



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

L'applicazione della metodologia CLIL nella glottodidattica: un approccio integrato all'insegnamento della storia dell'arte

Relatrice
Prof.ssa Alberta Novello

Laureanda
Elisa Fontana
n° matr.2091160 / LMLIN

Anno Accademico 2023 / 2024

Indice

Introduzione	1
1. Glottodidattica	4
1.1. Fondamenti teorici	4
1.1.1. <i>La teoria innatista</i>	5
1.1.2. <i>La teoria costruttivista</i>	6
1.1.3. <i>La teoria dell'input</i>	7
1.1.4. <i>Il modello SPEAKING</i>	10
1.1.5. <i>Fondamenti neurologici</i>	11
1.2. Metodi e approcci della glottodidattica	13
1.2.1. <i>Approccio comunicativo</i>	13
1.2.2. <i>Post-metodo</i>	15
1.2.3. <i>Task-based Approach</i>	16
1.2.4. <i>Project-based learning</i>	18
1.2.5. <i>Lexical Approach</i>	19
1.3. L'unità didattica e di apprendimento	21
1.3.1. <i>Analisi dei bisogni</i>	22
1.3.2. <i>Motivazione</i>	24
1.3.3. <i>Globalità</i>	25
1.3.4. <i>Analisi e sintesi</i>	26
1.3.5. <i>Intelligenze multiple e stili di apprendimento</i>	27
1.4. La valutazione	29
1.4.1. <i>Gestione degli errori e interlingua</i>	29
1.4.2. <i>Verifica</i>	31
1.4.3. <i>Valutazione</i>	33
1.5. Le competenze linguistiche	37
1.5.1. <i>Il quadro comune europeo di riferimento (QCER)</i>	38
1.5.2. <i>BICS e CALP</i>	41
1.6. La didattica della lingua inglese	43
1.6.1. <i>Insegnare una lingua franca</i>	44
2. CLIL: Content and Language Integrated Learning	47
2.1. Contesto normativo	47
2.1.1. <i>Il contesto italiano</i>	49
2.1.2. <i>Attori coinvolti: i docenti</i>	50
2.1.3. <i>Attori coinvolti: centri di ricerca, scuole, famiglie</i>	55
2.2. Le specificità del CLIL: l'uso di una lingua veicolare	56

2.2.1.	<i>Differenze con la microlingua disciplinare e la lingua per apprendere</i>	59
2.2.2.	<i>CLIL come esempio di educazione bilingue</i>	61
2.2.3.	<i>CLIL e italiano L2</i>	63
2.3.	<i>Content and Language Integrated Learning</i>	65
2.3.1.	<i>Area linguistica</i>	65
2.3.2.	<i>Area contenutistica</i>	68
2.3.3.	<i>Le 4C</i>	70
2.4.	Modulo CLIL	71
2.4.1.	<i>Pianificazione</i>	71
2.4.2.	<i>Motivazione</i>	74
2.4.3.	<i>Metodi e strategie</i>	75
2.4.4.	<i>Materiali</i>	78
2.5.	La valutazione	79
2.6.	Percezione di docenti e studenti e possibili ostacoli per il CLIL	84
3.	<i>Un modulo CLIL di storia dell'arte</i>	86
3.1.	Il contesto scolastico	86
3.1.1.	<i>Coordinate del tirocinio</i>	87
3.1.2.	<i>Le classi coinvolte: la 5 A del liceo coreutico-musicale</i>	89
3.1.3.	<i>Classi coinvolte: la 5E del liceo delle scienze umane</i>	92
3.2.	Materiale delle lezioni	94
3.2.1.	<i>Fonti e ricerca dei materiali</i>	94
3.2.2.	<i>Materiali presentati in aula</i>	95
3.2.3.	<i>Materiali per studentessa con PEI</i>	99
3.3.	Organizzazione e analisi delle lezioni	99
3.3.1.	<i>Lezioni della studentessa con PEI</i>	110
3.4.	Strategie didattiche	111
3.5.	Risultati dell'esperienza e commento	116
3.5.1.	<i>Commento dell'attività svolta in 5 A</i>	120
3.5.2.	<i>Commento dell'attività svolta in 5 E</i>	122
3.6.	Considerazioni generali	125
	Conclusioni	128
	Bibliografia	130
	Allegati	144
1.	Diario del tirocinio	144
1.1.	<i>Diario tirocinio in 5 E Liceo delle scienze umane</i>	144
1.2.	<i>Dario tirocinio in 5 A Liceo coreutico-musicale</i>	156
2.	Materiali per 5 A e 5 E	171
2.1.	<i>Slide 5 A</i>	171

2.2. Slide 5 E.....	189
3. Materiali per studentessa con PEI.....	194
4. Ulteriori materiali didattici.....	206
4.1. Script video su <i>The hay wain</i>	206
4.2. Informazioni sui dipinti di Friedrich.....	209
5. Questionario di gradimento	211
<i>Ringraziamenti</i>.....	218

Introduzione

Il presente elaborato si concentra sulla sperimentazione di un modulo CLIL, svolta presso il liceo “Veronica Gambara” (Brescia) nel mese di ottobre 2024.

Spunto di partenza è stata una conferenza tenuta dal professor Serragiotto nell’anno scolastico 2022-2023, incentrata su tale argomento: la mia ricerca ha quindi cercato di analizzare quali siano gli aspetti principali di questa metodologia, per poi applicarli concretamente, constatando quali possano essere punti di forza e di debolezza.

La tesi si compone di due sezioni: i primi capitoli, infatti, forniscono una cornice teorica di riferimento. Il capitolo iniziale, in particolare, riprende alcuni aspetti fondamentali della glottodidattica: trattandosi di un argomento molto vasto, ho scelto di soffermarmi soprattutto su tematiche maggiormente rilevanti in riferimento alla metodologia CLIL, tra cui gli approcci ripresi dalla stessa, nonché l’impostazione ottimale dell’unità didattica, in quanto struttura imprescindibile per qualsiasi sperimentazione didattica. Segue poi una sezione incentrata sulle competenze linguistiche, in cui emerge il concetto di CALP, ossia lo sviluppo di conoscenze linguistiche connesse ad attività cognitive ad alto carico; infatti, la larga diffusione del CLIL è legata anche al desiderio di porre maggiore attenzione a questa sfera della comunicazione. Il capitolo si chiude quindi con un’analisi della situazione concernente l’insegnamento della lingua inglese, non solo perché si tratta non solo della principale lingua straniera insegnata in Italia, ma anche perché è stata la LS utilizzata durante la mia sperimentazione.

Il secondo capitolo si focalizza invece sulla metodologia del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), ossia l’insegnamento di una disciplina non linguistica attraverso il ricorso a una lingua straniera, che oggi rappresenta una metodologia diffusa in tutti gli Istituti Superiori italiani, in quanto resa obbligatoria della normativa DD.PP.RR. nn. 87/2010, 88/2010, 89/2010.

La focalizzazione duplice del CLIL all’aspetto disciplinare e a quello linguistico rende questa metodologia un’opportunità incredibile per le prossime generazioni, in quanto permette di sviluppare ulteriori competenze linguistiche, innovando allo stesso tempo le proposte educative riguardanti altre discipline del curriculum scolastico. Nonostante queste potenzialità, sono però ancora molti i limiti relativi alla sua applicazione

concreta, soprattutto legati alla formazione del personale docente e a pregiudizi circa la validità di questa innovazione. La mia analisi nasce quindi da una ripresa delle principali fonti in merito e dei report redatti dagli organi comunitari, evidenziando quale sia la corretta organizzazione di un *curriculum* CLIL. Nello specifico, deve essere ben chiaro il concetto di lingua veicolare, distinguendola dal principio di microlingua disciplinare e inserendola invece nell'ampio orizzonte dell'educazione plurilingua. D'altro lato, il piano disciplinare deve essere opportunamente strutturato, adottando precise strategie didattiche, di modo da superare le difficoltà che possono sorgere nel momento in cui l'istruzione viene impartita in una lingua diversa da quella nativa.

Questa sezione di tipo compilativo, pertanto, permette di conoscere i fondamenti teorici necessari per impostare una sperimentazione salda ed efficace. Segue quindi il terzo capitolo, incentrato sulla descrizione della suddetta sperimentazione, che ha coinvolto due classi quinte di diversi indirizzi. In entrambe le sezioni è stato affrontato con la sottoscritta un modulo relativo al Romanticismo inglese e tedesco in storia dell'arte in lingua inglese; questo binomio è stato influenzato dalle mie competenze, infatti, durante il mio percorso triennale ho avuto modo di sostenere molteplici esami di storia dell'arte, facendo sì che disponessi delle conoscenze disciplinari necessarie per la preparazione delle lezioni.

Per quanto concerne la lingua veicolare, invece, ho conseguito nel 2021 una certificazione IELTS di livello C1, adeguata a quanto previsto dalla normativa. Inoltre, nell'anno accademico 2023-2024 ho svolto un Erasmus nei Paesi Bassi, dove ho migliorato l'uso della lingua a livello didattico, sia per affrontare lo studio dei materiali forniti, sia per la gestione delle presentazioni di gruppo, in cui era cruciale anche affinare capacità quali le interazioni con la classe, la velocità dell'eloquio e una comunicazione espressiva, marcata dal punto di vista gestuale e tonale.

Il capitolo offre informazioni riguardo alle classi coinvolte, evidenziando soprattutto la diversità degli studenti coinvolti, fattore che ha influenzato lo svolgimento del mio progetto didattico: infatti, pur partendo da obiettivi e materiali analoghi, i risultati raggiunti hanno differito nelle due sezioni, proprio per via della reazione degli alunni. Particolare attenzione è attribuita alla descrizione dei materiali didattici e all'analisi delle lezioni e delle strategie didattiche applicate, anche grazie all'apporto degli allegati, in cui ho riportato tutti i materiali presentati in aula e il diario descrittivo dell'esperienza. La sezione conclusiva alterna quindi uno sguardo più ampio, relativo

agli obiettivi raggiunti e a tratti comuni individuati nei due percorsi, a commenti specializzati sulle singole classi, con cui si delinea con maggiore precisione quali sono stati i bisogni di partenza e i progressi compiuti dagli studenti.

Lo svolgimento di questa sperimentazione, pertanto, diventa esempio di come un modulo CLIL possa essere pianificato e applicato, riscontrando affinità o differenze con quanto emerso durante lo studio della letteratura scientifica.

1. Glottodidattica

L'educazione linguistica è un elemento sempre più rilevante nella società contemporanea, caratterizzata da contatti, diretti o digitali, sempre più intensi: affinché gli studenti, nonché futuri cittadini, affinino le loro competenze in tale senso si devono tenere a mente tre dimensioni fondamentali: la competenza linguistica, il contesto formativo in cui essa può essere sviluppata, e il collegamento con la realtà sociale (Barni, Vedovelli 2018, 6).

Il seguente capitolo è dunque impostato per fornire una panoramica su questi tre assi principali: sono infatti dapprima riassunte le teorie fondative della Linguistica Acquisizionale, analizzate soprattutto alla luce della loro rielaborazione a fini didattici.

Si prosegue con una rassegna di alcuni tra gli approcci e metodi applicati nella storia della disciplina: il nucleo riguardante la tematica formativa, inoltre, si sofferma con particolare attenzione sulla scansione dell'unità didattica e della fase di valutazione, elementi imprescindibili per strutturare un curriculum valido.

Infine, ci si concentra sulla concezione linguistica contemporanea, con un approfondimento relativo alle linee guida comunitarie, al concetto di competenza linguistica e a come i cambiamenti sociali degli ultimi decenni influenzino la didattica odierna, con esempi relativi all'insegnamento della lingua inglese.

1.1. Fondamenti teorici

La glottodidattica si basa su fondamenti teorici derivati da diversi ambiti; nello specifico, particolare influenza assumono le scienze di:

- Linguaggio e comunicazione;
- Cultura e società;
- Educazione e formazione;
- Psicologia.

Proprio a quest'ultima si deve l'attenzione relativa al funzionamento neuronale durante il processo di apprendimento e di acquisizione linguistica (Balboni 2002, 23-25); infatti, per poter insegnare e apprendere con successo una lingua straniera è necessario aver chiaro il modo in cui il nostro cervello acquisisce e manipola un sistema linguistico, sia

esso nativo o meno, e come vengano processate e immagazzinate le informazioni che esso riceve.

1.1.1. La teoria innatista

A questo riguardo, fondamentale è stata la svolta apportata a partire dagli anni Cinquanta da Noam Chomsky, con gli studi confluiti nella teoria della Linguistica Generativa. Secondo questa scuola di pensiero, infatti, ogni essere umano è biologicamente dotato di un dispositivo di acquisizione linguistica (*Language Acquisition Device*, abbreviato in LAD), che contiene la Grammatica Universale, ossia un insieme di principi e parametri che permettono di comprendere e padroneggiare input e output linguistici. La teoria innatista, così definita per la natura biologica dei meccanismi descritti, ipotizza quindi che ogni stimolo verbale sia interpretato in base a principi astratti, di natura semantica, sintattica e fonologica; alla luce delle ipotesi formulate -e della loro eventuale conferma o smentita- ciascun individuo sviluppa poi la capacità di comprendere e utilizzare il codice linguistico in cui è inserito (Chomsky 2004, 16-18).

Il processo così formulato si basa sull'osservazione dell'acquisizione della lingua madre, fenomeno che è caratterizzato da alcune proprietà specifiche. Esso, infatti, avviene in ogni bambino senza sforzo né insegnamento esplicito, sulla base esclusiva di prove positive e a dispetto di un input quantitativamente limitato (Guasti 2016, 3). Affinché tale situazione si verifichi analogamente anche con altri idiomi¹, assume fondamentale importanza il fattore età: a partire dagli studi di Lenneberg è stato infatti dimostrato che con l'avanzare del tempo la plasticità del cervello subisce mutamenti che impattano la capacità di padroneggiare gli idiomi noti. Tali fasi sono definite come periodi critici, superati i quali l'acquisizione linguistica di nuovi idiomi presenterà tendenzialmente caratteristiche inferiori dal punto di vista qualitativo oppure ottenute con maggiore sforzo rispetto a quanto avvenuto in età precoce² (Lenneberg 1982, 182-194; Guasti 2016, 22-23).

¹ Mi rifaccio qui alla tassonomia di Balboni, che distingue tra il concetto di lingua straniera, ossia «insegnata in un ambiente in cui essa non è presente se non nella scuola» (2002, 58), quello di lingua seconda, che è invece parlata anche al di fuori del contesto scolastico dell'apprendente, e quello di lingua etnica, ossia la parlata propria della comunità di origine di una persona, ma che non rappresenta per essa la lingua materna (2002, 59).

² Un esempio del vantaggio dell'acquisizione precoce di più lingue (bilinguismo precoce) è rappresentato dalla capacità di padroneggiare l'aspetto fonetico e fonologico (Balboni 2022, 160). Per maggiori informazioni riguardo a questo tema rimando all'ampia bibliografia disponibile, tra cui segnalo i contributi di Bonifacci *et al.*, (2010) e Lambelet, Berthele (2014).

Ulteriore aspetto di centrale importanza della ricerca chomskiana è l'elaborazione dei concetti di competenza (*competence*) ed esecuzione (*performance*), parzialmente basati sulla distinzione saussuriana tra *langue* e *parole*. Con la prima definizione si intende la duplice capacità, basata sul LAD, di comprendere e creare frasi grammaticalmente corrette, e di riconoscere gli elaborati linguisticamente non accettabili. Con il secondo termine, invece, si indica la realizzazione linguistica concreta, pratica (Mezzadri 2015, 24).

In ambito glottodidattico, la teoria innatista gode quindi del merito di aver dimostrato che il coinvolgimento cognitivo dell'individuo è fondamentale nell'avvicinarsi a una nuova lingua, il che comporta che anche in sede di insegnamento scolastico l'apprendente non può essere considerato una *tabula rasa*, ma deve invece diventare soggetto attivo e partecipe del processo educativo (Coonan 2002, 19-20). Inoltre, il concetto di *competence* anticipa quello di competenza linguistica oggi supportato dalle linee guida comunitarie relative alla sfera educativa (Mezzadri 2015, 111).

1.1.2. La teoria costruttivista

Dal binomio competenza-esecuzione sono derivati approcci di estrema rilevanza nell'ambito glottodidattico, tra cui il modello di Hymes, che verrà descritto al punto 1.1.4, e quello di Bruner. Quest'ultimo in particolare muove una critica profonda all'innatismo chomskiano, ritendendo che la componente biologica del LAD debba essere integrata con un fattore ambientale. Bruner, infatti, attribuisce importanza primaria all'interazione sociale all'interno del processo di sviluppo del linguaggio, al punto da credere che se il LAD non fosse supportato dagli stimoli del contesto sociale che circonda ogni individuo, nessun bambino riuscirebbe a maturare un sistema linguistico completo (Liverta Sempio 1998, 275). Tale meccanismo, definito sistema di supporto di acquisizione linguistica (*Language Acquisition Support System*, abbreviato in LASS), propone quindi un superamento della matrice chomskiana, riprendendo la teoria di Vygotskij circa la Zona di Sviluppo Prossimale.

