richiedono quella competenza di tipo CALP, la "cognitive/academic language proficiency", secondo la nota terminologia di Cummins, una competenza comunicativa in situazioni a contesto ridotto e a elevata richiesta cognitiva, che si distingue dalla competenza di tipo BICS ("basic interpersonal communicative skills")⁸.

Tale relazione tra la dimensione cognitiva e la dimensione linguistica nel CLIL viene evidenziata nel concetto delle cosiddette funzioni cognitivo-discorsive ("cognitive discourse functions") proposto da Dalton Puffer, al fine di esplicitare l'integrazione tra lingua e contenuto che si realizza nel discorso in classe CLIL⁹:

⁵ Sulla sequenza IRF si veda J. Sinclair – M. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Oxford 1975; sulla sequenza IRE si veda H. Mehan, *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge 1979. Lemke chiama "Triadic Dialogue" il modello tripartito "Question-Answer-Evaluation", che osserva come ricorrente nella comunicazione didattica nell'ambito delle scienze (J.L. Lemke, *Talking Science: Language, Learning, and Values*, Ablex, Norwood NJ 1990, p. 8). Per una riflessione sull'uso del dialogo triadico in contesto CLIL si veda Ch. Dalton-Puffer, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 2007.

⁶ Ch. Dalton-Puffer, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, p. 72.

⁷ *Ibid.*, p. 75.

⁸ Cfr. J. Cummins, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, "Working Papers on Bilingualism", 19, 1979, pp. 121-129.

⁹ Ch. Dalton-Puffer, *A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education*, "European Journal of Applied Linguistics", 1, 2013, 2, p. 241. Riportiamo la

It [i.e. the construct of cognitive discourse functions] is designed as a representation of those aspects of the educational process where interactive talk among the participants on the one hand, and notions and processes of the subject on the other, appear as analogues of each other and thus covers an area where the orientations of content-subjects and language education run in parallel.

La natura esolingue della comunicazione in classe CLIL, analogamente alla classe di LS, determina infine un'altra caratteristica dell'interazione didattica rappresentata dal fenomeno dell'alternanza di codice, che consiste nella possibilità di passare dalla LS alla L1 nel discorso in classe.

L'alternanza di codice nel discorso in classe CLIL viene definita come una forma di micro-alternanza, che si differenzia dalla cosiddetta macro-alternanza, relativa all'organizzazione prevista dall'istituzione scolastica o dall'insegnante nell'ambito della programmazione curricolare. Viene individuata poi anche una meso-alternanza, di natura metodologica, che consiste nella scelta di alternare le lingue in modo programmato, per esempio nello svolgimento delle attività didattiche, nella selezione dei materiali o nelle diverse fasi della lezione¹⁰.

Se l'uso della L1 da parte degli apprendenti può avvenire per problemi di produzione e comprensione o nel contesto delle dinamiche interazionali, l'alternanza LS/L1 dal punto di vista del discorso dell'insegnante costituisce una strategia discorsiva: si tratta di un caso specifico di *code-switching*, o una forma di *translanguaging*, secondo una denominazione diffusa in campo educativo, che sta ad indicare "a systematic shift from one language to another for specific reasons", come riportato da Coyle *et al.*¹¹.

L'uso della L1 da parte del docente CLIL può ricoprire infatti diverse possibili funzioni. L'alternanza di codice è innanzitutto una tecnica di facilitazione dell'apprendimento e di aiuto nella comprensione, con una funzione di chiarificazione nella spiegazione dei

lista delle categorie di funzioni cognitivo-discorsive, con le relative sottocategorie, in lingua inglese, così come sono individuate da Dalton Puffer (*ibid.*, p. 235): "classify (classify, compare, contrast, match, structure, categorize, subsume), define (define, identify, characterize), describe (describe, label, identify, name, specify), evaluate (evaluate, judge, argue, justify, take a stance, critique, recommend, comment, reflect, appreciate), explain (explain, reason, express cause/effect, draw conclusions, deduce), explore (explore, hypothesize, speculate, predict, guess, estimate, simulate, take other perspectives), report (report, inform, recount, narrate, present, summarize, relate)".

¹⁰ Sulle varie tipologie di alternanza cfr. D. Coste, *Alternance didactiques*, "ÉLA. Études de linguistique appliquée", 108, 1997, pp. 393-400; V. Castellotti – D. Moore ed., *Alternances des langues et apprentissages. Revue de dialectologie des langues-cultures*, Didier Erudition, Paris 1997; J. Duverger, *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*, "Tréma", 28, 2007, <https://journals.openedition.org/trema/302> (ultima consultazione 8 aprile 2019); L. Gajo, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Montréal 2001; L. Gajo – A. Grobet – G. Steffen, *Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique: autour des notions de saturation et de méso-alternance*, "Bulletin suisse de linguistique appliquée", 2015, 101, pp. 27-49.

¹¹ D. Coyle – P. Hood – D. Marsh, *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, p. 16. Precisiamo che il termine *translanguaging*, oltre a designare una pratica pedagogica, è inteso anche in senso estensivo come una teoria sociolinguistica e psicolinguistica e come approccio educativo. Per un approfondimento si veda S. Vogel – O. Garcia, *Translanguaging*, Oxford Research Encyclopedia of Education, <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181> (ultima consultazione 10 aprile 2019).

contenuti o con una funzione metalinguistica nella riflessione sul linguaggio specialistico o sugli aspetti terminologici, anche in chiave contrastiva. La L1 può servire al docente anche per mantenere la disciplina o verificare e facilitare la comprensione nel caso del discorso regolativo, legato all'organizzazione delle attività, oppure ancora per favorire la relazione interpersonale, per esempio nel caso di interazioni informali¹².

3. *Quadro teorico-metodologico della ricerca*

Il lavoro si inserisce nel filone degli studi che analizzano la percezione dei docenti in merito alla loro attività professionale, raccogliendo dati che permettano di rilevare atteggiamenti, valori, rappresentazioni e conoscenze degli insegnanti sui vari aspetti della didattica. Si tratta di quella dimensione del pensiero dell'insegnante, la cosiddetta *teacher cognition*, così definita da Borg: "I use the term *teacher cognition* [...] to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think"¹³. La *teacher cognition* comprende dunque "beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives" in relazione ai vari elementi che caratterizzano il lavoro dell'insegnante, ossia "teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities, self"; tale dimensione emerge dalla complessa interrelazione di diversi fattori: la formazione precedente all'attività professionale, la formazione svolta durante l'attività di insegnamento, i fattori del contesto educativo, l'esperienza e la pratica didattica in classe¹⁴.

Numerosi studi sugli insegnanti di lingua dalla metà degli anni Novanta a oggi e, analogamente, anche le più recenti indagini sugli insegnanti CLIL in contesto europeo hanno sottolineato, da un lato, la stretta correlazione tra la pratica didattica e la *teacher cognition* e, dall'altro, l'impatto di quest'ultima nella realizzazione di processi di rinnovamento della didattica e nello sviluppo della formazione professionale dei docenti¹⁵.

¹² Tra gli studi sul *code-switching* in classe CLIL citiamo, tra gli altri, F. Costa, *Code-switching in CLIL contexts*, in C. Escobar Urmeneta – N. Evnitskaya – E. Moore – A. Patiño ed., *AICLE - CLIL - EMILE: Educació plurilingüe. Experiències, recerca & polítiques*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcellona 2011, pp. 15-26; S. Gilardoni, *Per un'analisi delle pratiche plurilingui nell'interazione formativa*, "Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture", 11, 2004, pp. 205-238; D. Lasagabaster, "I always speak English in my classes". *Reflections on the use of the L1/L2 in English-medium instruction*, in *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, A. Llinares – T. Morton ed., John Benjamins, Amsterdam 2017, pp. 251-267; D. Moore, *Code-switching and Learning in the Classroom*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 5, 2002, pp. 279-293.

¹³ S. Borg, *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*, "Language Teaching", 36, 2003, p. 81.

¹⁴ *Ibid.*, p. 82.

¹⁵ Per una rassegna degli studi sulla *teacher cognition* nel campo dell'insegnamento delle lingue rimandiamo a S. Borg, *Teacher cognition in language teaching* e S. Borg, *Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis*, in *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*, R. Barnard – A. Burns ed., Multilingual Matters, Bristol 2012, pp. 11-29. Per gli studi nell'ambito dell'insegnamento CLIL ricordiamo alcune indagini sugli insegnanti CLIL della scuola italiana: C.M. Coonan, *Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation–Introspection*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 10, 2007, 5, pp. 625-646; A. Bier, *An Inquiry into the*

Come ricorda Lasagabaster infatti, “teachers’ beliefs have a strong impact on their everyday teaching practices, pedagogical decisions and professional development [...], which is why they need to be considered if educational processes are to be improved”¹⁶.

Le percezioni degli insegnanti sulla didattica CLIL costituiscono dunque un fattore essenziale nel passaggio dal livello della politica educativa alla realizzazione pratica e nella promozione stessa del CLIL. Il concetto di insegnamento/apprendimento integrato di lingua e contenuto, che caratterizza la metodologia CLIL, può essere considerato, infatti, a partire dalle diverse prospettive relative ai livelli del discorso didattico, come sottolineano Nikula *et al.*: la dimensione della politica educativa e della pianificazione curricolare; la prospettiva dei partecipanti, ossia dei protagonisti dell’azione didattica, l’insegnante e gli studenti; l’applicazione nell’azione didattica in classe¹⁷. In tale triplice prospettiva di analisi, gli atteggiamenti e le percezioni dei docenti, così come quelli degli studenti, svolgono una funzione di mediazione tra l’ambito della politica scolastico-educativa e la pratica in classe, come affermano gli studiosi¹⁸:

[...] we want to emphasise that the way individuals perceive of content and language integration is an important mediating phase between content and language integration as articulated in curricula, pedagogical plans and guidelines, on the one hand, and, as translated into pedagogical practice, on the other hand.

Con questa ricerca, attraverso l’analisi delle riflessioni degli insegnanti sulla gestione della comunicazione in classe CLIL, vogliamo evidenziare il ruolo del docente nella diffusione e nella promozione del CLIL nel sistema scolastico italiano, individuando buone pratiche nella prospettiva della formazione e dell’innovazione didattica.

Methodological Awareness of Experienced and Less-experienced Italian CLIL Teachers, “Educazione Linguistica. Language Education”, 5, 2016, 3, pp. 396-414. Citiamo poi, a titolo esemplificativo, alcune ricerche relative all’insegnamento CLIL in contesti scolastici di altri paesi europei: per l’Austria, C. Dalton-Puffer – U. Smit, *The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes*, “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 16, 2013, 3, pp. 267-284; per la Finlandia, J.M. Moate, *The impact of foreign language mediated teaching on teachers’ sense of professional integrity in the CLIL classroom*, “European Journal of Teacher Education”, 34, 2011, 3, pp. 333-346 e K. Skinnari – T. Nikula, *Teachers’ perceptions on the changing role of language in the curriculum*, “European Journal of Applied Linguistics”, 5, 2017, 2, pp. 223-244; per i Paesi Bassi, H. Oattes – R. Oostdam – R. de Graaff – A. Wilschut, *The challenge of balancing content and language: Perceptions of Dutch bilingual education history teachers*, “Teaching and Teacher Education”, 70, 2018, pp. 165-174; per la Spagna, D. Lasagabaster, *“I always speak English in my classes”*.

¹⁶ D. Lasagabaster, *“I always speak English in my classes”*, p. 254.

¹⁷ T. Nikula – Ch. Dalton-Puffer – A. Llinares – F. Lorenzo, *More than content and language: The complexity of integration in CLIL and bilingual education*, in *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, T. Nikula – E. Dafouz – P. Moore – U. Smit ed., Multilingual Matters, Bristol 2016, pp. 7-9.

¹⁸ *Ibid.*, p. 14.

4. Metodologia di raccolta dei dati e contesto dell'indagine

Per rilevare percezioni, atteggiamenti e rappresentazioni degli insegnanti in merito alla comunicazione didattica in classe CLIL abbiamo realizzato un questionario, che è stato somministrato a docenti impegnati nell'insegnamento CLIL e coinvolti nella formazione metodologica prevista dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (MIUR) per i docenti in servizio della scuola italiana.

Il campione dell'indagine è rappresentato da insegnanti di scuole secondarie di secondo grado del territorio lombardo, che hanno partecipato, nell'anno accademico 2016/2017 e 2017/2018, al "Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL" attivato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore per le lingue francese, inglese, spagnola e tedesca¹⁹.

Ricordiamo che, in base alla normativa italiana, la responsabilità dell'insegnamento CLIL è affidata agli insegnanti delle discipline, cosiddette "non linguistiche", che sono quindi chiamati a insegnare in LS contenuti curricolari della loro materia²⁰.

Il questionario è stato proposto come una scheda di auto-osservazione del discorso in classe e della gestione delle lezioni CLIL, intesa come uno strumento di autovalutazione, ed è stato elaborato in italiano, la L1 dei docenti, per favorire la riflessione metadidattica e l'espressione delle percezioni²¹.

¹⁹ L'Università Cattolica del Sacro Cuore ha partecipato alla formazione dei docenti CLIL, prevista dalla normativa ministeriale, attivando corsi a partire dall'anno 2012/2013. Dopo la realizzazione di due corsi per la lingua francese e inglese nel 2012/2013 rivolti a docenti di licei linguistici e istituti ad indirizzo linguistico della regione Lombardia ed Emilia-Romagna, dall'anno accademico 2014/2015 sono stati promossi, sempre sotto la direzione scientifica di Maria Teresa Zanola, corsi di formazione metodologica per le lingue francese, inglese, spagnola e tedesca, destinati a docenti della Lombardia in servizio nelle scuole statali in tutti i tipi di licei e istituti tecnici. Nel 2016/2017, a seguito di una convenzione tra Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, Università Cattolica del Sacro Cuore e Università degli Studi di Milano, è stato poi attivato un corso di formazione aperto anche ai docenti delle scuole paritarie della Lombardia, raccogliendo la richiesta delle associazioni professionali.

²⁰ Il termine "disciplina non linguistica" è utilizzato per riferirsi a materie diverse dalle lingue (L1, lingue straniere, lingue classiche) e ha solo una valenza pratica, che sfugge chiaramente a una concettualizzazione teorica, data la trasversalità dell'educazione linguistica nella didattica delle diverse discipline (cfr. L. Gajo, *Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation*, "Tréma", 28, 2007, <http://trema.revues.org/448>, ultima consultazione 9 aprile 2019). Precisiamo, inoltre, che il livello di competenza nella LS richiesto ai docenti è fissato al livello C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Per i docenti in servizio il MIUR ha avviato un'azione di formazione affidata alle Università sia per lo sviluppo della competenza linguistica a partire dal livello B1 fino al raggiungimento del C1, sia per la formazione nelle competenze metodologiche necessarie per l'insegnamento CLIL. Sulla normativa che regola il CLIL in Italia rimandiamo a <http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/dg-ordinamenti/clil.html> (ultima consultazione 9 aprile 2019).