Con questo termine Vygotskij indica la distanza tra il livello di sviluppo reale, determinato dalle capacità di risolvere problemi in maniera indipendente, e il livello di sviluppo potenziale, determinato invece dall'interazione con un altro individuo, che tendenzialmente corrisponde a un adulto o a un pari con maggiori abilità: all'interno di

questa visione, sarebbe proprio l'interazione con altri soggetti a permettere di sviluppare maggiori capacità (Mezzadri 2015, 24; Gilardoni 2009, 133; Liverta Sempio 1998, 65). Si può pertanto notare come secondo questa interpretazione il ruolo rivestito dal LAD non può essere attivato senza un LASS a sostenerlo: il linguaggio quindi non si svilupperebbe solo alla luce di una predisposizione biologica, ma anche grazie agli apporti forniti dall'ambiente sociale in cui si è inseriti (Freddi 1990, 20).

1.1.3. La teoria dell'input

Le teorie discusse fino a questo momento sono basate principalmente sull'osservazione dell'acquisizione della lingua materna; ciononostante, il loro impatto nell'ambito dell'insegnamento di lingue straniere e seconde è stato radicale: infatti, come già evidenziato precedentemente, è grazie all'influenza innatista che si è iniziato a valorizzare il ruolo dell'apprendente nel processo glottodidattico. Parallelamente, a partire dalla riflessione di Vygotskij e Bruner è stata attribuita sempre più importanza all'aspetto comunicativo.

Stephen Krashen, in particolare, è uno dei principali studiosi che approfondiscono le implicazioni glottodidattiche di questa duplice matrice. Il linguista statunitense, infatti, a partire dagli anni Ottanta sviluppa la teoria dell'Acquisizione della Seconda Lingua (*Second Language Acquisition Theory*, abbreviato in SLAT).

Uno degli elementi desunti dalla riflessione innatista coincide con la dicotomia cardinale tra acquisizione (*acquisition*) e apprendimento (*learning*), che riprende la distinzione chomskiana tra *knowing* e *cognition* (Balboni 2002, 33); con il primo elemento Krashen si riferisce a un processo prevalentemente inconscio, che si verifica imparando la madrelingua, oppure una lingua seconda in condizioni di *full immersion* (Mazzotta 2018, 137). L'apprendimento, invece, consiste in un processo consapevole e razionale, coadiuvato da insegnamenti espliciti (Krashen 1985, 1). Secondo lo studioso, solo con l'acquisizione si raggiunge una padronanza linguistica stabile e permanente, in quanto solo le informazioni così processate entrano a far parte della memoria a lungo termine, mentre l'apprendimento è utile e proficuo solo se funge esclusivamente da supporto per questa (Mezzadri 2015, 30; Balboni 2023, 12).

Inoltre, Krashen nota come - in correlazione con processi di *learning*- lo sviluppo di una L2 sia spesso rallentata dall'attivazione di un *monitor*, ossia un meccanismo di controllo della qualità produttiva. Come spiegato dal linguista, l'uso del *monitor* può presentare effetti positivi, coincidenti con una maggiore precisione espositiva, ma solo a

condizione che il suo azionamento sia contenuto e non infici la fluidità comunicativa (Mezzadri 2015, 30).

Dalla dissertazione di Vygotskij riguardante l'area di sviluppo potenziale, invece, Krashen elabora la sua tesi concernente l'ordine naturale di acquisizione. Tale teoria ipotizza che il cervello umano impari qualsiasi lingua seguendo un ordine naturale, biologico: nello specifico, il soggetto interessato deve ricevere degli input comprensibili (Krashen 1985, 2), ossia deve potersi concentrare solo sul significato degli input a cui è esposto, e non alla loro forma (Balboni 2002, 34). Di conseguenza, per migliorare il proprio livello di competenza linguistica, è necessario rispettare l'andamento sintetizzato con la formula $i+1$: il fattore i indica l'input, che si deve basare sulla conoscenza già posseduta dall'apprendente, di modo che le preconcoscenze - grammaticali e culturali - possano aiutare la decifrazione dei nuovi elementi; il coefficiente $+1$ rappresenta il grado di novità rappresentato dalle strutture target, che devono superare ciò che è già noto, ma rimanendo all'interno della zona di sviluppo potenziale.

Anche qualora si rispetti questo andamento cognitivo, il cervello umano non impara le strutture dell'input in maniera casuale, ma subentrano ulteriori elementi che agevolano l'acquisizione, quali:

- la *frequenza*, che garantisce che gli elementi più ricorrenti siano appresi più velocemente;
- la *saliienza*, che riguarda sia la rilevanza percettiva, sia quella semantica e pragmatica;
- la *trasparenza*, ossia la biunivocità tra forma e funzione, che permette di memorizzare con maggiore facilità nuove forme (Bonvino *et al.* 2023, 40).

A ciò si può sommare infine l'ausilio dato dalla presenza di informazioni dedotte dal contesto: quando l'input è totalmente comprensibile, esso viene interiorizzato (ed è quindi definibile anche come *intake*), permettendo di sviluppare una produzione linguistica autonoma (Mazzotta 2018, 137).

All'interno di questa visione, dunque, non si rinnega la teoria chomskiana di un sistema innato che ci permetta di imparare nuove lingue, ma si integra questo elemento con apporti ambientali, senza i quali non si innescherebbe il LAD (Krashen 1985, 2).

Secondo la teoria di Krashen, inoltre, il processo acquisizionale, ossia senza insegnamento esplicito, può avvenire con successo anche nel caso di lingue seconde (Krashen 1985, 2); in questo caso, tuttavia, assume maggiore importanza un ulteriore

fattore, ossia il cosiddetto *filtro affettivo*. Con questa definizione si intende un meccanismo di autodifesa attivato dal cervello in determinate condizioni, tra cui:

- assenza di motivazione;
- stati ansiogeni;
- esposizione ad attività che mettano a rischio l'immagine di sé, che minino l'autostima o provochino la sensazione di non apprendere.

L'attivazione del filtro affettivo comporta una chiusura cognitiva rispetto all'input presentato, con conseguente incapacità di comprenderlo e di acquisirlo da parte dell'apprendente (Krashen 1985, 4).

Viceversa, quanto più ci si dimentica di star imparando, tanto più si abbasserà il filtro affettivo, permettendo che si verifichi acquisizione (Krashen 1985, 3-4). La conseguenza di questa condizione, nota nella bibliografia scientifica come *rule of forgetting*, evidenzia il fatto che lo studio di una lingua deve restare sempre aderente a condizioni di naturalità, anche quando inserito in contesti artificiali quali quello scolastico: in tali casi, infatti, è compito del docente fornire input comprensibili per gli allievi, di modo che essi possano approcciarsi alla lingua senza il bisogno di regole esplicite, ma con un andamento induttivo (Mazzotta 2018, 137).

Molte delle teorie finora discusse analizzano lo sviluppo delle abilità linguistiche di bambini, fascia d'età in cui non si ha ancora superato il periodo critico; Krashen, invece, evidenzia come la diversità cerebrale di un apprendente adulto comporti alcune complessità ulteriori. In particolare, lo studioso nota come spesso tra studenti di età più avanzata si assista a una fase di «fossilizzazione», in cui il miglioramento linguistico sembra subire un arresto. Alcune cause sono riconducibili a fattori di cui si è già discusso, quali:

- input insufficiente, per quantità o per qualità³;
- attivazione del filtro affettivo;
- blocco dell'output, ossia l'incapacità del parlante di mostrare la propria competenza sul piano produttivo, spesso per via di un'eccessiva attività di monitoraggio (Krashen 1985, 43).

³ Rispetto alla questione della qualità dell'input, Krashen sottolinea come spesso gli insegnanti stessi forniscono agli studenti input disseminati di errori o pesantemente influenzati dalla lingua madre, il che può portare all'acquisizione e produzione di forme alternative rispetto al target rappresentato dai parlanti nativi (Krashen 1985, 45).

1.1.4. Il modello SPEAKING

Considerato come si impara una lingua -nativa o seconda- è ora utile soffermarsi nel definire cosa si intenda con atto linguistico: secondo una visione pragmatica della lingua, con questo termine si indica sempre uno scambio comunicativo, mentre una delle descrizioni più esaustive a riguardo è quella elaborata da Dell Hymes. Il linguista, infatti, identifica alcuni elementi sempre presenti all'interno di eventi comunicativi, riassunti dall'acronimo SPEAKING. La prima costante è dunque il *setting*, con cui intende sia il luogo in cui si svolge la comunicazione, sia esso coincidente con un'interazione di persona o con uno scambio digitale, sia la «scena» (ossia il contesto) culturale a cui ci si rifà durante una conversazione. Ogni atto comunicativo prevede poi dei *partecipanti* e degli scopi (*ends*), espliciti o meno, che motivano la produzione linguistica. Quest'ultima è inoltre composta da *atti*, ossia unità minime che devono essere prodotte e comprese dagli attori coinvolti nello scambio. La produzione e la comprensione, tuttavia, non si devono limitare alla correttezza morfo-sintattica e lessicale, ma devono avere cura anche della dimensione psicologica (si parla qui delle chiavi *-keys-* della comunicazione): rientrano quindi in questa etichetta elementi pragmatici quali il sarcasmo, l'ira, la disponibilità etc. I partecipanti, del resto, dispongono di una ricca serie di strumenti (*instruments*), verbali e non, con cui possono modulare la conversazione, in base al loro scopo e alla variante diamesica in cui si utilizza la lingua. Infine, vanno rispettate le *norme* di interazione interpretazione (per esempio i turni di presa e resa di parola) e le regole del *genere comunicativo*: adeguandosi quindi a regolamenti più o meno codificati con cui ci si accerta che il proprio atto linguistico non sia solo corretto, ma anche adeguato e, conseguentemente, efficace (Balboni 2002, 55-57; Hymes 1980, 8-9, 17-20).

Hymes quindi non nega l'importanza delle grammatiche di una lingua (quella fonologica, morfosintattica e lessicale), ma mette in luce quanto queste da sole non siano sufficienti per essere dei parlanti efficaci, in quanto sia nella lingua nativa sia in contesti di L2 e lingua straniera, la comunicazione è un fenomeno ben più complesso e sfaccettato. Come si noterà nel paragrafo successivo, una tale concezione ha avuto un'influenza radicale anche nello sviluppo di alcuni approcci didattici, che hanno iniziato a superare (o meglio, ad arricchire) una visione puramente formalistica della lingua (Chini, Bosisio 2014, 37).

1.1.5. Fondamenti neurologici

Il metodo naturale di Krashen presuppone un andamento universalmente valido affinché si verifichi acquisizione linguistica: lo studio di tale processo, sia in contesti spontanei sia in ambienti scolastici, trova ulteriori conferme alla luce delle informazioni derivanti dalla neurologia.

A lungo, infatti, è stato ritenuto che solo l'emisfero sinistro fosse responsabile dei processi linguistici; ciò implica anche l'esistenza di un'età ottimale in cui imparare più lingue, ossia i primi anni dell'infanzia, quando la plasticità cerebrale è tale da permettere un trasferimento delle funzioni linguistiche anche all'emisfero destro (Lenneberg 1982, 182-194). Studi successivi, tuttavia, pur confermando la diversa modalità percettiva dei due emisferi, hanno evidenziato come essi siano in realtà complementari (Danesi 1988, 52): Marcel Danesi, in particolare, descrive il funzionamento del cervello umano come bimodale e direzionale (Balboni 2002, 31). Entrambi gli emisferi cerebrali, infatti, sono coinvolti nel processo linguistico, ma con funzioni differenti: il sinistro è collegato a compiti di carattere analitico e sequenziale, mentre al destro appartengono azioni di natura globale e simultanea. In particolare, Danesi (1988, 56) identifica le seguenti funzioni linguistiche:

Tabella 1. Funzioni linguistiche emisfero sinistro

-
- Controllo delle relazioni sintattiche e della morfologia di parola;
 - Comprensione delle relazioni formali tra gli elementi di una frase;
 - Combinazione degli elementi sintattici e semantici nella sostituzione pronominale;
 - Determinazione delle implicazioni denotative di una frase;
 - Controllo dei fenomeni acustici-fonetici.
-

Tabella 1a. Funzioni linguistiche emisfero destro (1988, 59)

-
- Interpretazione e controllo delle strutture prosodiche;
 - Determinazione della natura di una frase (dichiarativa, interrogativa, condizionale etc.);
 - Determinazione del significato metaforico;
 - Comprensione dell'umorismo linguistico.
-

Secondo la visione proposta da Danesi, quindi, la bimodalità del nostro cervello imporrebbe una scansione ben precisa, in cui la comunicazione è dapprima interpretata dall'emisfero destro, il quale offre un'analisi contestuale e globale, e successivamente dall'emisfero sinistro, che invece garantisce una comprensione precisa e minuziosa: proprio in virtù di questa cooperazione tra emisferi si raggiunge una padronanza espressiva completa (Danesi 1988, 61; Balboni 2002, 32).

Il successo di questa teoria in ambito glottodidattico, complici anche il contributo di Balboni (2002) e le affinità con la precedente teoria della Gestalt⁴, ha influenzato l'impostazione didattica, che nel corso degli anni Novanta e dei primi anni Duemila ha seguito spesso l'andamento «dal contesto al testo» (1988, 64), espressione di Danesi con cui si riflette l'idea di un'attivazione sequenziale e ordinata di emisfero destro e sinistro. Questa posizione teorica deve però essere ripresa con cautela, in quanto è stata oggetto di approfondimenti e aggiornamenti. Da un lato, infatti, è stato dimostrato che le attività linguistiche non sono di esclusivo appannaggio dell'emisfero sinistro, confermando l'assenza di una dominanza emisferica per quanto riguarda il linguaggio⁵; d'altro lato, tuttavia, la teoria della direzionalità è stata oggetto di dibattiti all'interno della comunità scientifica, in quanto non descriverebbe con precisione il funzionamento del cervello umano (OECD 2002, 70-72; Mezzadri 2015b, 158; Mezzadri 2016, 38-39). In conclusione, quindi, è indubbio che la glottodidattica debba essere supportata nelle sue proposte da evidenze scientifiche, ma anche il riferimento a modelli neurolinguistici deve essere aggiornato continuamente e gestito con cautela, prestando attenzione alla complessità dell'applicazione di teorie neuroscientifiche in ambito didattico (Mezzadri 2015b, 150)⁶.

⁴ Trattasi di una teoria psicologica che si afferma a partire dagli anni Trenta-Quaranta in Germania, e che considera la percezione come un'azione globale, che può essere strutturata in maniera ordinata, ma non con la giustapposizione meccanica di elementi separati gli uni dagli altri (Freddi 1994, 127).

⁵ Al contrario, sembra che non esistano aree destinate a nessuna singola funzione: infatti, il cervello attiva sempre reti complesse, all'interno delle quali si possono notare aree coinvolte in maniera preferenziale, ma non esclusiva (OECD 2002, 51- Moro 2006, 153).

⁶ Una trattazione più approfondita sugli esiti didattici di questa visione verrà ripreso al paragrafo 1.3.

1.2. Metodi e approcci della glottodidattica

Come risulta evidente dall'analisi del precedente paragrafo, le teorie che hanno influenzato lo sviluppo di approcci e metodi⁷ in glottodidattica sono molteplici, stratificate nel tempo e spesso in contrasto le une con le altre. L'alternarsi di diverse correnti di pensiero ha fatto sì che anche in ambito glottodidattico l'attenzione ricadesse su aspetti diversi del processo di insegnamento. A questa dinamica, inoltre, si sono sommate cause esterne, quali il mutare di fattori di natura sociale, culturale e politica, che a loro volta hanno influenzato la prospettiva della comunità scientifica (Ciliberti 2012, 93)⁸.

L'impatto della dimensione sociale è dunque intrinseco all'interno della storia della disciplina, ma tale tendenza si è esasperata nel secolo scorso, al punto da far parlare di una «sindrome del pendolo» (Balboni 2002, 13), espressione con cui si intende un continuo susseguirsi di approcci dominanti.

Per una tassonomia completa e diacronica degli approcci applicati fin dalle origini della disciplina, rimando alla rassegna di Titone (1982), ma anche ai manuali fondamentali della glottodidattica italiana (Freddi 1994; Ciliberti 1994; Porcelli 1994): il presente paragrafo, invece, si soffermerà principalmente su approcci e metodi tutt'oggi più influenti nella ricerca scientifica e nell'insegnamento scolastico.

Quest'ultimo, in particolare, è in parte ancora condizionato dall'approccio formalistico: a esso però se ne stanno progressivamente sostituendo altri, aggiornati sugli esiti delle ricerche scientifiche più recenti, e accomunati dalla loro natura induttiva.

1.2.1. Approccio comunicativo

Sviluppatosi a partire dagli anni Cinquanta, tale approccio si basa su una concezione pragmatica e sociale della lingua, in cui il focus principale ricade sulla sfera comunicativa, interpretata secondo il sopracitato modello di Hymes, adatto all'ambito didattico (Ciliberti 2012, 96). La lingua, infatti, è concepita come un insieme di competenze grammaticali, sociolinguistiche e strategiche: esprimersi in maniera

⁷ Ricordo che nel lessico disciplinare con approccio si intende una valutazione teorica che persegue specifiche finalità didattiche. Il termine metodo invece indica l'insieme «di principi didattici che traducono un approccio in modelli operativi» (Balboni 2002, 27).