²¹ Per una discussione sulla scelta della L1 come lingua da utilizzare negli strumenti per la raccolta dei dati nelle indagini sulla *teacher cognition*, cfr. A. Burns – R. Barnard, *Final Thoughts*, in R. Barnard– A. Burns ed., *Researching Language Teacher Cognition and Practice*, pp. 3-4. Il questionario è riportato in Appendice.

I questionari che abbiamo raccolto per la ricerca sono 79, di cui 12 sono stati redatti da docenti che hanno frequentato il corso di formazione metodologica CLIL dell'Università Cattolica nell'anno accademico 2016/2017, 67 da docenti del corso attivato nel 2017/2018²².

Una prima domanda, relativa a dati generali di riferimento (tipo di scuola, LS e disciplina CLIL, classe), ha permesso di rilevare le caratteristiche del campione considerato.

Gli insegnanti coinvolti nell'indagine sono distribuiti in diversi istituti scolastici dei comuni di Milano, Brescia e Varese, per la maggior parte licei scientifici (33%), istituti tecnici (29%), licei linguistici (25%), cui seguono altri tipi di scuole, quali licei delle scienze umane (16%), licei classici (10%), licei artistici (8%) e due istituti professionali.

Tra i docenti del campione prevalgono gli insegnanti CLIL per l'inglese (92%), cui si aggiungono quattro insegnanti che usano il francese, un insegnante per lo spagnolo e uno per il tedesco.

Per quanto riguarda le discipline insegnate con la metodologia CLIL, per l'inglese le discipline maggiormente rappresentate sono la Storia (23%) e la Storia dell'arte (14%), poi Diritto (10%) e Filosofia (9%); numerose sono anche altre discipline menzionate, quali Matematica (6%), Fisica (6%), Geografia (5%), Informatica (4%), Economia aziendale (4%), Chimica e biochimica (3%), Biologia e scienze naturali (3%), Economia politica (3%), Relazioni internazionali (3%), cui seguono, come singoli insegnamenti, Discipline plastiche, Discipline grafiche, Scienze umane, Scienze degli alimenti, Tecnologie e progettazione di sistemi elettrici ed elettronici, Meccanica e macchine, Scienze motorie e sportive. Gli insegnamenti sono distribuiti prevalentemente nelle classi quinte (71%), ma sono presenti in modo significativo anche nelle altre classi del triennio (59%) e, in misura minore, del biennio (25%), in licei linguistici ma anche in altri tipi di licei e istituti.

Per le altre lingue, la disciplina impartita in modalità CLIL è la storia, distribuita nelle classi quinte e nelle altre classi del triennio dei licei linguistici, con un caso di insegnamento di filosofia in francese in quarta.

Il questionario comprende poi una serie domande, suddivise in sette ambiti tematici:

- scelta dei contenuti delle lezioni e criteri di selezione;
- uso di strategie discorsive;
- modalità e tecniche di gestione della lezione e della spiegazione;
- ruolo delle domande nel discorso in classe;
- funzioni linguistiche e abilità cognitive ricorrenti nel discorso in classe;
- impatto della metodologia CLIL nella comunicazione didattica;
- uso dell'alternanza di codice LS/L1 nel discorso in classe.

Le domande sono per la maggior parte aperte, solo due sono domande chiuse. I dati risultanti dalle risposte alle domande sono elaborati in valori percentuali; per l'analisi delle risposte alle

²² Precisiamo che il numero dei questionari raccolti non corrisponde al numero dei partecipanti ai corsi. Il questionario, infatti, non è stato proposto come materiale da sottoporre a valutazione a fine corso, ma nel quadro di un'attività di riflessione autonoma e di autovalutazione, così da rilevare le percezioni e gli atteggiamenti senza vincoli di fattori esterni legati alla valutazione finale.

domande aperte sono state individuate delle categorie che hanno permesso di codificare e sintetizzare le informazioni fornite dai docenti²³.

5. *Analisi dei dati*

5.1 LS e disciplina: la selezione dei contenuti

Un primo aspetto che abbiamo voluto indagare è stato l'atteggiamento del docente in merito alla scelta dei contenuti delle lezioni CLIL, per far emergere le motivazioni alla base della selezione degli argomenti.

Se solo in un caso il docente dichiara di svolgere tutto il corso in modalità CLIL, la generalità degli insegnanti opera una selezione dei contenuti disciplinari da veicolare in LS, in base ai seguenti vari criteri (Tab. 1):

Tabella 1 - *Criteri di selezione dei contenuti disciplinari*

prossimità linguistico-culturale in riferimento alla LS e rilevanza internazionale e interculturale	46%
interesse e coinvolgimento della classe	32%
trattazione precedente e prerequisiti già consolidati in L1	16%
semplicità e minore impegno dal punto di vista concettuale	15%
in relazione al programma curricolare ministeriale	15%
possibilità di usare diversi tipi di materiali in LS	13%
competenza linguistica della classe	8%
accordo all'interno del dipartimento disciplinare	6%
accordo con il docente di LS	5%
possibilità di utilizzare in classe metodologie didattiche attive e cooperative	5%
aspetti teorici o legati alla storia della disciplina	4%
conoscenza approfondita dell'argomento	1%

Tra i criteri di selezione individuabili dalle risposte dei docenti si evidenzia il riferimento alla prossimità linguistico-culturale del contenuto rispetto alla LS e la rilevanza dell'argomento a livello internazionale e interculturale (46%). Tale aspetto si lega in particolare alla didattica di discipline umanistiche, come per esempio la storia: per la storia in inglese si privilegiano argomenti che “rivestono un'importanza significativa per la storia e la cultura inglese” e che “possono essere collegati a grandi temi di attualità politica e sociale”, o per i quali può essere offerto “il punto di vista americano”, come la seconda guerra mondiale o la guerra fredda; per la storia in spagnolo si preferisce “trattare argomenti legati alla storia della Spagna [...] oppure relativi a fatti dell'attualità che coinvolgono il Paese”, mentre per il francese temi che abbiano “come protagonista la Francia

²³ Si precisa che i valori percentuali sono arrotondati all'intero superiore. I commenti degli insegnanti tratti dai questionari raccolti sono riportati in forma anonima e sono segnalati tra virgolette.

e la sua storia”. Anche in altre discipline umanistiche gli insegnanti avvertono tale esigenza: in filosofia vengono selezionati “autori di lingua inglese” o tematiche su cui “il dibattito teorico/storiografico sia particolarmente vivo o significativo in contesto anglosassone o americano”; in storia dell’arte si cerca di scegliere autori e argomenti che abbiano un legame con il mondo anglofono o che presentino “una dimensione europea”; in diritto vengono trattate le “norme internazionali” o temi relativi all’Unione Europea e agli “organismi internazionali (ONU, Banca Mondiale, Fondo Monetario Internazionale, NATO)”, per i quali il lessico giuridico sarà “più utile rispetto a quello relativo ad argomenti di carattere più specificatamente nazionale, quali il diritto pubblico o il diritto privato”.

Significativa è anche la considerazione dell’interesse e del possibile coinvolgimento degli studenti (32%), in “tematiche che interessino i ragazzi” e che “siano vicine alla loro realtà quotidiana” e possano “generare curiosità e partecipazione”.

In misura minore vengono ritenute rilevanti altre motivazioni, quali la trattazione precedente e il consolidamento dei prerequisiti in L1 (16%), la semplicità del tema e un impegno concettuale ridotto (15%), il riferimento al programma curricolare ministeriale (15%) e la disponibilità di diversi tipi di materiali in LS (siti web, manuali, schede, esercizi, ecc.) per il CLIL (13%).

Vengono poi menzionati altri aspetti con percentuali inferiori al 10%: il livello di competenza linguistica della classe (8%), l’accordo con gli altri insegnanti all’interno del dipartimento disciplinare (6%) o con il docente di lingua (5%), la possibilità di ricorrere a metodologie didattiche attive e cooperative (5%), il riferimento a contenuti teorici o legati alla storia della disciplina (4%) o infine la conoscenza particolarmente approfondita dell’argomento da parte del docente (1%).

5.2 Strategie discorsive nella lezione CLIL

Per quanto riguarda il ricorso a strategie discorsive per il trattamento e la facilitazione dell’input durante la lezione, i dati ottenuti sono i seguenti (Tab. 2):

Tabella 2 - *Strategie discorsive nella lezione CLIL*

uso di frasi semplici	70%
ripetizione di parole e concetti	67%
modulazione della voce	22%
parafrasi, riformulazioni e sinonimi	19%
alternanza LS/L1	14%
uso di esempi	8%
comunicazione non verbale	6%
nessuna strategia discorsiva specifica	3%

Solo due docenti affermano di non ricorrere a particolari strategie discorsive, nell’intenzione di utilizzare un linguaggio il più possibile “formale e accademico”. Nelle riflessioni della maggior parte degli insegnanti emerge invece la percezione del problema della

comprensibilità dell'input e della conseguente necessità di adottare strategie discorsive per la facilitazione della comprensione.

Come si può osservare nella Tab. 2, tra le strategie discorsive menzionate prevale l'uso di frasi semplici (70%) e la ripetizione di parole e concetti (67%); come risulta da alcuni commenti, gli insegnanti tendono a utilizzare "frasi semplici e poco articolate", "ripetere concetti, espressioni linguistiche o termini-chiave per favorire una maggiore comprensione da parte di tutti gli studenti".

Altre strategie che vengono riportate dagli insegnanti sono la modulazione della voce, ossia il tono di voce per evidenziare i concetti, la scansione delle parole e la lentezza dell'eloquio (22%), insieme a parafrasi, riformulazioni e uso di sinonimi di parole e concetti (19%); a queste seguono il ricorso all'alternanza LS/L1 (14%), l'uso di esempi (8%) e la comunicazione non verbale, come la gestualità e la mimica facciale (6%).

5.3 Le tecniche di gestione della lezione CLIL

In riferimento alle modalità di gestione della comunicazione didattica, gli insegnanti indicano varie tecniche utilizzate nell'esposizione orale dei contenuti, come emerge dalla tabella che segue (Tab. 3):

Tabella 3 - *Tecniche di gestione della lezione CLIL*

esposizione dell'argomento con supporti visivi	76%
esposizione dell'argomento con utilizzo di audiovisivi	76%
ripresa degli argomenti precedentemente trattati	53%
lettura e comprensione di testi	48%
attività laboratoriali di gruppo	44%
esposizione dell'argomento con schemi e mappe concettuali	30%
attività/esercizi finali di verifica della comprensione	29%
sintesi finale dell'argomento trattato	14%
uso di esempi concreti, esperimenti	8%

Le tecniche segnalate prevalentemente dai docenti sono il ricorso a supporti visivi, come immagini e slides di PowerPoint (76%), e l'impiego di audiovisivi (76%). Come osservano alcuni insegnanti, le presentazioni PowerPoint sono utilizzate per evidenziare "termini e concetti chiave" oppure per accompagnare la spiegazione con "un'immagine, una cartina, dei dati"; i video invece "visti e analizzati in classe" possono essere impiegati "per introdurre un argomento" o a conclusione della lezione "per fissare le idee".

Da parte di molti docenti (53%) viene sottolineata la presenza di una fase iniziale della lezione dedicata alla ripresa degli argomenti precedentemente trattati "coinvolgendo direttamente gli studenti", per esempio attraverso "brainstorming", "domande stimolo" o esercizi di vario genere, come "brevi test, esercizi di riempimento, riconoscimento degli elementi".

Vengono poi menzionate altre fasi e tecniche di gestione della lezione, diversamente ricorrenti nelle risposte dei docenti: il momento dedicato alla lettura e alla comprensione di testi disciplinari (48%), le attività laboratoriali di gruppo (44%), l'uso di schemi e mappe concettuali nell'esposizione orale dell'argomento (30%), la fase finale con attività/esercizi di verifica della comprensione (29%) o una sintesi dell'argomento (14%), il ricorso a esempi concreti ed esperimenti (8%).

5.4 Le domande in classe CLIL

Tutti i docenti riconoscono il ruolo delle domande nella lezione CLIL, in cui la dimensione dialogica e interazionale è centrale, come viene chiaramente affermato dagli insegnanti: la modalità ricorrente è la "lezione dialogata", con lo scopo di "avere un immediato feedback da parte degli studenti e mantenere sempre viva la loro attenzione"; il "continuo dialogo" è ritenuto una "strategia fondamentale" per rendere gli studenti "co-protagonisti nella costruzione del sapere".

Le tipologie di domande poste e le loro funzioni didattiche nella lezione sono individuate in vario modo dai docenti, come si può osservare nella tabella seguente che sintetizza le diverse possibili funzioni delle domande in base ai dati raccolti (Tab. 4):

Tabella 4 - *Le funzioni delle domande in classe CLIL*

verifica dell'apprendimento e della comprensione	71%
richiamare prerequisiti/preconoscenze	48%
guidare nell'acquisizione delle conoscenze	29%
incrementare le abilità comunicative	27%
mantenere viva l'attenzione e la partecipazione degli studenti	20%
l'approfondimento linguistico e in relazione al lessico della disciplina	15%
sintetizzare i contenuti	10%
la verifica della comprensione di una consegna e svolgimento di una attività	8%
guidare nell'analisi dei materiali	3%

Dall'analisi delle risposte è emerso che la funzione maggiormente segnalata dai docenti corrisponde alla domanda per la verifica dell'apprendimento e della comprensione dei concetti spiegati (71%), cui segue la domanda per richiamare prerequisiti su argomenti già affrontati o preconoscenze nell'introduzione di un nuovo argomento (48%): le domande servono quindi a "verificare l'assimilazione dei concetti" e controllare l'"avvenuta comprensione" di ciò che è stato spiegato, oppure sono impiegate "all'inizio di una nuova spiegazione per verificare gli argomenti oggetto delle lezioni precedenti", o per "indagare in maniera generica circa le preconoscenze riguardo uno specifico tema".

I docenti hanno poi menzionato, in varia misura, altri scopi e contenuti delle domande poste agli studenti nel discorso in classe CLIL, che possono avere la funzione di: guidare nell'acquisizione delle conoscenze (29%), inducendo a "definire, spiegare, descrivere", elaborare la "costruzione comune del concetto"; incrementare le abilità comunicative, ossia la produzione orale e l'interazione (27%) e mantenere viva l'attenzione e la partecipazione

della classe (20%), per esempio attraverso la richiesta di esprimere “un’opinione o un’interpretazione circa un’immagine o un testo”, oppure sollecitando “una discussione” e favorendo “l’emergere di differenti punti di vista e prospettive”; approfondire aspetti linguistici e relativi al lessico della disciplina (15%), per esempio invitando “a ipotizzare il significato di una parola o di un’espressione sconosciuta” a partire dal “bagaglio lessicale” posseduto in L1 e LS; sintetizzare i contenuti (10%); verificare la comprensione di una consegna e lo svolgimento di una attività (8%); guidare nell’analisi dei materiali presentati (3%).