⁸ Vedasi per esempio il diffondersi del Reading Method, basato principalmente su lettura e traduzione, durante la prima metà del Novecento, periodo in cui le grandi nazioni Occidentali si isolavano con politiche protezionistiche o nazionaliste (Balboni 2002, 235), o diversamente il rinnovamento delle proposte educative su incoraggiamento della Comunità Europea negli ultimi decenni, legate a una visione della lingua come strumento di comunicazione e coesione sociale (Ciliberti 2012, 94).

formalmente corretta non è più considerato sufficiente, poiché si devono integrare nozioni e abilità dal carattere pratico, per esempio la gestione dei turni di presa e resa di parola (Ciliberti 2012, 96). Conseguentemente, all'interno delle lezioni sempre più tempo viene dedicato alla sfera culturale e ad esercizi basati su attività di ascolto e di interazione, in cui lo studente diventa più coinvolto nel proprio processo di acquisizione. In particolare, alcuni correnti legate a questo approccio propongono un'esclusione totale di elementi di carattere deduttivo; tuttavia, nel corso delle applicazioni pratiche, si è tendenzialmente preferito adottare una versione debole di questo approccio, in cui una porzione del programma segue ancora modelli più tradizionali, per esempio con interventi espliciti da parte del docente (Balboni 2002, 238; Ciliberti 2012, 97).

Il successo di questo approccio ha comportato la diffusione di alcune varianti: tra le più significative ai fini di questa tesi, ricordo il metodo nozionale-funzionale e, dagli anni Ottanta, quello umanistico-affettivo.

Il metodo nozionale-funzionale è esemplificato dalle politiche linguistiche supportate dal Consiglio Europeo, che fin dagli anni Sessanta hanno gradualmente inserito la nozione di competenza, chiaramente ispirata alla concezione di Hymes: secondo tale visione, la lingua è studiata in quanto strumento di comunicazione e pertanto la veste grammaticale deve essere integrata con elementi culturali. Inoltre, a fronte di percorsi ormai sempre più induttivi, restano prospettive ancora valide; in particolare, il fatto che per la strutturazione del programma si tengono in considerazione gli obiettivi e gli interessi degli studenti (un'anticipazione di quella che correnti didattiche più aggiornate identificano come analisi dei bisogni, che sarà approfondita al paragrafo 1.3). In aggiunta, le unità didattiche svincolano dalla somministrazione di esercizi di eredità formalistica, in favore invece di attività di *problem solving* (Freddi 1994, 184).

L'attenzione riservata alla posizione degli allievi è già emersa nella descrizione sopracitata: va però sottolineato come, sebbene questa sia una caratteristica intrinseca dell'approccio comunicativo, essa diventa ancora più rilevante nella variante umanistico-affettiva, che riprende tra le altre teorie, quella riguardante l'ordine naturale di acquisizione del linguaggio di Krashen. Di conseguenza, l'input proposto agli studenti diventa di centrale importanza: si privilegia quindi l'uso materiali autentici,

presentati nel loro contesto situazionale, e lo studio del lessico, nonché la fluidità delle interazioni all'accuratezza formale (Balboni 2002, 240).

Come ricorda Balboni, il sistema italiano ha cercato di coniugare la visione prettamente pragmatica sopradescritta con la tradizione pedagogica del Paese, arrivando a formulare quello che può essere definito come un approccio "comunicativo-formativo": riassumendo alcune delle caratteristiche principali, si ricorda che il ruolo del docente è ancora fortemente di modello e giudice anziché di guida e facilitatore. Inoltre, il percorso prevede ancora un'impostazione principalmente deduttiva, in cui la lingua è sì considerata strumento di comunicazione, ma è insegnata come un insieme di regole, alternate a moduli di cultura; quest'ultima infine assume importanza centrale, ma spesso nella sua concezione alta, letteraria, a discapito di quella quotidiana (Balboni 2002, 238-244).

La glottodidattica italiana è stata inoltre fortemente influenzata dalla riflessione di Freddi e Titone, i quali a loro volta hanno insistito sul concetto di didattica «umanistico-affettiva», in cui lo studente sia valorizzato all'interno di un percorso personale, realizzato in un ambiente di apprendimento disteso e sereno: consci dell'importanza della risonanza emotiva, quindi, i due linguisti evidenziano quanto anche il rapporto docente-alunno sia fondamentale (Freddi 1994, 188).

1.2.2. Post-metodo

L'approccio comunicativo segna uno spartiacque nella storia della glottodidattica: a distanza di più di mezzo secolo, infatti, è ancora un riferimento imprescindibile per molti docenti e accademici, rivelandosi base fondante di molte delle teorie più recenti. È interessante notare come queste ultime siano spesso accomunate da una natura ambigua, che rende assai arduo incasellare queste correnti nella definizione di Balboni di approccio e metodo. Questa ambiguità può essere spiegata alla luce della cosiddetta «crisi del metodo», espressione con cui si indica un superamento di tale visione dicotomica. Già negli anni Novanta, infatti, Serra Borneto aveva sottolineato come l'applicazione rigida di un approccio (e relativo metodo) fosse ormai superata, in quanto nessuna elaborazione teorica e astratta può essere adatta all'infinita varietà di esigenze e situazioni in cui si trovano ad operare gli insegnanti. Infatti, dal momento in cui si compie un ribaltamento di paradigma e si pone al centro della pianificazione didattica non l'insegnante *auctoritas*, bensì lo studente con i suoi bisogni specifici, e le sue caratteristiche individuali, non si può applicare in maniera rigida un'unica e invariabile

modalità didattica (Serra Borneto 1998, 18-20). L'unica soluzione per i docenti è dunque quella di realizzare un collage degli elementi a loro disposizione, selezionandoli in base alle necessità contestuali e ricomponendoli in un'ottica sartoriale: il rifiuto dei metodi è dunque motivato dalla scarsa pertinenza ai contesti specifici, e questo vuoto lascia gli insegnanti liberi di esercitare le proprie conoscenze e competenze per creare l'ambiente di lavoro ideale per i loro studenti (Torresan 2022, 17).

Si apre così quella che Torresan definisce l'epoca del post-metodo, ossia di un superamento della visione tradizionale di approcci e metodi didattici, soprattutto di quello comunicativo, che si rivela come il più resistente dei modelli preesistenti, ma che viene ora applicato con direttrici più flessibili e più ampie (2022, 15).

Sempre Torresan spiega come il post-metodo si nutra degli apporti di macro e micro-approcci: con i primi lo studioso intende una serie di correnti teoriche che cercano di orientare le azioni didattiche, riprendendo alcuni dei principi cardini descritti precedentemente, tra cui l'evitamento di situazioni ansiogene, la stimolazione di motivazione e il rispetto di un apprendimento immerso in un contesto, secondo un andamento dal globale al particolare.

I micro-approcci, diversamente, riguardano aspetti specifici dell'insegnamento linguistico, e si configurano principalmente nel *Task-based Approach* e nel *Lexical Approach* (Torresan 2022, 18-21).

1.2.3. Task-based Approach

Un'evoluzione dell'approccio comunicativo è identificabile nella metodologia *task-based*. Elemento cardinale di questo approccio è lo sviluppo di competenze linguistiche legate ad attività concrete, spesso ispirate a contesti sociali reali: i compiti somministrati sono costituiti da attività orientate al raggiungimento di uno scopo preciso, per il quale è necessario l'utilizzo della lingua target. La peculiarità degli esercizi proposti consiste nella loro natura significativa, ossia basata su una carenza di informazioni, la quale può essere colmata solo tramite l'attività proposta: la creazione di uno scopo concreto e legato al significato, piuttosto che alla cura formale, fa sì che si stimoli la motivazione degli studenti. Questo approccio prevede anche una crescente autonomia degli alunni: infatti, dopo che il docente avvicina la classe all'argomento, lo svolgimento dei singoli *task* è indipendente. In particolare, gli studenti possono lavorare individualmente o in piccoli gruppi, ciascuno con un obiettivo ben delineato, e si confrontano collettivamente solo in una seconda fase; conseguentemente,

il docente rappresenta solo una guida e un supervisore, e il suo intervento è limitato a momenti di aiuto o stimolazione, mentre gli studenti lavorano facendo appello alle proprie risorse, ossia conoscenze e competenze, per raggiungere il proprio scopo (Mezzadri 2015, 38; East 2017, 416).

Nonostante il focus dei *task* sia il significato, per una didattica completa non può essere trascurato totalmente l'aspetto formale; per questo motivo, Shekan propone che i *task* siano somministrati in maniera sequenziale (1996, 23). In particolare, il docente dovrebbe ponderare il livello di difficoltà, di modo da assegnare consegne dalla complessità crescente ma graduale. Dal punto di vista linguistico, per esempio, deve essere tenuta in considerazione la varietà sintattica e lessicale, mentre per quanto concerne la sfera cognitiva, tra i fattori da monitorare si annoverano:

- familiarità del materiale usato (può essere infatti già pronto per essere interpretato e usato, oppure richiedere che gli studenti lavorino sull'input ricevuto);
- natura del materiale, che deve essere presentato con un andamento dal concreto all'astratto;
- presenza di informazioni contestuali che possono agevolare l'attività del discente;
- quantità di operazioni mentali richieste (Long 2015, 233).

Se i *task* assegnati rispettano un coefficiente di difficoltà adeguato al livello degli apprendenti è possibile salvaguardare la cura formale della loro produzione, garantendo inoltre un uso estensivo della lingua target. In aggiunta a ciò, si deve considerare che l'eliminazione (o quantomeno la forte riduzione) di elementi di riflessione deduttiva in favore di attività dinamiche permette di creare anche all'interno del contesto scolastico un meccanismo di acquisizione naturale (Mezzadri 2015, 38; East 2017, 413).

Infine, è stato evidenziato che il carico cognitivo richiesto da questo metodo, per esempio il focus sul significato o la proposta di attività realistiche, lo rende particolarmente indicato anche per l'attuazione di moduli CLIL, di cui si discuterà nel prossimo capitolo (Coonan 2002, 176).

1.2.4. Project-based learning

Una metodologia affine a quella task-based è rappresentata dai modelli project-base, in cui gli studenti devono svolgere compiti connessi a obiettivi reali. Il progetto su cui si incentra l'attività didattica è allo stesso tempo *finalizzato* e *flessibile*: infatti, esso ha uno scopo didattico ben definito, ma è sempre costruito in maniera sensibile al contesto, ossia è sempre adattato alle esigenze e alle peculiarità degli attori coinvolti (Quartapelle 2001, 53). All'interno di questa metodologia, infatti, il docente propone l'attività progettuale, e instaura un dialogo con il gruppo classe; è evidente che non tutto potrà essere negoziato, ma questa fase permette che il compito sia cucito su misura in base ai bisogni e agli stimoli degli studenti (Quartapelle 2001, 72), aumentando la loro motivazione a riguardo.

Tabella 2: elementi da definire per l'elaborazione di un progetto⁹

Elementi di pertinenza del docente

- Obiettivi di apprendimento;
- Contenuti di *sapere* e *saper fare*.

Elementi negoziabili

- Argomenti che rappresentano i saperi;
 - Modalità di lavoro e criteri di formazione dei gruppi;
 - Ripartizione dei compiti;
 - Gestione del tempo di lavoro;
 - Criteri di valutazione;
 - Definizione del prodotto.
-

Una volta stabilita la natura del progetto, si procede con lo svolgimento vero e proprio: questa fase prevede notevole autonomia da parte degli studenti, i quali diventano reali protagonisti dell'attività svolta, con conseguenze positive anche sulla loro maturità cognitiva. Inoltre, la tipologia di esercizio proposta prevede lavori di gruppo, e ciò comporta che gli alunni debbano collaborare con compagni che stili di apprendimento

⁹ Cfr. Quartapelle 2001, 72.

differenti dai propri: questa integrazione, se accompagnata correttamente dal docente, permette che ciascuno contribuisca in base alle proprie potenzialità, nel rispetto di una didattica sempre più ad abilità differenziate.

Oltre al maggior coinvolgimento della classe, uno dei principali vantaggi di questa metodologia consiste nel fatto che l'impostazione dei progetti, finalizzati a scopi concreti e reali, permette che l'attenzione ricada maggiormente sul compito da eseguire, e non esclusivamente sulla sfera linguistica, attivando il meccanismo della *rule of forgetting* di Krashen (Colombo 2014).

Peculiarità della didattica *project-based* è anche la sua natura interdisciplinare, in quanto la complessità dei progetti incoraggia l'integrazione di diverse discipline, da cui gli studenti possono trarre stimoli e nozioni complementari per lo scopo finale. Si pensi per esempio a un progetto incentrato sulla preparazione di una visita guidata in lingua straniera: affinché la preparazione sia completa, gli studenti dovranno certamente rifarsi a nozioni sia linguistiche sia artistiche (e forse anche storiche o di altre discipline del loro curriculum). Questo tipo di lavoro si rivela incredibilmente formativo, alla luce del fatto che le esigenze della società attuale richiedono preparazioni sempre più elastiche e interdisciplinari (Quartapelle 2001, 85 e 123-125).

È altresì vero che questa impostazione didattica si distacca notevolmente dalla strutturazione tradizionale, a cui docenti e studenti sono maggiormente abituati: è dunque necessario che l'insegnante abbia non solo ricevuto adeguata formazione dal punto di vista disciplinare, pedagogico e metodologico, ma che sia anche conscio delle peculiarità di questa metodologia e delle complessità che da essa possono derivare, soprattutto durante le prime sperimentazioni in classe (Quartapelle 2001, 60; Colombo 2014). Tenendo in considerazione queste accortezze, la didattica *project-based* (così come gli altri approcci proposti all'interno del post-metodo) riveleranno i propri vantaggi rispetto alla didattica formalistica, sia in termini di motivazione sia per quanto riguarda il livello di competenza linguistica e glottomatetica raggiunto dai discenti

1.2.5. Lexical Approach

L'importanza attribuita alla fluency comunicativa all'interno dell'approccio comunicativo e dell'insegnamento *task-based* comporta anche una crescente attenzione rispetto alla sfera lessicale, in quanto quest'aspetto incide significativamente sulla capacità di mutua comprensione: con il diffondersi del *lexical approach*, tuttavia, questo ambito diventa fulcro principale della riflessione didattica.

Il *lexical approach*, dunque, è un'ulteriore evoluzione dell'approccio comunicativo¹⁰, di cui riprende anche la priorità per le abilità orali, l'andamento induttivo e, soprattutto, la concezione della lingua come strumento di comunicazione (Chini, Bosisio 2014, 142). Il principale teorico di questo approccio, Michael Lewis, propone che nell'insegnamento linguistico i docenti si concentrino soprattutto sugli elementi del vocabolario, in quanto portatori di significato (Lewis 2008, 15).

Il lessico, infatti, è inteso non solo come un elenco di vocaboli riportato sui dizionari, ma come insieme di combinazioni variabili, la cui disposizione produce testi coerenti. Oltre alle parole, infatti, si possono riscontrare altre categorie di cui è composto l'insieme lessicale, tra cui:

- collocazioni, ossia parole che co-occorrono con alta frequenza;
- espressioni fisse, che comprendono anche gli *idioms*;
- espressioni semi-fisse, molto frequenti sia nel linguaggio formale che in quello informale (Lewis 2008, 7-9).

Inoltre, il significato di una parola non è determinabile in maniera univoca, ma può mutare in base al contesto in cui si trova (Serra Borneto 1998, 231). Considerata sia l'ampiezza del lessico di un parlante medio, sia la creatività con cui questi elementi possono essere combinati tra loro, è evidentemente impossibile insegnare ogni possibile composizione: l'obiettivo che si vuole dunque raggiungere non è quello di una conoscenza totale, ma lo sviluppo di strategie che permettano di sfruttare gli elementi contestuali e le informazioni già manipolate per inferire il significato degli elementi sconosciuti (Lewis 2008, 47).

L'approccio lessicale, quindi, supera la tradizionale presentazione mnemonica degli elementi di vocabolario in liste o mappe semantiche, lavorando invece sulla competenza lessicale, intesa come la capacità di scegliere parole adatte, sia per il loro significato generale sia per il valore che assumono all'interno del contesto. Per questo motivo, particolare attenzione deve essere riservata anche alla sfera socioculturale: infatti, la lingua è veicolo di una cultura, che trova proprio tramite il lessico la sua prima e principale espressione e che è grazie a questo approccio acquisita anche da studenti L2 (Bosisio 2003, 256-258).

¹⁰ Serra Borneto specifica come, trattandosi dell'evoluzione di un approccio preesistente, il termine approccio sia una forzatura, ciononostante è usato in riferimento a questa tendenza in gran parte della letteratura scientifica, e quindi adottato anche in questa sede (1998, 227).

Il lessico è inoltre inteso come una categoria grammaticalizzata, ossia all'interno della quale si applica la grammatica (Freddi 2003, 7): infatti, come spiega Serra Borneto, quando diverse entità lessicali si combinano creando dei *chunks*, le relazioni tra questi elementi evocano automaticamente l'applicazione di strutture grammaticali, volte a ottenere la corretta disposizione delle unità linguistiche e a creare testi coerenti (1998, 233). Affinché queste regole grammaticali siano trasmesse a parlanti L2 contemporaneamente con gli elementi lessicali, gli input forniti devono basarsi non soltanto sulla quantità, ma anche e soprattutto sulla qualità, aiutando i discenti a notare le relazioni che intercorrono tra i diversi lessemi, per esempio rispetto all'interfaccia con la sintassi.

Tale specifica smentisce quindi una delle principali critiche mosse a questo metodo, ovvero la mancata cura nei confronti della grammatica; infatti, è proprio grazie ad essa che i parlanti, nativi e non, riescono a usare in maniera creativa gli elementi del lessico, permettendo una comunicazione il più efficace possibile (Lewis 2008, 15).