5.5 Funzioni linguistiche e abilità cognitive nel discorso in classe

Abbiamo poi chiesto agli insegnanti di riflettere su quali funzioni linguistiche e abilità cognitive ricorressero principalmente nel discorso in classe CLIL; i dati ottenuti sono i seguenti (Tab. 5):

Tabella 5 - *Funzioni linguistiche e abilità cognitive nel discorso in classe*

definire termini e concetti	78%
spiegare concetti	48%
sintetizzare concetti	46%
discutere/risolvere problemi	44%
formulare ipotesi	38%
fare esempi	35%
confrontare e mostrare differenze	18%
descrivere e analizzare	16%
fare collegamenti tra concetti/conoscenze precedentemente appresi	13%
analizzare testi	10%
classificare informazioni, contenuti	5%

Come possiamo osservare, tra le funzioni linguistiche e le abilità cognitive riportate dai docenti come maggiormente ricorrenti nelle proprie lezioni prevale la definizione di termini e concetti (78%), cui seguono la spiegazione di concetti (48%), la sintesi dei concetti (46%), la discussione e risoluzione di problemi (44%), la formulazione di ipotesi (38%) e l’esemplificazione (35%). Con percentuali inferiori sono indicati altri processi linguistico-cognitivi, quali confrontare e mostrare le differenze (18%), descrivere e analizzare, per esempio oggetti, processi, fenomeni, opere d’arte (16%), fare collegamenti tra concetti (13%), analizzare testi scritti o video (10%), classificare informazioni e contenuti (5%).

Dall’analisi delle risposte dei docenti emerge il nesso esistente tra le abilità linguistico-cognitive coinvolte nella didattica CLIL e il tipo di disciplina veicolata, come si rileva dalle riflessioni dei docenti.

Per la fisica, ad esempio, “i processi cognitivi maggiormente utilizzati riguardano il descrivere processi, oggetti e proprietà, fare ipotesi e predire gli esiti di un esperimento”. Nel caso della matematica un insegnante ritiene importante “l’utilizzo di un lessico appropriato e specifico per evitare fraintendimenti”, così come “la capacità di mettersi in

gioco formulando ipotesi [...] o l'abilità di *problem solving* presente nella maggior parte delle attività matematiche”.

Nelle discipline giuridiche ed economiche risultano molto ricorrenti la “definizione di termini”, in relazione all'uso della “terminologia specifica” quale “requisito fondamentale” in tale ambito di studio, così come “discutere e risolvere problemi” e “fare esempi” sugli argomenti trattati.

Anche nel caso della storia e della storia dell'arte, le varie abilità linguistico-cognitive, come la definizione, la sintesi, il confronto, la formulazione di ipotesi o l'esemplificazione, sono applicate al contesto comunicativo delle diverse discipline: nell'insegnamento della storia vengono proposte, ad esempio, la “definizione di termini e concetti di rilevanza storica”, la sintesi “di concetti ed eventi”, la “formulazione di ipotesi storiche”; nella storia dell'arte tra le abilità richieste, insieme alla definizione di termini e concetti a partire dall'osservazione di un'“opera d'arte o una fotografia”, si menzionano le capacità di “inferire le caratteristiche di un autore o di una corrente artistica” attraverso il confronto “con altri autori” e di “sintetizzare le caratteristiche stilistiche di un autore o di una corrente artistica e architettonica”.

5.6 L'impatto della metodologia CLIL sulla didattica disciplinare

Ai docenti è stato anche chiesto di valutare se e in quali aspetti la metodologia CLIL avesse influito sul modo di gestire la comunicazione didattica e il discorso in classe nell'insegnamento disciplinare. Tra gli insegnanti del campione, uno solo dichiara di non aver rilevato “sostanziali cambiamenti” nella propria attività, mentre tutti gli altri insegnanti riconoscono l'impatto del CLIL sulla didattica della disciplina, evidenziando i seguenti aspetti (Tab. 6):

Tabella 6 - *L'impatto della metodologia CLIL sulla didattica disciplinare*

applicazione di strategie attive e di lavoro di gruppo in classe	44%
incremento dell'interazione e coinvolgimento della classe	44%
attenzione alla progettazione della lezione	44%
uso di supporti multimediali e tecnologici	20%
attenzione alla lingua e al lessico specialistico	19%
attenzione all'articolazione e alla strutturazione del discorso	16%
scelta di materiali e testi autentici adeguati	5%
ricorso a una sintesi finale dei concetti	3%

Gli elementi maggiormente percepiti come rilevanti nel cambiamento della modalità di gestire la lezione sono rappresentati in primo luogo da aspetti metodologici, quali l'applicazione di strategie attive e di lavoro di gruppo in classe e l'incremento dell'interazione e del coinvolgimento della classe, entrambi evidenziati nel 44% delle risposte. Tali aspetti contribuiscono a ridurre la parte della trasmissione frontale dei contenuti, come osservano gli insegnanti: la lezione è ricca “di spunti di discussione e di attività” ed è “decisamente più interattiva e stimolante”; la metodologia CLIL ha favorito “un maggior coinvolgimento attivo degli studenti alle lezioni,

incrementandone la partecipazione per un apprendimento quanto più possibile attivo e consapevole”.

Un altro fattore di cambiamento ritenuto altrettanto significativo, con lo stesso valore percentuale di risposte (44%), risiede nell'attenzione verso la progettazione didattica, come risulta da alcuni commenti: l'applicazione della metodologia CLIL ha evidenziato “il valore della riflessione, soprattutto per quanto riguarda la programmazione didattica”; nell'attività del docente CLIL viene valorizzata la “competenza metariflessiva” per l'analisi di “tutti gli aspetti della programmazione di una lezione nei minimi dettagli”.

Nelle opinioni degli insegnanti sono riportati poi altri elementi di novità, pur in misura minore, quali l'uso di supporti multimediali e tecnologici (20%), l'attenzione nei confronti della lingua e del lessico specialistico (19%), l'attenzione all'articolazione e alla strutturazione del discorso (18%), cui seguono, con percentuali minime, l'importanza data alla scelta di materiali e testi autentici adeguati (5%) e il ricorso alla sintesi finale dei concetti (3%).

Dai dati ottenuti possiamo rilevare due aspetti che risultano entrambi collegati alla dimensione linguistica del CLIL, ossia l'attenzione verso la lingua e il lessico specialistico e l'attenzione all'articolazione del discorso, i cui valori percentuali, se considerati insieme (35%), aumentano il peso della riflessione dei docenti sulla sensibilità linguistica che scaturisce dalla metodologia CLIL e che va ad influire sulla didattica delle discipline, con una ricaduta anche nell'insegnamento in L1, come emerge da alcuni commenti: viene riscontrata la “necessità di dedicare più spazio alla definizione dei concetti e alla verifica della padronanza, da parte degli studenti, di determinati termini specifici anche in contesti non CLIL”; si osserva “una maggiore cura dell'aspetto linguistico e microlinguistico” nelle lezioni e lo sviluppo di “una maggiore consapevolezza” del ruolo del docente come “educatore linguistico”.

5.7 L'alternanza LS/L1

Con una serie di domande abbiamo infine voluto analizzare percezioni e atteggiamenti degli insegnanti in relazione al fenomeno dell'alternanza di codice e all'uso della L1, l'italiano nel nostro caso, nel discorso in classe CLIL.