1.3. L'unità didattica e di apprendimento

È stato finora tratteggiato un quadro teorico su cui si basano le proposte glottodidattiche, e sono stati ripercorsi alcuni degli approcci e dei metodi più influenti nel contesto attuale. Come evidenziato nell'analisi del post-metodo, è però alquanto arduo identificare delle direttrici che possano essere applicate in maniera universale, in quanto troppe sono le variabili dipendenti dai singoli contesti. Ciononostante, è possibile individuare delle linee guida su come scandire correttamente un percorso didattico: alcuni dei principi cardine già emersi sono la cura dell'aspetto emotivo, e la necessità di procedere con un andamento graduale e induttivo. Il presente paragrafo serve a delineare, alla luce delle numerose considerazioni teoriche espresse, la struttura di un programma scolastico nell'ambito linguistico.

Innanzitutto, si ricorda che ogni docente è tenuto a redigere un curriculum, in cui sono esplicitati «tutti gli aspetti di pianificazione, implementazione, verifica e valutazione di un programma di insegnamento linguistico» (Ciliberti 2012,155). Fa quindi parte di un curriculum:

- l'analisi dei bisogni dei destinatari del corso;

- il sillabo, ossia la selezione e l'ordine dei contenuti da veicolare;
- la scelta dei materiali e delle attività da proporre;
- la tipologia di verifica e valutazione.

Una volta organizzato il programma a livello progettuale, l'insegnante procede con la sua attuazione, scandita in moduli, identificati con il nome tecnico di *unità didattica* o *di apprendimento*. Come sottolinea Balboni (2002, 100), con unità didattica si intende in particolare un'organizzazione didattica che attribuisce rilievo al discente, ma che è ancora incentrata sul processo di insegnamento in sé, e che infatti si compone di una serie di sessioni di lavoro. L'unità di apprendimento (anche detta di acquisizione¹¹), invece, si focalizza sui bisogni dell'allievo, riprendendo la scansione metetica di

Globalità → Analisi → Sintesi

Tale sequenza è una ripresa e superamento della precedente organizzazione PPP (*presentation – practice- production*): in entrambe le serie, infatti, si pone al centro della lezione l'input, dapprima presentato a livello complessivo, poi analizzato in maniera più specifica, al fine di garantire una produzione progressivamente più autonoma.

Come anticipato trattando dell'andamento bimodale con cui le informazioni sono processate dal nostro cervello¹², il modello ancora oggi molto diffuso in glottodidattica è basato su alcuni studi neurolinguistici (alcuni dei quali oggi superati), uniti a stimoli quali la psicologia della Gestalt (Balboni 2023, 14). I paragrafi seguenti, pertanto, prenderanno a modello la migliore scansione dell'unità di acquisizione (Torresan 2022, 70-71), di cui si analizzerà ogni tappa.

1.3.1. Analisi dei bisogni

Come emerso a più riprese nelle sezioni precedenti, il discente va posto al centro del percorso di insegnamento e, di conseguenza, le unità di apprendimento devono essere strutturate in modo da essere cucite su misura per raggiungere gli obiettivi richiesti.

È però necessario chiarire cosa si intenda per bisogno, e chi definisca questa categoria.

I bisogni possono essere di varia natura, tra cui Balboni identifica tre categorie principali:

¹¹ Viene qui meno l'opposizione sopracitata tra apprendimento e acquisizione (Balboni 2023, 14).

¹² Cfr. paragrafo 1.1.5.

- Bisogni pragmatici futuri;
- Bisogni matetici;
- Bisogni relativi allo studente in quanto tale.

I primi concernono la competenza comunicativa e la conoscenza culturale, e sono dovuti al contesto in cui gli studenti sono calati, e alle necessità che derivano da esso; i secondi invece riguardano la necessità di “imparare a imparare”, ossia di diventare progressivamente autonomi nell’acquisizione di una lingua; infine, l’ultimo gruppo riguarda bisogni che spesso sono più aleatori, ma che servono a tenere attiva la motivazione individuale (Balboni 2002, 91).

Ciliberti sottolinea inoltre come la definizione del concetto di bisogno abbia subito diverse modifiche nel corso del tempo: negli anni Settanta, per esempio, quando si iniziò a parlare di questo tema, esso concerneva quasi esclusivamente i bisogni comunicativi, legati cioè alla necessità di sviluppare competenze linguistiche per poter interfacciarsi con altri parlanti (2012, 174). Con l’avanzare degli studi riguardo a questo ambito, tuttavia, si è progressivamente proceduto verso una ridefinizione sempre più elastica, al punto da arrivare a una concezione dell’analisi dei bisogni come di una “autodefinizione”, mutabile nel tempo e nelle circostanze, e quindi da ridefinire frequentemente (2012, 177).

A livello didattico, pertanto, un’analisi dei bisogni ben eseguita permette di capire quali sono i contesti in cui gli studenti utilizzeranno la L2, e dunque quali sono le strutture grammaticali e lessicali più frequenti e utili, e quali i testi che presentano le caratteristiche più vicine alle situazioni linguistiche identificate (Ciliberti 2012, 179).

Mentre l’utilità di questa fase di lavoro è quindi evidente, va ricordato che in alcuni contesti essa è di difficile attuazione; innanzitutto, nel sistema educativo italiano parte di questa analisi è delegata all’autorità ministeriale, che scandisce alcune macroaree, permettendo però che le realtà locali (per esempio i collegi docenti del singolo istituto) adattino queste categorie generali al contesto specifico (Balboni 2002, 91). Anche sul piano specifico, tuttavia, gli alunni, specie se ancora giovani, possono essere confusi rispetto alle loro necessità; i docenti possono quindi aiutarli a elicitarle i loro bisogni, per esempio, tramite la somministrazione di questionari o creando momenti di riflessione collettiva, agevolata dalla creazione di un rapporto di fiducia tra insegnante e allievi (Ciliberti 2012, 180).

L’analisi dei bisogni, inoltre, deve essere compiuta in diversi momenti: è infatti imprescindibile nel primo momento in cui si entra in contatto con una classe, ma è di

estrema importanza anche per ricalibrare la gestione *in itinere* del curricolo. Nel primo caso, l'analisi dovrà essere di tipo più generale, volta a capire non solo le già citate necessità -presenti e future- degli allievi, ma anche il livello di conoscenza e le esperienze pregresse, le attitudini e gli stili di apprendimento (Mezzadri 2015, 85). L'analisi dei bisogni *in itinere*, invece, serve a mettere in luce eventuali problemi emersi durante l'unità didattica, cercando di trovare soluzioni diversificate sulla base delle necessità dei singoli allievi (Mezzadri 2015, 77).

1.3.2. Motivazione

Una volta individuati i bisogni degli studenti, prima di iniziare con lo svolgimento dell'unità didattica vera e propria, è necessario agire affinché gli allievi siano stimolati ad apprendere. Come sottolinea infatti Balboni, acquisire una lingua comporta uno sforzo cognitivo, che quindi può essere compiuto con dedizione ed efficacia solo a fronte di una motivazione. Lo studioso identifica nello specifico tre diverse tipologie di cause che guidano le azioni umane:

- Dovere;
- Bisogno;
- Piacere.

Il dovere spesso produce apprendimento anziché acquisizione, in quanto rimane circoscritto alla sola memoria a breve termine, attivando inoltre il filtro affettivo; il bisogno genera talvolta risultati di notevole qualità, ma solo finché ci si muove in un'ottica di utilità, il che spesso coincide con livelli di conoscenza e competenza linguistica piuttosto bassi; il piacere, infine, è la fonte di motivazione più forte e proficua, coinvolgendo sia l'emisfero destro sia il sinistro (Novello 2012, 92).

Qualora lo studio di una lingua straniera sia reso obbligatorio, come avviene per esempio nel sistema scolastico italiano, fare leva sul piacere percepito dagli studenti risulta alquanto arduo ma, come ricorda Balboni, è comunque possibile, a patto che essi avvertano che stanno realizzando un progetto riguardante il loro *ego*, ovvero la loro persona. A questo tipo di motivazione può essere poi unito il piacere di studiare una lingua in una prospettiva di sfida (soprattutto con sé stessi, per migliorare le proprie prestazioni), in modo variegato. Di conseguenza, far percepire ai propri studenti che lo studio linguistico può essere utile, *in primis* per lo sviluppo della propria persona, e piacevole, comporta un aumento della loro attenzione e del loro sforzo (Balboni 2023, 20).

A livello concreto, la motivazione dovrebbe essere stimolata in chiave affettiva e cognitiva all'inizio di ogni unità di apprendimento; il docente, infatti, si deve premurare di creare un contesto di acquisizione adeguato, privo di stress e di altri fattori che possono far scaturire il filtro affettivo (Mezzadri 2015, 64). Inoltre, tramite un'adeguata presentazione dei materiali, durante questa fase sono introdotti nuovi argomenti ed è stimolata la curiosità verso gli elementi ancora sconosciuti, elicitando le conoscenze pregresse: questo procedimento, denominato *expectancy grammar*, garantisce il rispetto dell'ordine naturale di Krashen, in quanto si collegano gli obiettivi target alle informazioni già possedute dall'apprendente, attraverso un andamento a spirale in cui gli argomenti sono approfonditi progressivamente (Mezzadri 2015, 65; Balboni 2023, 103).

Per raggiungere questo scopo si possono applicare molteplici tecniche didattiche; oltre alla già citata elicitazione di conoscenze pregresse, si può per esempio presentare materiale autentico (audio, video, testi, pubblicità, immagini etc.), individuando le parole chiave e il contesto di produzione, oppure raccontando aneddoti personali, o ancora proponendo spunti di riflessione, individuale e collegiale (Balboni 2023, 19). Un ulteriore esempio su come stimolare la motivazione, inoltre, era già stato presentato nella descrizione della metodologia *task-based*: infatti, proporre agli studenti delle sfide concrete può aumentare significativamente la loro motivazione, in quanto emerge con chiarezza come lo sviluppo di competenze linguistiche permetta di raggiungere i propri scopi (Mezzadri 2015, 38).

A livello generale, quindi, la motivazione è stimolata da:

- attività variegata;
- compiti ampi (ossia in cui gli studenti possano gestire lo svolgimento degli esercizi) e aperti, ovvero senza una soluzione uguale per tutti;
- coinvolgimento degli alunni nelle decisioni di classe;
- sicurezza psicologica e sociale, creando un ambiente in cui la sfera emotiva dei discenti sia tutelata (Novello 2012, 93-94).

1.3.3. Globalità

Durante la fase di globalità gli studenti sono esposti a input complessi, poiché presentati nella loro interezza; lo scopo di questo momento di lavoro è proprio quello di iniziare a scomporre tali entità in unità più semplici. Per arrivare a questo traguardo, i

discenti devono sfruttare alcuni elementi specifici: innanzitutto, come già anticipato, le loro conoscenze pregresse, risvegliate da tecniche anticipatorie, tramite cui si formulano ipotesi linguistiche e socio-pragmatiche; gli studenti si possono anche avvalere degli elementi contestuali (immagini, didascalie etc.), i quali arricchiscono il materiale presentato e degli elementi ridondanti. La ridondanza, in particolare, permette che gli alunni familiarizzino progressivamente con le componenti sconosciute, preparandosi per uno studio più minuzioso (ossia per passare da un'attività di *skimming* a una di *scanning*); qualora la ripetitività di un materiale non sia sufficiente, è possibile procedere per fasi reiterate, per esempio replicando l'ascolto o la visione della fonte. Fondamentale è poi l'elaborazione di metafore e la ricerca di analogie con eventi noti, grazie al lavoro dell'emisfero destro, attore principale di questa fase (Balboni 2023, 15). È essenziale che l'insegnante guidi questo momento, programmando attività che agevolino la comprensione degli alunni, ma permettendo loro di procedere in maniera induttiva, compiendo inferenze autonome che li avvicinino gradualmente alla scoperta della regola o dell'aspetto della lingua in esame. Attraverso questo approccio, infatti, gli studenti provano il bisogno di imparare un nuovo elemento linguistico e trovano conferma della motivazione iniziale, garantendo così il proseguimento dello sforzo di acquisizione (Mezzadri 2015, 67-69).

1.3.4. Analisi e sintesi

Una volta assimilato l'input nella sua globalità, si può procedere con un lavoro più specifico: vista la natura complessa del materiale autentico (o comunque di una fonte presentata nella sua interezza), in questa fase si analizzano i diversi aspetti target in maniera mirata. L'attività didattica è quindi organizzata in step, ciascuno con un focus specifico: ci si può soffermare per esempio su elementi lessicali, strutture grammaticali o aspetti pragmatici e culturali, o in maniera alternata oppure perseguendo un singolo obiettivo (Mezzadri 2015, 70). Indipendentemente da questa scelta, è però cruciale far concentrare gli studenti sulle regole soggiacenti e far emergere riflessioni a riguardo, per poi procedere solo successivamente con un lavoro di sistematizzazione (Porcelli 1994, 146).

Una volta che si è compresa la struttura target, si continua richiedendo agli studenti di applicare tali elementi, sia per fissarli in memoria, sia per capire come usarli in contesto: le attività proposte sono quindi di reimpiego, procedendo da esercizi più

guidati a compiti liberi, in cui si lasci spazio anche a un utilizzo creativo della lingua (Mezzadri 2015, 70).

In conclusione, ci si può dedicare a un momento di riflessione esplicita, volto a dare ordine a tutte le inferenze compiute e le competenze sviluppate.

È importante infine ricordare che un'unità didattica non deve essere concepita in maniera isolata rispetto al sillabo generale: gli argomenti affrontati, infatti, possono essere ripresi e approfonditi progressivamente, in maniera via via più esaustiva, sia dal punto di vista della loro applicazione nel sistema linguistico, sia per quanto concerne la riflessione grammaticale (Porcelli 1994, 149).

1.3.5. Intelligenze multiple e stili di apprendimento

Come già evidenziato, l'organizzazione dell'unità di acquisizione qui presentata rispetta il funzionamento neuronale del nostro cervello, e deve essere quindi ritenuta valida a livello multidisciplinare. Le strategie didattiche proposte all'interno delle diverse fasi possono però aderire ad approcci e metodi diversi: affinché un insegnamento sia efficace, un buon docente dovrebbe cercare di alternare le proprie proposte, spaziando il più possibile tra le opzioni a disposizione. Ampliare la gamma delle proprie offerte didattiche, infatti, non solo garantisce di tenere acceso il piacere dato dalla varietà, ma permette anche di tutelare le diverse intelligenze degli studenti e i loro differenti stili di apprendimento.

La discussione in merito al tema delle intelligenze multiple risale agli studi di Howard Gardner, che negli anni Ottanta elabora una teoria secondo la quale l'intelligenza, intesa come «la capacità di risolvere problemi o di realizzare prodotti» (Gardner 2005, 13), non si misura con un criterio unico, ma è relativa a diversi ambiti. Ogni individuo è dotato di tutti i tipi di intelligenza, ma con dominanze e livelli di sviluppo differenti (Balboni 2023, 24). Le intelligenze individuate da Gardner sono le seguenti:

- Linguistica;
- Logico-matematica;
- Spaziale;
- Musicale;
- Cinestetico-corporea;
- Interpersonale, ossia l'abilità di comprendere le altre persone in modo empatico

- Intrapersonale, relativa alla capacità di costruire un modello accurato e veridico di sé (2005,14-15)¹³.

Nello stesso periodo anche Marcel Danesi nota come alcuni individui tendono a dimostrare maggiore facilità nell'elaborare compiti relativi ad attività cerebrali specifiche, suggerendo l'esistenza di una dominanza emisferica, tale per cui anche lo stile cognitivo di una persona sarà più o meno influenzato dalle modalità associate a uno dei due emisferi. Lo studioso però sottolinea anche come lo stile cognitivo dipenda anche da fattori ambientali (1988, 55): da ciò consegue che la scuola garantisca di affinare le proprie abilità, estendendo le propensioni biologiche.

Come afferma anche Gardner, infatti, lo scopo della scuola dovrebbe essere quello di

sviluppare le intelligenze e aiutare le persone a raggiungere obiettivi lavorativi e ricreativi adatti al particolare spettro delle loro intelligenze. Le persone che ricevono questo tipo di aiuto, io credo, si sentono più impegnate e più capaci e, quindi, più propense a servire la società in modo costruttivo (Gardner 2005, 15).

Ritengo che l'analisi dello psicologo riassume perfettamente quanto descritto finora: affinché ogni studente sia davvero posto al centro di un percorso didattico, infatti, la scuola, e il docente *in primis*, devono farsi carico di valorizzare le diversità del gruppo classe, garantendo che ciascuno possa ampliare le proprie conoscenze e competenze in una maniera conforme alle proprie propensioni. Un lavoro di questo tipo, del resto, alimenta il piacere di imparare, tiene alta la motivazione e assicura che si verifichi acquisizione.

Oltre alla varietà dei materiali e degli esercizi proposti, è quindi importante far ragionare gli studenti circa il loro stile di apprendimento: infatti, ogni individuo può prediligere una modalità di acquisizione, a cui si avvicinano specifici esercizi didattici. Chiaramente è alquanto arduo creare un syllabo perfettamente bilanciato rispetto a tutti gli stili, e del resto una stessa persona, in base alla dominanza di uno o più tipi di intelligenza, può essere stimolato da attività calibrate su stili di apprendimento diversi. La chiave, dunque, è ancora una volta la varietà nella proposta educativa, principio cardine con cui si garantisce il rispetto e l'inclusione di ogni sfaccettatura dell'intelligenza umana (Balboni 2023, 24).

¹³ Il novero qui riportato è quello originale: nel corso dei decenni successivi la teoria è stata rivista nei decenni successivi, proponendo anche un ampliamento dei tipi di intelligenze (Gardner 2005, 72 e 83).