In merito all'uso della L1 durante le lezioni, da parte di soli tre docenti l'uso dell'italiano non viene segnalato, con una motivazione legata alla necessità di “far capire agli studenti che l'ambiente CLIL è esattamente come quello di lingua”, un ambiente dove si usa “esclusivamente” la LS nella comunicazione. Gli altri insegnanti riconoscono invece l'utilizzo dell'italiano in classe, selezionando varie motivazioni tra diversi possibili casi indicati. I casi più citati sono l'uso della L1 per spiegare termini del linguaggio disciplinare (62%) e per fornire spiegazioni aggiuntive (51%), cui seguono l'uso per il controllo della comprensione (42%), per la spiegazione di attività e consegne (33%) e altri casi con percentuali inferiori, come risulta dalla tabella che segue (Tab. 7):

Tabella 7 - *L'uso della L1 nel discorso in classe CLIL*

spiegare termini del linguaggio disciplinare	62%
fornire spiegazioni aggiuntive a quanto già affermato nella spiegazione in lingua	51%
controllare la comprensione degli studenti	42%
spiegare un'attività da svolgere in classe o un compito a casa	33%
facilitare la discussione di un argomento in classe	29%
richiamare l'attenzione della classe e stimolare la partecipazione	25%
instaurare un rapporto informale con gli studenti	19%
spiegare concetti	15%
rispondere a una domanda formulata dallo studente	9%
fare domande	3%

Alla voce “altro” singoli docenti hanno precisato alcuni aspetti, per esempio affermando di usare la L1 “solo nel caso in cui anche le riformulazioni di concetti o termini chiave in LS non portino alla comprensione”, oppure “quando il tempo stringe e siamo indietro col programma”, “per richiamare la classe all’ordine” o a fine lezione per “fare un bilancio, evidenziare problematicità”, o ancora per salutare “all’inizio e alla fine della lezione”. Altri hanno invece menzionato alcuni casi specifici legati all’uso della L1 con la terminologia specialistica: viene usata la L1 “per confrontare la terminologia specifica” in L1 e LS, “per dare la corretta traduzione di un termine specifico dell’argomento” o per “ricostruire l’etimologia della parola italiana o inglese quando due concetti non corrispondono”.

Il maggior numero degli insegnanti dichiara poi di usare la LS (85%) “quasi esclusivamente”, “quasi sempre”, “per la maggior parte della lezione”; il 15% dei docenti afferma invece di usarla “sempre” “costantemente”, “esclusivamente”, “durante tutta la lezione”.

Abbiamo poi chiesto ai docenti di indicare la motivazione più frequente per il passaggio alla L1 nel discorso; le motivazioni individuate sono le seguenti (Tab. 8):

Tabella 8 - *Motivazioni percepite come più frequenti per l'uso della L1 in classe CLIL*

problemi di comprensione	35%
spiegare/definire termini del linguaggio disciplinare	23%
assicurare la comprensione di consegne/compiti	19%
referire/tradurre il lessico specifico in L1	18%
incentivare la partecipazione degli studenti	9%
sopperire alle carenze degli studenti in termini di competenza linguistica	6%
riflettere su aspetti linguistici e lessicali nel confronto LS/L1	5%
approfondire concetti e arricchire i contenuti	5%
mantenere la disciplina	3%
alleggerire la comunicazione	3%

La motivazione per il passaggio alla L1 nel discorso percepita come più frequente dalla maggior parte delle risposte (35%) risiede nell’esigenza di risolvere problemi di comprensione o verificare

la comprensione degli studenti: l'uso della L1 si verifica, ad esempio, in caso di "difficoltà di comprensione", per una "mancata comprensione di un concetto importante" o per "verificare che gli studenti abbiano veramente compreso il significato di un concetto o di un termine specifico".

Altri motivi per l'uso della L1 segnalati in misura minore come i più ricorrenti sono rappresentati dalla necessità di spiegare e definire termini del linguaggio disciplinare (23%), assicurare la comprensione delle consegne e dei compiti da svolgere (19%), riportare in traduzione il lessico specifico in L1 (18%); vi sono poi altre ragioni riportate con percentuali inferiori al 10%, quali l'esigenza di incentivare la partecipazione degli studenti, sopperire alle carenze degli studenti in termini di competenza linguistica, riflettere su aspetti linguistici e lessicali interessanti nel confronto LS/L1, approfondire concetti chiave e arricchire i contenuti, mantenere la disciplina, alleggerire la comunicazione, per esempio con battute o scambi informali.

Possiamo notare come alcune motivazioni circa l'impiego della L1 siano accomunate dalla focalizzazione della comunicazione sul linguaggio disciplinare, in particolare in riferimento alla terminologia specialistica, che viene trattata anche in italiano: l'italiano viene usato "per spiegare termini del linguaggio disciplinare e consolidare l'acquisizione dei loro equivalenti in L2", per assicurare l'apprendimento dei "termini del linguaggio disciplinare anche in italiano", per l'"analisi del lessico specifico" attraverso la "comparazione tra i termini" della LS e della L1.

Un'ultima domanda verteva sull'uso della L1 da parte degli studenti durante le lezioni CLIL e sull'atteggiamento dei docenti a riguardo.

Alcuni insegnanti (9%) hanno indicato di non riscontrare l'uso dell'italiano da parte degli studenti. Il resto dei docenti ne riconosce l'utilizzo, visto in relazione a diversi motivi, tra i quali prevale il bisogno di interagire in attività di gruppo (30%), seguito da altre situazioni d'uso e fattori di motivazione: la richiesta di spiegazioni (16%), la correlazione con il livello di competenza della LS (14%), la mancata conoscenza del lessico specifico (14%), la timidezza (13%), la scarsa abitudine all'uso della LS (11%), il momento delle prime lezioni CLIL o dell'inizio della lezione (11%), la necessità di spiegarsi meglio (10%), la paura di sbagliare (5%), la pigrizia (4%), l'immediatezza del discorso (4%), le comunicazioni di servizio (3%).

In merito agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'uso della L1 da parte degli studenti le risposte ottenute sono così sintetizzate (Tab. 9):

Tabella 9 - *Atteggiamento dei docenti in relazione all'uso della L1 in classe CLIL*

incoraggiamento e stimolazione a usare la LS	35%
riconoscimento della possibilità di uso della L1 per favorire la partecipazione	24%
richiesta di riformulare in LS con attività di <i>scaffolding</i>	22%
risposta e riformulazione in LS del docente	15%
nessun atteggiamento particolare	9%
formulazione in LS dei termini mancanti nella comunicazione dell'apprendente	8%
risposta in L1 in caso di domanda legata alla comprensione	1%
nessuna risposta in caso di utilizzo della L1	1%

Negli insegnanti si rileva prevalentemente un atteggiamento di incoraggiamento e stimolazione a usare la LS (35%); nelle risposte emerge anche il riconoscimento della

possibilità di uso della L1 per favorire la partecipazione (24%), così come l'atto di richiesta di riformulare in LS unito ad attività di *scaffolding* (22%). Alcuni segnalano di rispondere e riformulare in LS (15%), o anche di formulare in LS i termini mancanti nella comunicazione dell'apprendente (8%). Si registrano anche alcuni docenti che dichiarano di non avere "nessun atteggiamento particolare" (9%) e infine alcuni casi singoli: un docente afferma di rispondere in L1 nel caso di una "domanda legata alla comprensione", mentre un altro dichiara di non dare "nessuna risposta" in caso di utilizzo della L1 da parte degli studenti.