1.4. La valutazione

Affinché si raggiungano gli obiettivi di un'unità di acquisizione, è importante svolgere un'azione di sistematica osservazione dei processi in atto tra gli allievi, ma anche del proprio operato in quanto insegnanti: come dimostra la teoria dell'ordine naturale di Krashen, infatti, l'acquisizione si verifica solo se l'input risulta comprensibile; pertanto, il processo didattico deve essere monitorato, cosicché non si accumulino lacune che violerebbero l'ordine di *input+1* (Novello 2014, 10).

Per una corretta analisi valutativa è fondamentale mantenere un giudizio oggettivo, monitorando i fattori psicologici che potrebbero minarlo. Tra questi elementi si può annoverare il cosiddetto effetto alone, ossia la tendenza a trasferire sulla prestazione specifica di un soggetto la percezione globale che ci si è fatti su esso; un ulteriore rischio è quello di farsi influenzare dalle proprie previsioni, che finiscono pertanto per autorealizzarsi. Condizioni necessarie per un'adeguata valutazione sono quindi la consapevolezza di queste eventualità e una costante disposizione alla riflessione, anche autocritica: infatti, non si devono solo giudicare i progressi e i limiti dei propri alunni, ma anche soppesare la conformità dei propri metodi e delle proposte didattiche rispetto ai bisogni specifici e al contesto presente (Porcelli 1994, 236-238).

In un'ottica umanistica, inoltre, verifica e valutazione devono essere momenti caratterizzati da:

- Condivisione dei criteri e dei risultati;
- Preparazione alle prove;
- Abitudine alla verifica;
- Possibilità di recupero.

Solo in questo modo, infatti, gli studenti possono capire l'importanza di questa attività ed essere motivati rispetto a questa fase (Novello 2014, 87).

1.4.1. Gestione degli errori e interlingua

Lo sviluppo di competenze linguistiche è un processo cognitivo faticoso e complesso: per questo motivo, è impensabile auspicare che il percorso didattico degli apprendenti sia privo di errori; al contrario, un buon docente deve essere in grado di rilevare le produzioni erranee, fornendo riscontri adeguati affinché gli studenti possano cogliere la correzione e applicarla con successo.

Innanzitutto, bisogna quindi definire cosa si intenda con errore: in glottodidattica esso consiste in una «deviazione da una regola o da una norma in vigore nella lingua e cultura oggetto di studio» (Ciliberti 2012, 206). Un'analisi più approfondita distingue inoltre il concetto di errore (*error*) da quello di sbaglio (*mistake*): nel primo caso si tratta del risultato di una conoscenza incompleta, dovuta a un processo di apprendimento ancora in svolgimento; con il secondo, invece, si indica un fatto momentaneo, che il parlante è in grado di correggere autonomamente (Mezzadri 2015, 272). Errori e sbagli possono riguardare qualunque livello della lingua target, da quello fonologico fino all'ambito culturale e, soprattutto nel caso dell'errore, presentano una propria utilità, in quanto rivelano quali sono le ipotesi compiute dall'apprendente nel tentativo di astrarre una regola generale e applicarla in maniera creativa; pertanto, si nota come, nonostante il prodotto finale sia scorretto, il processo cognitivo alla base della formulazione corrisponde invece con l'*iter* target che si verifica quando si acquisisce una nuova lingua, il che costituisce il presupposto per sviluppare successivamente una regola linguistica corretta.

Esistono tuttavia casi in cui l'errore è dovuto al fenomeno del *transfer* e dell'interlingua.

L'interlingua consiste infatti in una rete dinamica, in cui la creazione di un nuovo sistema linguistico (quello dell'idioma *target*) è influenzato con diversi gradi di profondità dalle strutture linguistiche già note all'apprendente, tra cui soprattutto la lingua madre (Ciliberti 2012, 45). Questo sistema di contatti e rimandi genera dei *transfer*, ossia il trasferimento di elementi lessicali, strutturali o culturali propri di una lingua ad un'altra, i quali comportano effetti positivi laddove le strutture traslate sono realmente analoghe o affini, e negativi quando invece tra il componente di partenza e quello di arrivo è presente una differenza linguistica (Chini-Bosisio 2014, 82).

L'interlingua e i *transfer* sono più frequenti quando un allievo ha ancora una padronanza incompleta della lingua di studio, in quanto rappresentano una fase naturale del processo di acquisizione e, anche se il loro peso diminuisce con l'aumentare della competenza linguistica, non si azzerano mai completamente: per questo motivo, è importante che l'insegnante sia attento a correggere gli errori, ma presentandoli comunque come un evento naturale e positivo rispetto a un percorso più ampio, in quanto prova che lo studente sta diventando più autonomo e creativo con l'uso della nuova lingua (Mezzadri 2015, 271-272).

Una gestione accorta della correzione è particolarmente centrale con allievi di fasce di età comprese tra l'infanzia e l'adolescenza, poiché spesso le insicurezze degli alunni, le quali a loro volta possono causare l'inserimento del filtro affettivo, si devono proprio alla fase di correzione e verifica (Ciliberti 2012, 206-207). Per evitare che quest'attività si trasformi in un momento temuto si deve innanzitutto evidenziare la normalità dell'errore, che come spiegato poc'anzi, è parte intrinseca del processo di acquisizione. Si deve inoltre evitare che l'apprendente venga ridicolizzato, adottando diverse possibili strategie: per esempio, si può compiere una riparazione indiretta, impostando il feedback come una sorta di sottolineatura, oppure proponendolo sotto forma di congettura; inoltre, soprattutto se l'errore non inficia la comprensione del messaggio, si può attendere la fine del flusso comunicativo e intervenire solo successivamente.

È poi importante che la correzione sia diffusa, e non circoscritta solo ai momenti di verifica, di modo da garantire maggiori stimoli ai propri studenti e diminuendo così l'ansia legata alla correzione. In aggiunta, così facendo si evita che i riscontri del docente diventino onnicomprensivi: in altre parole, l'insegnante si può focalizzare nel correggere volta per volta solo gli errori più invalidanti ai fini comunicativi, o quelli maggiormente connessi con l'obiettivo della lezione, di modo che ogni suo commento riceva maggiore attenzione (Mezzadri 2015, 277).

In un'ottica di progressiva autonomia, è infine fondamentale che il discente diventi in grado di autocorreggersi: per guidare gli studenti verso questa abilità è necessario un lungo lavoro preparatorio, per esempio proponendo loro produzioni inesatte e chiedendo di identificare in maniera induttiva errori, le relative cause e il livello di gravità, oppure invitandoli a individuare i propri sbagli, qualora si tratti appunto di *mistakes* e si disponga di un tempo adeguato e si sia creato un contesto privo di ansia (Ciliberti 2012, 223; Mezzadri 2015, 275).

1.4.2. Verifica

La verifica consiste in una raccolta di dati volta a misurare il raggiungimento di obiettivi specifici: è adatta quindi a valutare le esecuzioni di uno studente, ma non riesce a essere rappresentativa della reale competenza di un parlante; inoltre, non si evince se il risultato raggiunto è esito di un processo di apprendimento o di acquisizione.

Affinché la verifica sia davvero utile, è fondamentale che essa testi ciò che si è insegnato e che gli allievi siano preparati per tempo rispetto all'oggetto e alla tipologia di prova, che deve a sua volta essere nota (Balboni 2002, 122).

Una verifica valida, pertanto, deve rispettare requisiti di: *pertinenza* rispetto agli argomenti affrontati; *accettabilità*, ossia percezione di validità da parte di chi è sottoposto al test; *comparabilità*, intesa come la capacità di fornire risultati attendibili, e infine di *economicità*, ovvero la possibilità di essere concretamente somministrato, per esempio rispetto a limiti temporali e tecnologici (Porcelli 1994, 240; Freddi 1994, 132).

A questi criteri tradizionali, Balboni aggiunge anche i seguenti parametri:

- *Flessibilità* operativa;
- *Relazionalità* nella classe, ossia la scelta (o l'alternanza) di prove individuali, o di attività che stimolino la competitività o la cooperazione;
- *Adattabilità psicologica*, rispetto al riconoscimento di diversi tipi di intelligenze e conseguenti stili di apprendimento;
- *Autonomia* concessa agli studenti, sia per la preparazione della verifica, sia per la sua correzione
- *Tecnologie* (Balboni 2023,24-25).

La verifica della competenza grammaticale può rispettare metodi più tradizionali, scelta che comporta il vantaggio di adoperare tecniche ritenute oggettive, in quanto si somministra a tutti gli studenti la stessa prova e la si corregge con criteri di verifica rigidi.

Le prove somministrate possono essere di diverso tipo, ed è anzi consigliabile variare la tipologia di verifica, sia nel rispetto degli stili di apprendimento, sia per maggiore validità rispetto agli obiettivi identificati, ma in generale si possono tratteggiare due macrocategorie, qui riassunte:

*Tabella 3: tipi di prove*¹⁴

Prove oggettive	a.	scelta multipla;
	b.	vero/falso;
	c.	giusto/sbagliato/non detto;
	d.	abbinamento;
	e.	completamento;
	f.	risposte brevi;
	g.	transfer di informazioni;
	h.	dettato;
	i.	riordino.
Prove soggettive	a.	information gap;
	b.	scrittura guidata;
	c.	composizioni (lettere, articoli, relazioni, saggi ecc.);
	d.	riassunti – scrittura con input scritto;
	e.	conversazione guidata;
	f.	role-play.

In aggiunta al novero presentato, va ricordato il testing diffuso, utile per verificare la competenza comunicativa, che consiste nell'osservazione costante dello studente nelle sue prestazioni, con conseguente annotazione di alcuni elementi chiave. Questa metodologia, affine per molti aspetti con l'attività di valutazione, si avvale dell'ausilio di strumenti di guida, i quali garantiscono che i criteri adoperati con i diversi studenti restino coerenti: considerando per esempio il caso della produzione orale, infatti, gli aspetti da monitorare sono numerosi, in un arco di tempo limitato, perciò, per garantire un'osservazione giudiziosa e celere il docente può aiutarsi preparando precedentemente una tabella o un simile schedario in cui sono riportati gli elementi da osservare, così che in classe si possa limitare a segnare il livello corrispondente alla prestazione degli allievi, che poi può essere convertito in un punteggio, creando così una prova di verifica (Freddi 1994, 137), oppure essere usato come elemento di valutazione.

1.4.3. Valutazione

La valutazione riguarda lo studente e la sua competenza su un piano più ampio, tenendo conto non solo degli obiettivi raggiunti, ma anche del livello di partenza e delle caratteristiche individuali. Il docente, quindi, è tenuto a trarre considerazioni generali, basandosi su un'ampia gamma di dati, tra cui:

¹⁴ Novello 2014, 62.

- le verifiche svolte in arco di tempo definito (per esempio, un quadrimestre o l'intero anno accademico);
- la storia personale dell'allievo (eventuali disturbi specifici dell'apprendimento o malattie psicofisiche, condizioni sociali e familiari etc.);
- l'impegno e la partecipazione durante le attività (Porcelli 1994, 239).

Se dunque le verifiche sono finalizzate a raccogliere una maggior quantità di dati, è solo con la valutazione che si attribuisce a essi un valore complessivo, con l'obiettivo di valorizzare lo studente e il suo percorso svolto (Novello 2014, 38; Serragiotto 2016, 154). Alle informazioni raccolte con la somministrazione di prove, inoltre, si uniscono annotazioni derivanti dal già citato processo di osservazione: soprattutto in ambito linguistico, infatti, osservare l'uso della lingua in contesti non ansiogeni permette al docente di comprendere molti aspetti della competenza dei suoi studenti (Novello 2014, 69).

La valutazione può anche riguardare l'intero gruppo classe, discutendo degli errori più diffusi, oppure può coincidere con forme di autovalutazione, attività utile al fine di maturare maggiore consapevolezza delle proprie capacità in quanto parlanti (Ciliberti 2012, 244). Inoltre, oggetto della stessa possono essere anche le metodologie e gli strumenti che sono stati più adatti per aiutare i discenti (Balboni 2002, 125): alla fase di valutazione, infatti, dovrebbe seguire un processo di aggiustamento per perfezionare il proprio operato (Freddi 1994, 131). Anche per questo motivo è importante che la valutazione non sia solo sommativa, ossia relativa a ciò che si è svolto in un determinato periodo, ma anche formativa, ossia ripetuta con frequenza costante durante le attività didattiche (Serragiotto 2016, 161).

Tramite la valutazione, quindi, si crea un canale di comunicazione tra docente e studente: oggetto di questo momento sono dunque sia gli aspetti critici, per esempio difficoltà e bisogni, sia i propri progressi e il livello di soddisfazione (Novello 2014, 9). Quando il processo didattico coinvolge poi anche altri attori, per esempio i genitori, la valutazione consente di fornire loro dei feedback, oppure, laddove siano stati compiuti investimenti, si può avere un riscontro sul loro successo (Novello 2014, 11).

Come nel caso della verifica, anche la valutazione deve essere connessa a ciò che della lingua target è stato programmato e svolto. Poiché un'unità di acquisizione può comprendere molteplici obiettivi, i docenti possono fornirsi di schemi atti all'osservazione delle strutture interessate, come nell'esempio sotto riportato.

Tabella 4: schema di valutazione¹⁵

Obiettivo	Abilità	Competenze	Sottocompetenze	Tipologie di prove
— — —	(ascoltare, leggere, parlare, scrivere, dialogare, manipolare testi)	(linguistica, extralinguistiche, contestuali)	(morfologica, sintattica, lessicale, testuale, fonologica - cinesica, prossemica, oggettiva, vestemica - sociolinguistica, pragmatica, interlinguistica, interculturale)	

Anche in questo caso l'obiettivo è quello di una crescente autonomia dell'allievo: a tale fine risulta estremamente utile il *goal setting*, ossia l'individuazione di obiettivi comunicativi, i quali assumono rilievo particolare in un'unità di acquisizione. Questa attività può essere graduata, di modo che sia proporzionale al livello cognitivo dei discenti ma, in ogni caso, si dovrebbero rispettare alcuni principi guida; in particolare, gli obiettivi dovrebbero essere:

- specifici;
- misurabili;
- realistici;
- raggiungibili in uno specifico arco temporale (Novello 2014, 23).

Una volta stabiliti questi obiettivi, inoltre, gli studenti dovrebbero essere stimolati alla riflessione su quale possa essere la loro progressione, quali siano le strategie di apprendimento più adatte (tenendo in considerazione, quindi, il proprio stile di apprendimento) e quale sia il grado di miglioramento che si sta ottenendo. In questo modo, infatti, gli alunni avranno la percezione di essere davvero i protagonisti del loro percorso didattico, e ciò beneficia la motivazione, con relative conseguenze positive.

Anche l'osservazione diffusa, già descritta nel precedente paragrafo, rappresenta un ottimo strumento di valutazione: una volta raccolti i dati, tramite per esempio le

¹⁵ Tratto da Novello 2014, 14.

griglie di osservazione, si deve però stabilire un criterio di valutazione, il quale può essere il paragone tra la prestazione di diversi allievi (si parla in questo caso di valutazione normativa), oppure può essere stabilito da descrittori selezionati dal docente, attuando così una valutazione criteriiale, ampiamente diffusa nel contesto educativo italiano (Novello 2014, 41).

Tabella 5: esempio di griglia di osservazione¹⁶

Griglia di osservazione per le abilità orali	
comprende il significato delle parole	1 2 3 4 5
comprende le frasi del discorso	1 2 3 4 5
possiede il vocabolario necessario per svolgere l'attività	1 2 3 4 5
usa appropriatamente la gamma di parole conosciute	1 2 3 4 5
possiede le strutture adeguate per svolgere l'attività	1 2 3 4 5
interagisce nello scambio	1 2 3 4 5
produce discorsi estesi	1 2 3 4 5
cerca di utilizzare più lingua possibile per comunicare	1 2 3 4 5
usa creativamente le espressioni imparate	1 2 3 4 5
comprende il linguaggio non verbale	1 2 3 4 5
possiede una velocità d'eloquio che non comprende troppe pause	1 2 3 4 5
possiede una pronuncia e un'intonazione comprensibili	1 2 3 4 5

In ogni caso, comunque, la valutazione deve essere valida, ossia deve considerare solo i temi in questione, indi per cui è fondamentale selezionare prove adatte a verificare gli argomenti indicati nel sillabo (Novello 2014, 44).

Per quanto concerne il feedback, esso deve essere comunicato celermente dopo lo svolgimento di una prova (Serragiotto 2016, 157). Il feedback può essere definito come:

- *correttivo*, riportando il modello corretto;
- *valutativo*, se include un giudizio;
- *strategico*, se apporta anche dei suggerimenti (Novello 2014, 56).

La ricerca scientifica, inoltre, identifica diverse tipologie di feedback: innanzitutto, può essere quantitativo o qualitativo, o integrare queste due modalità. Nonostante il frequente utilizzo di feedback quantitativi, è bene ricordare che la valutazione è

¹⁶ Novello 2014, 71.

maggiormente utile se accompagnata da commenti e suggerimenti; infatti, così facendo non solo studente e insegnante possono confrontarsi sulle difficoltà esplicitate, ma quest'ultimo condivide i criteri usati e le decisioni ponderate, rendendo lo studente più consapevole (Novello 2014, 53).

1.5. Le competenze linguistiche

Durante la trattazione degli approcci e metodi usati in glottodidattica, è emerso a più riprese il concetto di competenza linguistica, comprensibile in maniera intuitiva come abilità del parlante nell'usare la lingua. A livello scientifico, però, questa definizione è stata approfondita a più riprese: già Chomsky aveva distinto tra la competenza (*competence*), intesa come capacità di comprendere e creare frasi grammaticalmente corrette, ed esecuzione (*performance*), relativa alla realizzazione linguistica concreta (Mezzadri 2015, 24). Balboni specifica che l'idea di competenza, intesa come applicazione pratica delle conoscenze, è il presupposto imprescindibile per la *performance* (2023, 9). Con l'elaborazione e la diffusione dell'approccio comunicativo, si è concepito tale concetto come composto da:

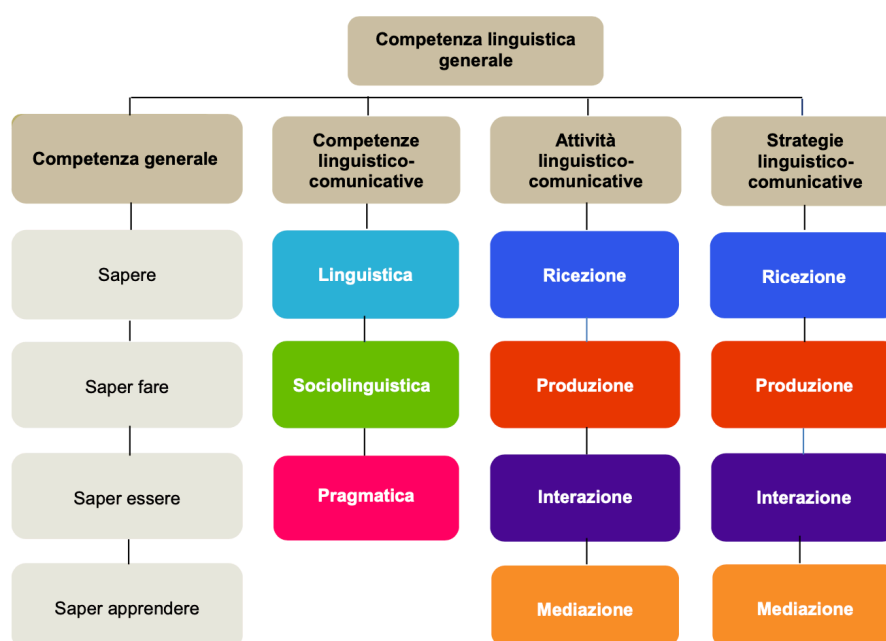
- *competenza grammaticale*, ossia la capacità di esprimersi in maniera corretta;
- *competenza sociolinguistica*, adeguata dal punto di vista sociale e culturale;
- *competenza strategica*, intesa come l'abilità di esprimersi nel modo più efficace (Ciliberti 2012, 96).

La riflessione su questo tema ha subito una svolta cruciale negli anni Settanta, a seguito delle proposte del Consiglio Europeo, con cui viene introdotto il concetto di livello soglia (*Threshold Level*): infatti, in un'ottica di autonomia dell'apprendente, si identificarono dei livelli di conoscenza e competenza che coincidessero a progressivi avanzamenti della padronanza linguistica, il più importante dei quali era appunto il livello soglia, che segnava il grado minimo di competenza necessario a un parlante per sopravvivere in un Paese straniero (Mezzadri 2015, 43).

1.5.1. Il quadro comune europeo di riferimento (QCER)

Dalla visione della lingua intesa come insieme di obiettivi comunicativi si è sviluppato l'attuale quadro di riferimento europeo proposto nel 1991. Il Quadro consiste in uno schema descrittivo delle competenze linguistiche relative all'apprendimento, insegnamento e valutazione, rispetto a tutti i livelli comuni di riferimento, a loro volta definiti da descrittori. La concezione alla luce della quale sono stati redatti descrittori e relativi livelli è ancora una volta derivante dall'approccio comunicativo, in cui la lingua è considerata come mezzo di opportunità e di successo in ambito sociale, educativo e professionale, usata da attori che agiscono attivamente nel loro ambiente. Una conseguenza è la conferma della validità dell'unità di acquisizione: infatti, affinché l'apprendente diventi autonomo, è indispensabile che i programmi partano da un'analisi dei bisogni e si strutturino in un insieme di nozioni e funzioni che coinvolgano i discenti (Consiglio d'Europa 2020, 25-26). Il Quadro descrive quindi competenze da acquisire e le strategie necessarie affinché ciò avvenga, riassunte secondo il seguente schema:

Tabella 6: struttura dello schema descrittivo del QCER¹⁷



Le competenze generali possono essere così descritte:

¹⁷ Tratto da Consiglio d'Europa 2020, 31.

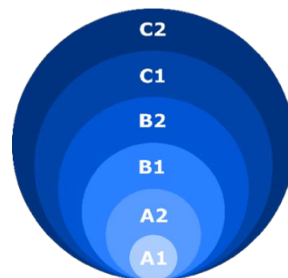
- *Sapere la lingua*: capacità di rispettare le grammatiche (fonologica, grafemica, lessicale, morfosintattica). A questo livello corrisponde quindi una competenza prettamente linguistica;
- *Sapere fare*: padroneggiare le abilità linguistiche, siano essere ricettive, produttive, o integrate, nel rispetto del contesto sociolinguistico in cui ci si trova;
- *Sapere essere*: rispettare norme e codici culturali e sociali, a cui si abbina quindi una dimestichezza pragmatica, che integra anche linguaggi non verbali, tra cui quello gestuale, prossemico etc. (Balboni 2002, 73);
- *Saper apprendere*: sviluppare capacità glottomatetica, ossia diventare autonomi nell'acquisizione linguistica.

Le attività e le strategie linguistico-comunicative sostituiscono invece le tradizionali attività di scrittura, lettura, ascolto e parlato, ritenute ormai poco adatte a rappresentare la complessità dell'interazione linguistica (Consiglio d'Europa 2020, 32).

Anche la dicotomia chomskiana tra *competence* e *performance* viene ora superata con il concetto di *proficiency*, ossia la «dimensione visibile della competenza sottesa di una persona, risultante da una specifica prestazione» (Consiglio d'Europa 2020, 34).

In base alla *proficiency* di un parlante, analizzata rispetto a ogni attività linguistico-comunicativa dello schema, la competenza complessiva rientra all'interno di specifici livelli. Il Consiglio d'Europa ha infatti identificato sei livelli linguistici, definiti in base a ciò che il discente riesce a fare con la lingua in esame, alla luce ciò di un'analisi sia quantitativa sia qualitativa, e spiegati da descrittori validi per qualunque idioma.

Figura 1: i sei livelli del QCER



Sulla scorta di questi descrittori, per ogni tipo di attività linguistico-comunicativa sono state redatte delle tabelle che specificano gli standard di competenza richiesti per raggiungere ognuno dei livelli individuati.

Tabella 7: scala globale dei livelli¹⁸

Utente esperto	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per ricercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Utente autonomo	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Utente di base	A2	È in grado di comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). È in grado di comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. È in grado di descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	È in grado di comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore si esprima lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Va infine ricordato che l'educazione linguistica è intrinsecamente connessa a un'educazione di carattere culturale: questo nesso è spesso spiegato dalla presentazione della lingua come espressione della società in cui essa viene utilizzata (Balboni 2023,63), ma le più recenti linee guida europee specificano che la competenza interculturale presenta un'accezione più profonda e ampia. Infatti, con essa si intende la capacità di avvicinarsi agli altri con rispetto, apertura e comprensione (Consiglio d'Europa 2022, 17): la diversità linguistica e culturale, perciò, viene tutelata e

¹⁸ Consiglio d'Europa 2020, 187. Per le tabelle specifiche per ogni attività linguistico-comunicativa rimando invece al Volume Complementare del QCER (Consiglio d'Europa 2020).

valorizzata, incoraggiando un atteggiamento di apertura. Il Quadro Europeo, quindi, promuovendo una società sempre più plurilingue, persegue il contemporaneo obiettivo di creare uno spazio culturale di incontro e confronto democratico e rispettoso, fondato sull'inclusione e l'integrazione (Consiglio d'Europa 2022, 28).

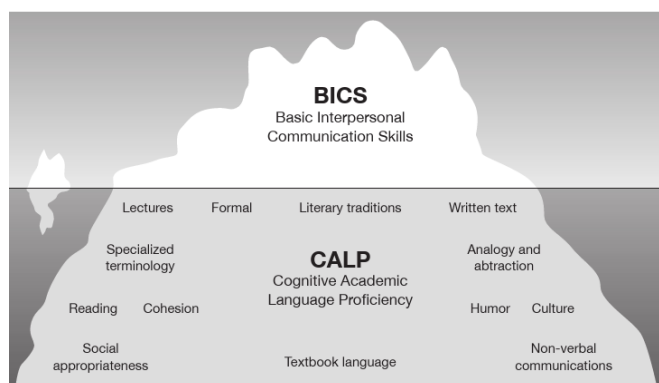
1.5.2. BICS e CALP

Se si analizzano i descrittori dei diversi livelli di competenza individuati dal QCER, si nota come le abilità richieste si dispongano in un crescendo di difficoltà che riflette la capacità di un parlante di gestirsi in attività più o meno complesse. Infatti, esiste una sensibile differenza tra l'abilità di affrontare contesti quotidiani, legati a scopi e situazioni informali, e quella di padroneggiare una lingua anche in circostanze più complesse, per esempio legate a obiettivi accademici e professionali.

Questa spartizione deriva dall'analisi dello studioso Jim Cummins, che identifica con l'acronimo BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) la prima varietà linguistica, contrapposta alla CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), che è invece legata a operazioni cognitive più complesse.

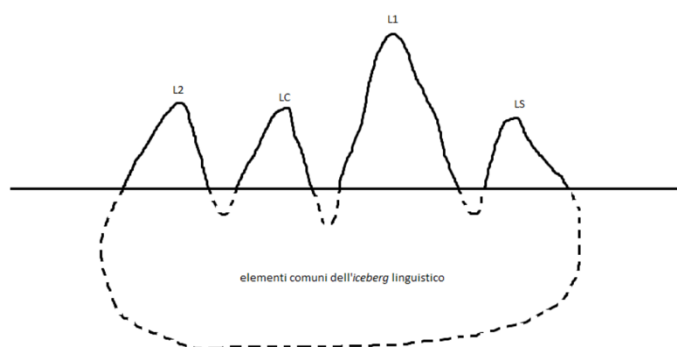
Per descrivere il nesso tra questi due livelli di espressività linguistica Cummins utilizza la metafora dell'iceberg: infatti, le BICS coinvolgono aspetti più evidenti, o quantomeno facilmente misurabili, del linguaggio, tra cui la pronuncia, un vocabolario basilare, e l'aderenza alle norme grammaticali; la CALP, invece, costituisce una sfera sommersa, ossia meno visibile, della padronanza linguistica. A essa in particolare pertengono competenze chiave, quali la comprensione del significato funzionale e semantico, nonché la capacità di sintesi e di valutazione: si tratta quindi di elementi legati al pensiero astratto, che permettono di utilizzare una lingua anche in situazioni decontestualizzate, slegate da fini pratici (Cummins 1984, 136-138).

Figura 2: Distinzione tra BICS e CALP secondo Cummins



Poiché la competenza CALP riguarda un aspetto più profondo della dimensione linguistica e cognitiva, la sua acquisizione richiede specifici presupposti: in primo luogo, il parlante deve saper già padroneggiare gli elementi linguistici più basilari, ovvero quelli coincidenti con la punta dell'iceberg; inoltre, fondamentale è qui il ruolo dell'interlingua. Nello specifico, in questo caso l'interlingua non funge tanto da transfer linguistico (secondo il meccanismo spiegato al paragrafo 1.4.1), quanto più cognitivo. Infatti, secondo la teoria dell'interdipendenza linguistica, le facoltà soggiacenti al linguaggio e al pensiero astratto e cognitivamente complesso sono le medesime per tutte le lingue con cui un apprendente può imparare a esprimersi: questo comporta che in linea generale, i concetti più articolati e astratti siano sviluppati dapprima secondo i termini della lingua madre e successivamente traslati secondo le categorie linguistiche e culturali della lingua target.

Figura 3: Il principio dell'interdipendenza linguistica secondo la metafora dell'iceberg¹⁹



¹⁹ Tratto da Balboni 2023, 1.

Tornando all'aspetto didattico, è evidente come il riferimento ai livelli di competenza del QCER debba essere integrato con la distinzione tra BICS e quello CALP: in particolare, le direttive comunitarie incentivano la formazione di nuove generazioni che sappiano interfacciarsi con i loro corrispettivi europei anche sul piano accademico ed è dunque sempre più importante aiutare gli alunni a raggiungere questo ulteriore livello di competenza. Una delle proposte che è stata attuata per procedere in tal senso, per esempio, è stata l'introduzione della metodologia CLIL, ossia l'insegnamento di una disciplina non linguistica mediante l'utilizzo di una lingua veicolare, di cui si discorrerà nel capitolo 2 (Coonan 2002, 80-83).

1.6. La didattica della lingua inglese

Dopo una panoramica più generale sulla glottodidattica, è ora opportuno soffermarsi su un caso specifico dell'insegnamento della lingua inglese. Tale disciplina, infatti, non solo è presente in tutti i programmi scolastici italiani, ma sarà anche la lingua veicolare del progetto sperimentale di questa tesi.

Come testimoniato dal documento Eurydice redatto nel 2012, l'insegnamento delle lingue straniere comunitarie è obbligatorio per tutti gli stati membri (Eurydice 2012, 143): in tutti i paesi non anglofoni questo comporta l'adozione dell'inglese come prima lingua straniera insegnata, confermandolo come l'idioma più studiato nel corso dell'intero ciclo di istruzione nell'Unione Europea.

In Italia, contesto su cui si concentrerà questa analisi, l'inglese è materia scolastica obbligatoria dalla scuola primaria fino al termine della scuola secondaria, ossia dai 6 ai 16 anni, a cui si sommano gli ultimi anni della scuola superiore (se frequentata); nella scuola dell'infanzia l'insegnamento di tale disciplina non è invece obbligatorio, ma questa possibilità è delegata ai singoli istituti, che possono inserirla con sperimentazioni già in questa fase precoce. Un periodo di studio così lungo dovrebbe garantire di sviluppare un'adeguata competenza comunicativa, al pari con le direttive europee, le quali suggeriscono un livello B1 per gli alunni al termine della scuola superiore; ciononostante, gli studenti italiani esprimono spesso un senso di inadeguatezza rispetto

alle loro competenze in lingua straniera, sentimento che testimonia la necessità di intervenire sulla didattica della disciplina (Santipolo 2016, 180).

Come anticipato poc'anzi, è innanzitutto rilevante il fatto che l'insegnamento precoce della lingua straniera non sia incoraggiato nella prima fascia di età scolare, ossia quella dei 3-5 anni, in quanto gli studi di neurologia rivelano che si tratta del periodo in cui la plasticità cerebrale consentirebbe un'acquisizione linguistica meno faticosa e maggiormente proficua. Negli ultimi anni le politiche relative al plurilinguismo hanno incoraggiato un miglioramento, ma solo dal punto di vista formale, mentre ancora poco è stato realizzato nella pratica. La mancata attenzione rispetto ai vantaggi di un insegnamento precoce caratterizza anche il ciclo della scuola primaria: infatti, nonostante in questa fascia la materia diventi parte del curriculum obbligatorio, sono ancora presenti delle carenze, dovute principalmente alla formazione del personale docente. Analizzando il programma del corso di laurea in Scienze della Formazione, abilitante per i futuri docenti, infatti, si nota come sia assente formazione glottodidattica, fondamentale per una buona programmazione, e come anche il monte ore dedicato all'insegnamento della lingua ai docenti sia sempre più esiguo (Santipolo 2016, 182). La situazione migliora nella scuola secondaria di I e II grado, in cui la disciplina è affidata a laureati in Lingue e Letterature straniere, specialisti quindi in tale ambito, ma continua a pesare l'assenza di formazione specifica rispetto alla didattica delle lingue e di aspetti quali la varietà sociolinguistica o microlinguistica (Santipolo 2016, 184).

1.6.1. Insegnare una lingua franca

Quando si tratta dell'insegnamento di una lingua straniera, il docente diventa veicolo di conoscenza di tutto l'apparato connesso alla sfera linguistica, che oltre alle regole morfosintattiche include aspetti quali la veste fonologica e l'aspetto culturale. Per quanto riguarda l'inglese, il modello standard della scuola italiana è sempre coinciso con il mondo anglo-americano, sia perché primo centro di diffusione della lingua, sia per il profondo collegamento politico e culturale tra le tre nazioni (Vettorel 2014, 57). Tale scelta, tuttavia, si sta rivelando sempre più limitante; riprendendo la classificazione di Kachru, per esempio, possiamo distinguere tra tre tipologie di parlanti: i *Rule makers*, ossia i madrelingua, che fanno parte del cosiddetto *Inner Circle* e decidono quali produzioni siano accettabili, i *Rule modifiers* e i *Rule users*, legati da rapporti sempre meno stretti alla lingua target (Vettorel 2014, 54; Santipolo 2022, 122). Dati più recenti

rivelano tuttavia che, nel caso dell'inglese, il numero di parlanti non nativi sia quantomeno triplicato rispetto ai nativi, al punto che la quasi totalità degli scambi in questa lingua si svolga con almeno una parte (se non la totalità) dei partecipanti non nativi; il superamento della categorizzazione di Kachru è quindi sempre più evidente, al punto che oggi giorno la lingua inglese è condizionata tanto dai parlanti nativi quanto dai non nativi (Vettorel 2014, 55; Zoletto 2016, 105).