6. Riflessioni conclusive

L'analisi dei dati raccolti ha offerto un quadro degli atteggiamenti e delle percezioni degli insegnanti della scuola italiana sulle caratteristiche della comunicazione in classe CLIL e ha consentito di individuare prospettive di ricerca e formazione sugli aspetti della mediazione didattica del docente in tale contesto di apprendimento. Dall'indagine svolta sono emerse le riflessioni che seguono.

1. La questione relativa alla selezione dei contenuti da veicolare in LS rimanda al problema della definizione della quantità di tempo da dedicare all'insegnamento CLIL. Come afferma Coonan, la normativa italiana sembra generica su questo punto, pur lasciando intendere che tutte le ore della disciplina nell'anno scolastico siano da svolgere in modalità CLIL²⁴. Del resto, dopo l'emanazione dei decreti attuativi della riforma degli ordinamenti scolastici (DPR n. 88 e n. 89, 15 marzo 2010), per introdurre in modo flessibile e graduale il CLIL nella scuola sono state pubblicate nel 2014 delle norme transitorie, in cui si suggerisce di attivare il CLIL per il 50% del monte ore previsto per la disciplina veicolata in LS. L'introduzione del CLIL, inoltre, richiederebbe il coinvolgimento anche degli altri ordini di scuola, non solo della secondaria di secondo grado, e in assenza di indicazioni a riguardo è consigliabile una riduzione dei tempi di esposizione, come osserva ancora Coonan²⁵:

[...] in mancanza di un curriculum verticale che consenta di preparare lo studente (e l'insegnante) gradualmente all'impatto di un programma CLIL 100% in LS, è consigliabile una ripartizione minore, senza dimenticare tuttavia che, maggiore è la percentuale di contatto con la LS nell'ambiente CLIL, maggiori sono le possibilità di un riscontro positivo sulla competenza linguistica e su tutti gli altri benefici connessi con questa forma di apprendimento.

Un approccio flessibile all'introduzione del CLIL permette dunque di considerare in modo realistico le esigenze degli apprendenti e dei docenti, adeguando l'applicazione del CLIL ai diversi e specifici contesti di apprendimento, come è emerso dalle risposte dei docenti in merito all'organizzazione modulare della didattica.

²⁴ C.M. Coonan, *I principi di base del CLIL*, p. 28.

²⁵ *Ibid.*, p. 29.

Tra i criteri di selezione per i contenuti disciplinari si evidenzia la valorizzazione del nesso lingua/cultura, in relazione al criterio della prossimità alla LS o della rilevanza internazionale degli argomenti, in particolare nel campo delle discipline umanistiche. Tale aspetto richiede un'attenta valutazione ai fini della programmazione curricolare, da cui consegue la possibilità di avviare riflessioni e ricerche, vagliando anche altri possibili criteri di selezione dei contenuti.

2. Come viene ampiamente riportato dalle osservazioni dei docenti, l'attenzione al processo di facilitazione della comprensione è da considerarsi un aspetto essenziale della doppia focalizzazione della comunicazione in classe CLIL, che influisce sulla gestione del discorso e della lezione.

Il ricorso alle strategie discorsive di facilitazione dell'input risponde alla necessità di adeguare la comunicazione alle competenze linguistiche del destinatario.

Anche nella descrizione della gestione della spiegazione durante la lezione, gli insegnanti segnalano l'impiego di tecniche di facilitazione, quali l'uso dei supporti visivi e audiovisivi o la strutturazione delle attività in fasi, tra cui emerge il peso dato alla fase iniziale di ripresa degli argomenti.

La rilevanza del ruolo delle domande si coglie poi non solo in quanto strumento per coinvolgere gli studenti nell'interazione didattica e nel processo di apprendimento, ma anche in quanto pratica discorsiva per la mediazione didattica; l'uso delle domande per la verifica della comprensione dei concetti e per il richiamo di prerequisiti e preconcoscenze, sottolineato dalla maggior parte delle risposte degli insegnanti, evidenzia, infatti, il bisogno di sostenere e guidare gli apprendenti nel percorso di conoscenza proposto.

L'abilità di mediazione dei saperi è dunque un elemento essenziale della competenza linguistico-comunicativa del docente CLIL e richiede un continuo monitoraggio, che può essere utilmente accompagnato da una costante verifica dell'attività didattica nella realtà della classe. Si possono pertanto prevedere percorsi di autovalutazione, autoformazione e ricerca azione, per esempio attraverso la tecnica del *micro-teaching*, ossia tramite la realizzazione e l'analisi di (video)registrazioni di microlezioni CLIL²⁶.

3. La riflessione sulle funzioni linguistiche e le abilità cognitive maggiormente ricorrenti nel discorso in classe CLIL richiama alla centralità dello sviluppo della competenza discorsiva nei diversi ambiti disciplinari e della necessaria consapevolezza di tale dimensione da parte

²⁶ Sulla tecnica del *micro-teaching* per la formazione dei docenti rimandiamo a D.W. Allen, *Micro-teaching, a description*, Stanford University Press, Palo Alto 1967 e J.M. Cooper, *Developing specific teaching skills through micro-teaching*, "The High School Journal", 51, 1967, 2, pp. 80-85. Per un esempio di impiego della tecnica della micro-lezione videoregistrata in contesto CLIL come pratica formativa per gli insegnanti e come strumento di ricerca azione rimandiamo alla descrizione del progetto "Ricerca-azione e micro-teaching" realizzato nell'ambito del progetto ministeriale "Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici" in *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei linguistici. Anno scolastico 2014-2015. Rapporto finale*, M.T. Zanola – M. Pasquariello ed., https://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO_DELLA_METODOLOGIA_CLIL_NEI_LICEI_LINGUISTICI_ANNO_SCOLASTICO_20142015_RAPPORTO_FINALE.pdf (ultima consultazione 9 aprile 2019) e M. Pasquariello, *La diffusione bi/multilingue dei saperi: la scuola secondaria di II grado italiana dal monolinguisimo alla metodologia CLIL/Emile*, in *Terminologie specialistiche e diffusione dei saperi*, C. Diglio – C. Grimaldi – M.T. Zanola ed., EDUCatt, Milano 2016, pp. 165-180.

del docente, come sottolineano Skinnari e Nikula: “content teachers need to become aware of their own specific role in language education – different from that of language teachers – in guiding their learners towards content-relevant language and subject literacies”.

Il tema della relazione tra le funzioni cognitivo-discorsive e la specificità delle discipline sollecita dunque l'interesse verso studi e ricerche sulle pratiche discorsive e testuali delle discipline del curriculum scolastico, da sviluppare con la collaborazione di docenti di disciplina e docenti di lingua, integrando la prospettiva della didattica delle discipline con quella della glottodidattica²⁷.

4. L'innovazione metodologico-didattica portata dal CLIL viene confermata dalle percezioni dei docenti in merito all'impatto del CLIL sulle pratiche didattiche, nei termini di una maggior attenzione sia all'interazione in classe e all'apprendimento cooperativo, sia alla pianificazione delle attività.

La consapevolezza del docente di promuovere un insegnamento/apprendimento integrato di lingua e contenuto disciplinare favorisce poi quella sensibilità nei confronti del linguaggio disciplinare, secondo il concetto di Leisen di una “Sprachsensibler Fachunterricht”, che si riflette positivamente nell'insegnamento in L1²⁸.