Dal punto di vista scolastico, quindi, è necessario un profondo aggiornamento, che renda i programmi più centrati rispetto all'attuale condizione sociolinguistica. In primo luogo, infatti, gli apprendenti devono essere esposti a più varietà possibili, soprattutto dal punto di vista fonologico e lessicale: la varietà standard può continuare a essere quella britannica o statunitense ma, soprattutto nei cicli più elevati di istruzione, sarebbe ottima pratica rendere gli studenti competenti delle diverse varietà di inglese a cui saranno esposti nella vita reale (Santipolo 2022, 137-140).

In aggiunta, come ricordato precedentemente, all'interno dell'insegnamento di una lingua straniera è intrinseco anche l'inserimento di moduli culturali: i programmi scolastici dovrebbero essere ampliati anche in questo senso, superando l'impostazione eurocentrica propria di molti materiali didattici (*in primis* i libri di testo) e integrando anche elementi di un ventaglio di nazioni e culture più ampio, comprendente paesi come l'India o il Sud Africa, in cui l'inglese è lingua nazionale al pari del Regno Unito e degli Stati Uniti (Zoletto 2016, 107; Santipolo 2022, 140).

L'aspetto culturale, del resto, solleva un'ulteriore complessità relativa all'insegnamento della lingua inglese, ossia il fatto che questa ha oramai assunto a livello globale natura di lingua franca, definizione con cui si intende un codice usato a fini comunicativi da persone che hanno diversa provenienza linguistica, e perciò è spesso spogliata del proprio *background* culturale (Pavan 2018, 258). In altre parole, l'inglese è ormai uno strumento utile alla partecipazione a comunità liquide, che non possono più essere circoscritte a una nazione o a un'area geografica: questo comporta un cambiamento non solo nelle nozioni da trasmettere (da intendere sempre di più in ottica interculturale), ma anche nella motivazione degli studenti. Se infatti in passato parte dello stimolo a studiare una lingua straniera era costituito dalla curiosità verso la cultura a essa connessa, le condizioni attuali fanno maggiormente leva sulla sfera del Sé e della propria realizzazione identitaria (Luise 2018, 74): gli individui, quindi, ambiscono a usare l'inglese non tanto come strumento di contatto con la cultura

anglofona, ma come mezzo di relazione con interlocutori internazionali. Inoltre, l'uso esteso dell'inglese come lingua franca implica anche un aumento delle occasioni in cui gli studenti entrano in contatto con la lingua: essa, infatti, non è più pratica solo a scuola, ma anche nella sfera extra-scolastica, in cui peraltro le varietà linguistiche spesso coincidono i *World Englishes*, ossia «forme legate a processi quali semplificazione, riduzione di ridondanza, maggiore chiarezza del legame tra forma e funzione» (Vettorel 2014, 55).

Non si può naturalmente pensare di poter insegnare una l'intera gamma di varietà sociolinguistiche, ed è quindi necessario stabilire una chiara gerarchia dei moduli da trattare: lessico e accenti, infatti, possono inficiare la capacità di comprendere e farsi comprendere, e pertanto devono essere allenati affinché la propria produzione si avvicini il più possibile a varietà standard e la propria ricezione sia invece aperta a modelli non nativi. Per quanto riguarda invece la sfera grammaticale, il limite dell'inglese inteso come lingua franca è ormai la sola intelligibilità, aprendo anche a posizioni più flessibili. In generale, comunque, l'obiettivo di un buon docente dovrebbe essere quello di inserire l'insegnamento e l'uso della lingua inglese nel complesso contesto socioculturale odierno, senza pretendere di trattare in maniera esaustiva ogni questione, ma raggiungendo l'importante traguardo di sensibilizzare gli studenti, facendo acquisire loro consapevolezza rispetto a questa tematica, e rendendoli così aperti verso stimoli differenti gli uni dagli altri (Santipolo 2022, 140; Pavan 2018, 259).

2. CLIL: Content and Language Integrated Learning

Il termine CLIL, acronimo dell'espressione inglese *Content and Language Integrated Learning*, fu coniato da Marsh nel 1997 come termine ombrello che indicasse una metodologia didattica dalla durata variabile, in cui materie o argomenti di natura non linguistica sono affrontati in lingua non-nativa; alla luce di questa peculiarità, per «rimuovere gli ostacoli che impediscono l'apprendimento duale della lingua e del contenuto» (Serragiotto 2003, XIV) sono adoperate particolari scelte strategiche, strutturali e metodologiche (Coonan 2006, 23).

A partire dagli anni Novanta, con la crescente attenzione dell'Unione Europea rispetto ai temi del plurilinguismo e dell'educazione linguistica, anche la tematica CLIL ha goduto di maggiori attenzioni da parte di istituzioni e ricercatori (Consiglio d'Europa 2022, 38): il seguente capitolo, di conseguenza, si inserisce nella scia dei contributi in merito, riassumendo gli elementi fondativi e i dibattiti *in fieri*.

2.1. Contesto normativo

Le prime menzioni in documenti ufficiali circa l'utilità derivante dall'insegnamento di alcune materie in lingua straniera risalgono già agli anni Novanta; ciononostante, non è mai stato istituito un ente che regolamenti con precisione la progettazione di questo tipo di didattica, permettendo che ogni stato stabilisse le proprie linee guida (Coonan 2002, 42-43, deBoer, Leontjev 2020, 9).

In linea generale, l'esperienza europea ha tratto beneficio da precedenti sperimentazioni, tra cui quelle svoltesi in Canada già a partire dagli anni Ottanta (Serragiotto 2014, 39), e si può constatare una sperimentazione precoce in molti dei paesi nordici, soprattutto Finlandia e Svezia, dove già a partire dalla fine degli anni Ottanta furono avviati i primi progetti CLIL, il cui potenziamento fu incoraggiato dall'accoglienza positiva di famiglie e studenti; nei decenni successivi la maggior parte delle nazioni europee ha attivato a sua volta progetti volti alla promozione e allo sviluppo del plurilinguismo (Coonan 2002, 58-60).

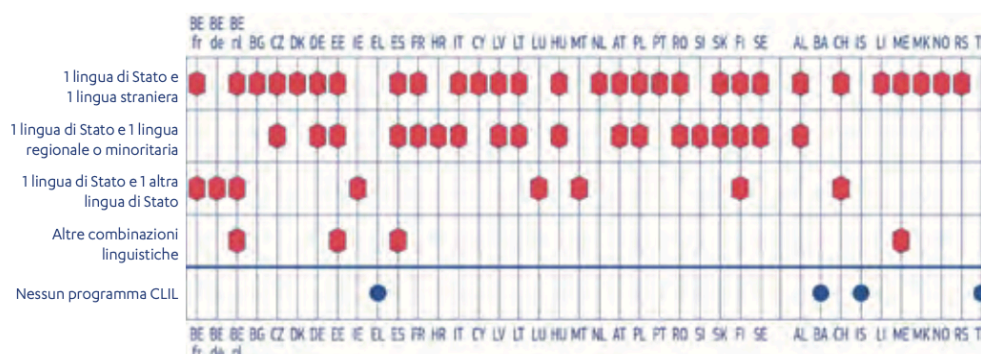
In una Comunicazione della Commissione Europea pubblicata nel 2003, il CLIL è identificato come uno strumento decisivo per il raggiungimento degli obiettivi linguistici identificati dall'Unione (Eurydice 2017, 13): questa alta considerazione da parte degli organi comunitari ha giovato alla diffusione del CLIL che secondo i dati Eurydice 2023 è stato introdotto in tutti i sistemi scolastici europei, con l'eccezione di Grecia, Bosnia-Erzegovina, Islanda e Turchia (Eurydice 2023, 71). A lato di una diffusione così ampia, va specificato che però solo in Italia, Lussemburgo, Austria, Malta e Liechtenstein si offrono programmi CLIL in tutte le scuole, almeno ad alcuni livelli (Eurydice 2017, 13).

Inoltre, l'assenza di una regolamentazione comunitaria fa sì che le esperienze CLIL subiscano ancora oggi notevoli variazioni tra i diversi stati, spesso su influenza dei metodi di insegnamento locale (Eurydice 2017, 14). Il metodo più diffuso -applicato infatti in 29 sistemi di istruzione su un totale di 35- consiste nell'insegnare alcune discipline nella lingua di istruzione, ossia quella di Stato, e altre in una lingua straniera, raggiungendo un massimo documentato di tre combinazioni linguistiche (ad esempio lingua di Stato affiancata da inglese, francese e tedesco).

Per quanto riguarda le lingue utilizzate, è evidente la forte preponderanza dell'inglese, ma sono comunque diffuse anche, il francese e il tedesco e, sebbene in misura minore, sono attestate anche spagnolo e italiano (Eurydice 2006, 57, Eurydice 2023, 71).

I dati più recenti testimoniano inoltre che i percorsi CLIL coprono ormai tutte le età della scolarizzazione, con attestazioni nei livelli di istruzione primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore, anche se sussistono notevoli diversità, per esempio in base all'età e al sostrato culturale dei discenti (Coonan 2006, 24, Cinganotto 2018, 139, Eurydice 2023, 73).

Figura 4: Esistenza di programmi CLIL e status delle lingue utilizzate nel CLIL, 2021-2022²⁰



²⁰ Fonte: Eurydice 2023, 72.

2.1.1. Il contesto italiano

L'applicazione dei moduli CLIL nel nostro Paese è ormai esercitata da due decenni, accompagnata da numerosi progetti di ricerca circa il sostegno e lo sviluppo di questa metodologia: attualmente gli istituti scolastici offrono infatti molteplici iniziative, caratterizzate spesso dalla collaborazione di istituti scolastici, atenei (si segnala per esempio la storica attività ad opera dell'Università Ca' Foscari) e territorio locale (Serragiotto 2014, 40).

Ripercorrendo le tappe che hanno visto protagonista il CLIL, si può notare che per i primi anni di sperimentazione esso è stato legato a iniziative spontanee, *bottom-up*, ossia nate all'interno degli istituti a partire dalla collaborazione tra docenti di lingua e di disciplina (Serragiotto 2014, 41). Nel 1999, infatti, la legge sull'autonomia scolastica²¹ introdusse la possibilità di programmare «anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività, nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali» (Coonan 2002, 43). Tale legislazione presentava molteplici spunti di riflessione: innanzitutto, la nozione di «insegnamento» (al posto di quella di «materia» o «disciplina»), che permette una progettazione più elastica, in quanto consente di inserire moduli interdisciplinari, pluridisciplinari o extracurricolari, dalla durata variabile in base alle esigenze riscontrate.

Secondo elemento cruciale è il riferimento all'interesse degli studenti, che si allinea con gli esiti della ricerca scientifica: a livello generale, infatti, la motivazione è il maggiore stimolo all'acquisizione e, soprattutto nel caso dell'educazione bilingue e in lingua veicolare, l'interesse dei discenti è l'elemento chiave per il successo dei programmi. Proprio perché lo stimolo personale è considerato il principio cardine per l'attuazione di questi moduli, non viene fatta menzione a una fascia di età preferenziale o a un livello soglia di competenza, allargando la possibilità di usare la lingua straniera in modo veicolare a studente di ogni grado (Coonan 2002, 45).

La situazione ha poi subito un notevole cambiamento a seguito dei Regolamenti DD.PP.RR. nn. 87/2010, 88/2010, 89/2010, attuativi della Legge di Riforma n. 53/2003, in base alla quale l'insegnamento di una disciplina non linguistica (abbreviata in DNL) in una lingua straniera è obbligatorio negli ultimi tre anni dei Licei Linguistici e

²¹ Rimando per la lettura della normativa all'archivio MIUR:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/1999/dpr275_99.shtml

nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti Tecnici. In particolare, nei licei linguistici il CLIL è esteso a tutto l'arco del triennio, prevedendo l'uso di lingue veicolari diverse nel corso dei tre anni indicati; in aggiunta, mentre nei licei è possibile scegliere la lingua da usare in forma veicolare, negli istituti tecnici questa deve essere l'inglese, anche qualora siano studiate più lingue straniere (Balboni 2014, 42).

Secondo tale riforma, l'intero insegnamento disciplinare dovrebbe essere interamente condotto in lingua straniera, da parte di docenti opportunamente formati: alla luce di concrete difficoltà applicative, quali la mancanza di docenti provvisti delle necessarie certificazioni, è stato indetto un periodo di transizione²², che prevede alcuni discostamenti dal Regolamento del 2010, tra cui:

- La possibilità svolgere solo il 50% del programma in lingua;
- La creazione di progetti interdisciplinari, in cui collaborino docente di lingua straniera e di disciplina;
- L'attivazione di collaborazioni (i cosiddetti Team CLIL) all'interno della scuola o tra scuole differenti per realizzare percorsi tra classi parallele;
- La promozione di incontri tra docenti di discipline non linguistiche (DNL), anche provenienti da istituti differenti, per condividere competenze ed esperienze di successo (Serragiotto 2014, 41; Cinganotto 2018, 141; Ting 2018, 20-21).

La legge 107/2015 ha poi ulteriormente ampliato il raggio d'azione del CLIL, incoraggiandone l'introduzione anche alla scuola primaria (Cinganotto 2018, 141).

Da ultimo, è importante ricordare che questa serie di riforme non rappresenta un'invenzione dei diversi ministri dell'istruzione, ma rispetta una tendenza europea, al fine formare cittadini che sappiano usare le lingue straniere anche in contesti ad alto carico cognitivo (Balboni 2014, 43).

2.1.2. Attori coinvolti: i docenti

Per organizzare un efficace curriculum CLIL, è necessario che il corpo docente sia opportunamente formato e competente. Nel contesto italiano, si è assistito a un andamento mutevole rispetto ai professionisti incaricati di gestire questa metodologia: infatti, nelle forme di pianificazione e realizzazione *bottom up* del CLIL si è

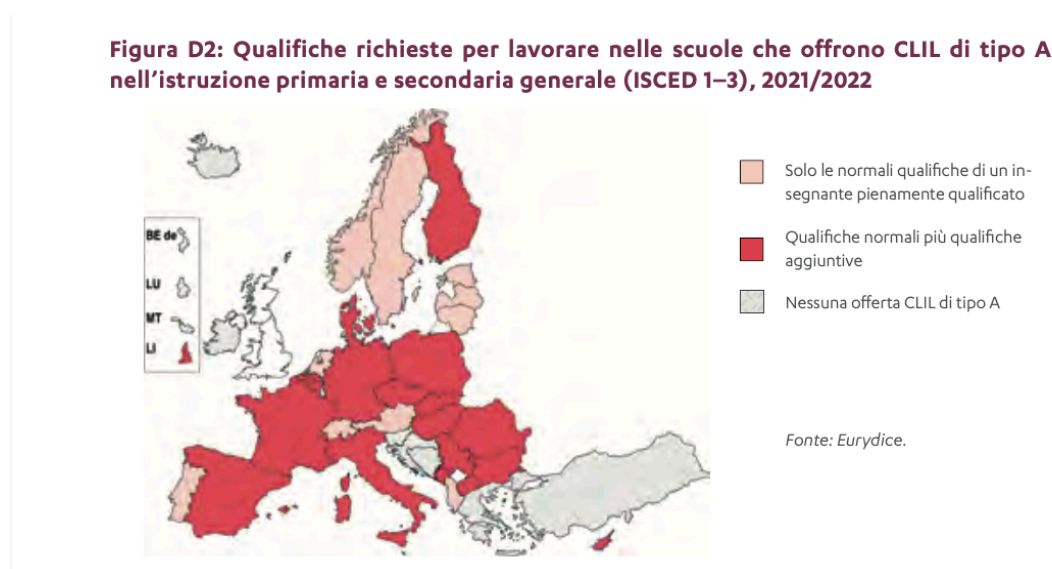
²² Attuato in vista della nota 240 del 16 gennaio 2013 (Norme Transitorie per i licei linguistici) e della nota 4969 del 25 luglio 2014 (Norme Transitorie per i licei e gli istituti tecnici).

tendenzialmente cercato di tutelare i due fuochi della metodologia attraverso una stretta collaborazione tra il docente di disciplina non linguistica e quello della lingua straniera. Questi, infatti, organizzavano congiuntamente il materiale delle lezioni, e della valutazione, ciascuno contribuendo in base alle proprie competenze, e potevano anche essere entrambi presenti durante la lezione, alternandosi durante lo svolgimento dell'unità di acquisizione (Serragiotto 2014, 86).

Successivamente, i docenti di lingua sono stati esclusi dalla progettazione di questi curricula scolastici: un esempio di questo cambio di direzione è il Decreto n. 6 del 16 aprile 2012, in cui si incarica di questo aspetto il solo docente di disciplina (Di Sabato *et al.* 2018, 502). Secondo i dati del report Eurydice 2023, il CLIL è tutt'oggi di appannaggio

del docente della DNL, a cui è richiesta una formazione specifica: l'Italia, infatti, è tra i paesi europei in cui la formazione CLIL è aggiuntiva rispetto a quella disciplinare, come dimostra la figura sotto riportata.

Figura 5²³:



Le qualifiche richieste prevedono:

- Una certificazione attestante la conoscenza della lingua straniera usata pari al livello C1 del QCER, secondo quanto attestato dal D.M. 10 settembre 2010 n.

²³ Tratta da Eurydice 2023, 117.

249, poi abbassato dal D.M. 20 novembre 2013 n.89 a un livello B2 in alcuni casi (Coonan 2014, 22);

- Il completamento di un corso universitario di un anno circa la metodologia CLIL (per un totale complessivo di 60 ECTS), per i docenti in formazione iniziale; oppure il completamento di un corso della metodologia CLIL di 20 ECTS intrapreso come parte della formazione di servizio per insegnanti (Eurydice 2023, 118).