La trasversalità dell'educazione linguistica rappresenta dunque un ulteriore elemento che merita di essere adeguatamente considerato nella prospettiva di sviluppare la competenza nei linguaggi disciplinari anche in italiano, il cosiddetto italiano dello studio, sia come L1 che come lingua seconda, in quanto lingua di scolarizzazione per gli studenti non nativi²⁹.

5. Nello spazio bilingue ed esolingue della comunicazione in classe CLIL emerge la possibilità dell'uso della L1 e dell'alternanza LS/L1.

L'uso della L1 da parte dei docenti nella classe CLIL, così come nella classe di lingua, è un tema controverso, come ricorda Lasagabaster, in ragione della convinzione di dover massimizzare l'uso della LS per garantirne l'apprendimento³⁰.

La necessità di mantenere la LS come lingua base della comunicazione in classe CLIL si riflette nell'atteggiamento dei docenti nei confronti dell'utilizzo della L1 da parte degli studenti: di fronte all'uso della L1 da parte degli studenti, visto come legato in

²⁷ Segnaliamo qui, anche se riferito alle lingue di scolarizzazione e non al contesto CLIL, il progetto del Consiglio d'Europa *Languages of schooling*, che documenta un'ampia riflessione sul rapporto tra conoscenza e linguaggio nell'insegnamento delle discipline. Documenti e materiali elaborati nell'ambito del progetto sono disponibili online all'indirizzo <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling> (ultima consultazione 10 aprile 2019).

²⁸ J. Leisen, *Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht*, in *Konferenzbeiträge IDT 2013. Hauptvorträge*, H. Drumbl – A. Hornung, Bozen-Bolzano University Press, Bolzano 2015, Band 1, pp. 249-274.

²⁹ Sul tema dell'italiano dello studio si veda, tra gli altri, P.E. Balboni – M. Mezzadri ed., *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher, Torino 2014; S. Gilardoni, *L'italiano L2 nella scuola secondaria di secondo grado. Generi di testi e tipologie testuali nella didattica dell'italiano L2 per lo studio*, “Rassegna italiana di linguistica applicata”, 44, 2012, 1, pp. 113-13; M. Mezzadri, *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori Università, Milano 2011.

³⁰ Cfr. D. Lasagabaster, “*I always speak English in my classes*”, p. 251.

particolare ai momenti di interazione in lavori di gruppo, gli insegnanti percepiscono il compito di stimolare e incoraggiare l'uso della LS.

Nel rilevare poi come l'alternanza di codice sia una pratica effettivamente impiegata dai docenti CLIL, ne viene sottolineato anche il valore di strategia discorsiva, con la funzione principale di controllare e facilitare la comprensione dei contenuti.

L'uso della L1 per spiegare, definire e tradurre la terminologia specialistica, come descritto dai docenti, si lega invece sia alla necessità di controllare la comprensione e chiarire il significato dei concetti del discorso disciplinare, sia al bisogno di sviluppare la competenza lessicale specialistica anche in L1. Come osserva Moore, l'alternanza di codice in questo caso può contribuire all'integrazione di nuove conoscenze, favorendo direttamente l'elaborazione dei concetti, in particolare quando non sono disponibili equivalenti congruenti dal punto di vista semantico; la formazione di un repertorio bilingue attraverso l'alternanza LS/L1 consente così lo sviluppo della consapevolezza linguistica e l'arricchimento del sapere disciplinare³¹:

A dual repertoire helps the students elaborate knowledge from differing levels of comprehension and information. They can relate new linguistic and conceptual material to what they already know, and recognise its limitations when presented additional or differential meaning in a different language. [...] it could be argued that switches are intrinsically bound to draw attention to differences, and that the contrastive use of languages may lead to enhanced language awareness and to revision of prior knowledge.

Riteniamo che la potenzialità della comparazione interlinguistica ai fini della costruzione di un lessico specialistico bilingue rappresenti un campo di indagine che può mostrare l'efficacia dell'alternanza di codice nella comunicazione didattica in classe CLIL e in tale prospettiva l'analisi del fenomeno dell'alternanza LS/L1 nel discorso in classe può fornire materiale per la formazione e la ricerca.

A conclusione delle osservazioni svolte, possiamo affermare che il coinvolgimento degli insegnanti CLIL, quali protagonisti, insieme agli studenti, dell'azione didattica, ha offerto una prospettiva di analisi della comunicazione in classe CLIL basata sulla riflessione metadidattica, che ha evidenziato il ruolo del docente nel processo di mediazione e trasmissione dei saperi e si è rivelata uno strumento utile a individuare buone pratiche e delineare percorsi di ricerca e linee di interventi formativi.

³¹ D. Moore, *Code-switching and Learning in the Classroom*, pp. 289-290.

Appendice. Il discorso in classe CLIL – Osservo e analizzo le mie lezioni

1. Tipo di scuola:
LS e disciplina insegnata secondo la metodologia CLIL (precisare le classi):
2. Opero una selezione di argomenti/ moduli? In base a quali criteri?
3. Uso strategie di discorso particolari quando faccio lezione CLIL, come l'uso di frasi semplici, ripetizioni ...?
4. In che modo e con quali tecniche gestisco la spiegazione di un argomento durante la lezione CLIL?
(ad esempio tramite ripresa di argomenti precedenti, esposizione orale da parte del docente, uso di supporti visivi, mappe concettuali, lettura e comprensione di testi, visione di un video, riferimento a esempi, ecc.)
5. Nel discorso in classe CLIL ritengo importante rivolgermi agli studenti ponendo loro delle domande? Se sì quali tipi di domande e perché?
6. Quali funzioni linguistiche e abilità cognitive ricorrono principalmente nel discorso durante le mie lezioni CLIL? (ad esempio: definire termini e concetti, spiegare concetti, sintetizzare concetti, discutere problemi, risolvere problemi, formulare ipotesi, fare esempi ...)
7. L'insegnamento secondo la metodologia CLIL ha modificato il mio modo di fare lezione e di gestire il discorso durante la lezione? Se sì, in quale aspetto in particolare?
8. a. Mi capita di usare la L1 durante la lezione CLIL? Se sì, in quali di questi casi principalmente? (è possibile indicare più di una risposta)

Per spiegare concetti	<input type="checkbox"/>
Per spiegare termini del linguaggio disciplinare	<input type="checkbox"/>
Per spiegare un'attività da svolgere in classe o un compito a casa	<input type="checkbox"/>
Per fornire spiegazioni aggiuntive a quanto già affermato nella spiegazione in lingua	<input type="checkbox"/>
Per facilitare la discussione di un argomento in classe	<input type="checkbox"/>
Per fare domande	<input type="checkbox"/>
Per rispondere a una domanda formulata dallo studente	<input type="checkbox"/>
Per controllare la comprensione degli studenti	<input type="checkbox"/>
Per richiamare l'attenzione della classe e stimolare la partecipazione	<input type="checkbox"/>
Per instaurare un rapporto informale con gli studenti	<input type="checkbox"/>
Altro (precisare)	
- b. Con quale frequenza utilizzo la LS in classe CLIL?
- c. In caso di uso della L1, qual è il motivo per il quale più frequentemente la utilizzo? (precisare la motivazione)
- d. I miei studenti utilizzano la L1 durante le ore di insegnamento CLIL?
Se sì, perché gli studenti vi fanno ricorso e qual è il mio atteggiamento in relazione all'uso della L1?

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

ANNO XXVIII - 2/2019

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione)
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
redazione.all@unicatt.it (Redazione della Rivista)
web: www.educatt.it/libri/all

ISSN 1122 - 1917



9 788893 355452