L'obiettivo è quello di formare dei docenti che siano altamente competenti nell'insegnamento della propria disciplina in lingua straniera, anche in base al corso di studi e all'età degli studenti a cui verrà erogato il corso (Ting 2018, 18): per questo motivo, gli obiettivi sono tanto linguistici quanto disciplinari e metodologici. Tutti i corsi organizzati non prevedono numero chiuso e possono essere organizzati da tutte le Università, compatibilmente con i fondi disponibili (Ting 2018, 18).

Gli obiettivi didattico-disciplinari riguardano principalmente la capacità di reperire, scegliere e adattare materiali, nonché la conoscenza delle metodologie relative al CLIL. Per ampliare il numero di docenti in possesso di questi titoli, a fianco dei percorsi riguardanti le competenze metodologiche-didattiche sono stati attivati anche dei programmi linguistici, a partire dal livello B1 fino al livello richiesto C1 (MIUR 2014, 9). Si segnala inoltre che in alcuni casi per impartire moduli CLIL è ritenuto sufficiente anche il livello QCER B1, purché però esso comprenda anche nozioni di:

- microlingua della disciplina, la quale non si limita agli aspetti lessicali, ma che include anche le forme grammaticali e ai generi testuali più caratterizzanti all'interno della disciplina;
- competenza di *class management*, per esempio la capacità di interagire con gli studenti in LS per richiamarli all'ordine e per porre domande di chiarimento;
- uso strategico della lingua, per marcare i nessi principali, ripetere e riformulare modulando la voce e la velocità dell'eloquio, oppure ricorrendo alla gestualità (Mezzadri 2014, 78-79; Coonann 2014, 23-24; Serragiotto 2014, 88).

Infatti, i descrittori del QCER, per quanto validi per fornire riferimenti generali alle competenze linguistiche necessarie, devono essere integrati con specifiche nozioni relative alla disciplina e alla didattica (Shaw 2020, 34).

Si segnala poi la presenza di risorse telematiche create dagli organi europei: sul sito del Consiglio d'Europa, per esempio, sono caricati materiali utili ai docenti come spunto

per la preparazione di lezioni o per aggiornare la propria formazione²⁴. Le indicazioni nazionali, quindi, si rivelano in linea con i suggerimenti dell'ECML²⁵.

Da ultimo, va ricordata l'importanza di una formazione di carattere tecnologico: infatti, la capacità di integrare le nuove tecnologie nel processo di insegnamento è indicata come prioritaria da molti report, e si rivela ancora più rilevante nel caso della metodologia CLIL, in cui può rappresentare uno stimolo per lo sviluppo di abilità comunicative (Commissione Europea 2014, 24; Di Sabato *et al.* 2018, 505). Sono pertanto state istituite anche delle iniziative specifiche, tra cui il Techno-CLIL, volto a trovare una migliore applicazione didattica delle risorse tecnologiche (Di Sabato *et al.* 2018, 505).

Nonostante lo spostamento di responsabilità verso il docente di DNL, le Norme Transitorie permettono che, in assenza di docenti di DNL in possesso delle competenze previste dalla legge, possano essere attivati progetti interdisciplinari, in cui collaborino in sinergia docenti di disciplina e di lingua (Di Sabato *et al.* 2018, 502 e 506): è quello che è stato definito Team CLIL, a sottolineare la natura collegiale della proposta, che comprende anche altre eventuali figure professionali del Consiglio di Classe, quali il conversatore di lingua straniera o assistenti linguistici (Di Sabato *et al.* 2018, 506).

Tra le forme più diffuse di *teaching team* si ricordano:

- la programmazione condivisa, che può a sua volta prevedere semplici accordi a grandi linee, oppure una collaborazione convergente e stretta;
- la compresenza, che può seguire dinamiche differenti, come riportato nella tabella sottostante;
- la didattica integrata, che prevede non solo la compresenza dei docenti, ma anche una loro collaborazione in ogni fase dell'unità didattica, con eventuali differenziazioni di ruoli volte alla creazione di un processo individualizzato (Santuari *et al.* 2006, 74-78).

²⁴ Rimando al link della pagina dedicata:

<https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/en-GB/Default.aspx>

²⁵ Nel documento *Improving the effectiveness of language learning* si evidenziano alcuni elementi chiave della formazione dei docenti CLIL, che rispecchiano quanto previsto dalla normativa italiana (Commissione Europea 2014, 11 e seguenti).

Tabella 8: tipologie di lavoro in compresenza²⁶

Modello	Caratteristiche	Gruppo classe
Tradizionale	Insegnante 1 presenta Insegnante 2 annota, fa schemi alla lavagna	uno
Di sostegno	Insegnante L2 fornisce le attività di sostegno al contenuto Insegnante L1 presenta i contenuti	uno
Collaborativo	Presentazione dialogica interattiva	uno
Parallelo	Ogni insegnante presenta uguali contenuti attraverso diverse modalità	due gruppi
Differenziato	Classe divisa in gruppi diversi per apprendimento	gruppi
Di monitoraggio	Insegnante 1 insegna e dà l'input L'insegnante 2 è responsabile del monitoraggio circa i problemi di comprensione	uno

La collaborazione con i colleghi di formazione linguistica, tuttavia, sembra ancora di difficile realizzazione nelle scuole italiane: recenti analisi, infatti, rivelano che l'attivazione di forme di lavoro in team è ancora alquanto minoritaria a livello percentuale (Di Sabato *et al.* 2018, 510).

Ciononostante, i ricercatori in ambito CLIL continuano a sostenere l'estrema utilità di lavori in sinergia: per esempio, infatti, l'insegnante di DNL può scegliere gli obiettivi disciplinari, consultandosi con il collega per calibrare la difficoltà linguistica dei compiti proposti. In questo modo, i docenti si sostengono reciprocamente, condividendo scelte organizzative e didattiche, nonché la preparazione dei materiali. Inoltre, è il docente di lingua a conoscere in maniera più approfondita anche il livello della competenza della classe, e può quindi spiegare quali abilità siano più sviluppate, quali invece sono più carenti, di modo da organizzare il programma nel modo più personalizzato possibile. Allo stesso tempo, qualora siano richieste competenze specifiche, per esempio di microlingua, il docente di lingue può anticipare lo studio di queste nozioni, di modo che gli studenti siano maggiormente preparati per lo svolgimento delle lezioni CLIL. Nei casi di compresenza, si può anche prevedere una suddivisione delle attività che valorizzi le competenze dei singoli insegnanti, riconoscendo la validità degli stimoli forniti dalle diverse aree di competenza.

Infine, anche in fase di valutazione i due professionisti possono concentrarsi sulle aree di loro competenza: infatti, i documenti ufficiali stabiliscono che il giudizio ultimo debba essere del docente di DNL; tuttavia, il confronto con i colleghi esperti di lingue può garantire che la correzione riportata sia coerente con il percorso che si sta svolgendo nelle due discipline (Santuari *et al.* 2006, 80; Serragiotto 2014, 89).

²⁶ Tratto da Santuari *et al.* 2006, 77.

2.1.3. Attori coinvolti: centri di ricerca, scuole, famiglie

Come dimostrano i paragrafi precedenti, l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera è ormai regolamentato da norme specifiche; ciononostante, perché questa innovazione diventi pienamente integrata nella programmazione scolastica, è fondamentale anche la sua risonanza *bottom up*, ossia l'interessamento da parte di famiglie e studenti. Affinché questi soggetti comprendano appieno le potenzialità del CLIL, è necessaria un'organizzazione ben strutturata. Innanzitutto, infatti, gli istituti scolastici devono mostrare attenzione nei confronti dei contesti specifici: per esempio, scegliere una lingua straniera diffusa a livello territoriale per motivi economici o culturali può aumentare l'apprezzamento nei confronti della metodologia CLIL (Serragiotto 2014, 69).

Inoltre, le famiglie devono essere opportunamente informate circa questa sperimentazione; un primo elemento cruciale è dunque rappresentato dal Piano dell'offerta formativa, il quale sottolinea la validità di moduli CLIL in conformità con quanto espresso dagli organi collegiali della specifica scuola. Questa presentazione deve poi trovare responso nella gestione del programma: è quindi suggerita l'attivazione di un piano di investimenti, per esempio per formare un team di docenti CLIL circa le peculiarità di questo approccio, o per aggiornare gli strumenti tecnologici, di modo da disporre di questi supporti didattici (Nalesso-Perini, 2006, 67-70).

Inoltre, sarebbe utile ricordare agli attori coinvolti, e soprattutto alle famiglie, la dimensione di ampio respiro di questo approccio, inserendolo per esempio nella scia dei piani di studio universitari, sempre più ricchi di corsi erogati in inglese o altre lingue straniere, o di progetti ben più noti quali l'Erasmus+, in cui è fondamentale maneggiare anche questo tipo di competenza linguistica (Balboni 2014, 43).

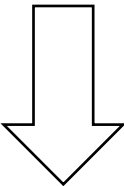
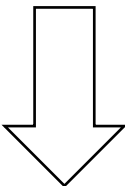
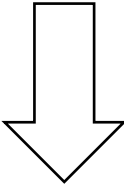
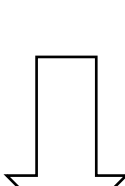
Infine, si ricorda che il supporto e la collaborazione devono coinvolgere tutti i sistemi di relazione di una scuola: oltre al polo rappresentato da studenti e famiglie, pertanto, è fondamentale anche il dialogo con la rete amministrativa e le Università. Le amministrazioni, infatti, godono di notevole potere organizzativo, e possono intervenire sia sul piano informativo (con programmi di sensibilizzazione per le famiglie e di formazione per i docenti) sia su quello didattico, fornendo agli istituti strumenti aggiornati. Le Università, invece, possono fornire consulenza glottodidattica, linguistica e valutativa, aggiornando i docenti alla luce delle recenti ricerche scientifiche (Nalesso-Perini, 2006, 67-70).

2.2. Le specificità del CLIL: l'uso di una lingua veicolare

La metodologia CLIL prevede appunto che una disciplina non linguistica sia affrontata utilizzando una lingua straniera o seconda (Serragiotto 2003, 7): essa, quindi, è adoperata in maniera veicolare, ossia come strumento con cui trasmettere moduli didattici di materie non linguistiche. Come si evince da questa concisa definizione, la lingua non è insegnata dal docente di DNL, ma in quanto mezzo di comunicazione è promossa dallo stesso, il quale cerca di stimolare gli studenti affinché questo aspetto non si trasformi in un limite; la lingua, infatti, rappresenta la condizione essenziale di ogni tipo di apprendimento (Ting 2018, 36) ma spesso, specie rispetto al registro accademico, per sua natura più complesso, deve essere trasmessa mediante precisi accorgimenti.

Inoltre, con questo approccio si possono esplorare nuclei tematici in base a una diversa prospettiva culturale e con metodologie didattiche innovative e partecipative (Bier 2018, 71).

Tabella 9: differenze tra insegnamento di una LS e insegnamento CLIL²⁷

INSEGNAMENTO DELLA LINGUA	USO VEICOLARE DELLA LINGUA
	
IL DOCENTE INSEGNA LA LINGUA	IL DOCENTE PROMUOVE LA LINGUA
	
LO STUDENTE IMPARA LE ABILITÀ E APPRENDE AD USARE LA LINGUA	LO STUDENTE USA LE ABILITÀ ACQUISITE E USA LA LINGUA PER APPRENDERE

²⁷ Tratto da Serragiotto 2003, 7.

Come si nota nella tabella soprariportata, la sfera linguistica nei programmi CLIL è usata con modalità ben precise, che differiscono da quelle dell'insegnamento linguistico tradizionale: infatti, in quest'ultimo l'uso e il miglioramento della lingua sono al contempo motivazione ed esito del percorso didattico. Diversamente, un utilizzo veicolare della lingua straniera comporta che essa sia adoperata per comprendere concetti e dimostrare la loro padronanza, ed è quindi posta al servizio di altri fini educativi rispetto a quelli puramente linguistici: si può pertanto riassumere la differenza tra i due *curricula* affermando che l'educazione delle discipline linguistiche permette di «apprendere a usare la lingua», mentre la metodologia CLIL «usa la lingua per apprendere» (Coonan 2002, 94-95).

Affinché la qualità dell'insegnamento non sia inficiata, è necessario che il gruppo classe possieda già in partenza un livello di competenza linguistica sufficiente (Serragiotto 2003, 3). L'uso del CLIL, in seguito, apporta molteplici benefici anche sul piano linguistico, legati a diversi fattori:

- L'esposizione degli studenti alla lingua straniera è aumentata, in quanto alle lezioni di lingua si sommano quelle delle altre discipline;
- La lingua è usata in maniera più autentica, con attività altrettanto reali;
- Le informazioni extralinguistiche aiutano a rendere comprensibile l'input;
- L'attenzione dei discenti ricade sul contenuto e non sulla forma linguistica (Balboni 2002, 198-199; Coonan 2002, 90-92).

Approfondendo questi spunti, si può notare come un incremento quantitativo possa essere proficuo nel contesto italiano, in cui la padronanza linguistica degli studenti è spesso lacunosa (si pensi al caso dell'inglese, affrontato nel capitolo 1.6).

In particolare, però, è la maggiore autenticità di lingua e attività che stimola la motivazione della classe: infatti, poiché il focus delle lezioni CLIL è connesso a obiettivi disciplinari, gli studenti usano la lingua per apprendere moduli cognitivi complessi, come possono essere quelli di discipline quali la storia, la chimica, o la storia dell'arte, e ciò comporta che sviluppino e affinino le competenze CALP (Serragiotto 2003, 6). A ciò si somma il fatto che le attività proposte sono relative ai temi da apprendere, superando gli esercizi manipolativi propri dell'approccio formalistico; dal punto di vista pragmatico, inoltre, il bisogno linguistico è reale, e non connesso a falsi pragmatici, come spesso accade secondo l'approccio comunicativo: ci si avvicina

pertanto alle proposte della metodologia *task-based*, proponendo attività pratiche, concrete, secondo il principio del *learning by doing* (Berton 2008, 143; Menegale 2008, 106).

Il maggior carico cognitivo legato a questi aspetti è bilanciato dal riferimento a preconcoscenze della disciplina, ma anche all'ausilio di strumenti quali cartine, grafici, mappe concettuali, che permettano di rendere comprensibile l'input.

Infine, la produzione linguistica beneficia proprio del fatto che gli alunni si concentrano maggiormente sull'aspetto dei contenuti e ciò, secondo il principio della *rule of forgetting* di Krashen, permette che non si inserisca il filtro affettivo, generando acquisizione (Balboni 2002, 199).

Alla luce di queste considerazioni si può affermare con certezza che il CLIL per sua natura tutela tanto gli obiettivi di contenuto quanto la crescita della lingua veicolare, permettendo un apprendimento completo grazie all'integrazione di questi due ambiti (Coonan 2002, 114). Un programma CLIL, infatti, dovrebbe essere al contempo:

- *Language sensitive*;
- *Language enhanced*;

Per *language sensitive* si intende un programma che considera gli elementi linguistici necessari per la comprensione degli studenti, le attività e gli esercizi adatti all'acquisizione degli stessi, e le eventuali difficoltà riscontrabili dagli alunni, e che agisce per lavorare su queste direttive. La nozione di *language enhanced* fa invece riferimento agli strumenti con cui si lavora sulla difficoltà linguistica: per esempio, testi densi dal punto di vista contenutistico e lessicale vengono affrontati con diversi esercizi preparatori, quali la creazione di mappe lessicale, la divisione in paragrafi, l'ausilio di domande guida. Contemporaneamente allo svolgimento di queste attività linguistiche, il docente si premura di trasmettere elementi nozionali, per esempio evidenziando il lessico disciplinare ed elaborando mappe concettuali (Coonan 2014, 25-26).

La metodologia CLIL, tuttavia, può essere applicata con modalità variegate, il che comporta l'esistenza di progetti in cui l'orientamento può essere sbilanciato verso uno dei due poli (Coonan 2002, 113): la tabella sottostante, per esempio, mostra diverse possibili realizzazioni di progetti CLIL. Proprio per la sua modularità, alcuni studiosi parlano di *hard CLIL*, contrapposto a una versione *soft*: la prima espressione indica infatti una preponderanza dell'aspetto contenutistico, la seconda viceversa di quello linguistico (deBoer, Leontjev 2020, 12).

Tabella 10: esempio dei possibili tipi di rapporto tra lingua e contenuto in un modulo CLIL²⁸

	INGLESE ←	→ CHIMICA
Non-CLIL		Si fa chimica in inglese senza alcun interesse per l'eventuale acquisizione dell'inglese.
CLIL orientato sulla chimica		Si fa chimica in inglese e l'insegnante d'inglese dà un supporto in aspetti linguistici utili per la chimica.
CLIL		Chimica e inglese perseguono i loro obiettivi nello stesso tempo, con le stesse attività; il contenuto chimico prevale ma con forte attenzione al ruolo e al tipo della lingua.
CLIL orientato sull'inglese	Progetti, spesso interdisciplinari, in cui contenuti chimici (e anche biologici e fisici) danno i contenuti a moduli eseguiti poi in inglese.	
Non-CLIL	Il tradizionale corso di microlingua, in cui si usano testi di chimica ma per imparare l'inglese della chimica, non la chimica.	

Soffermandoci ora sulla dimensione linguistica, si possono identificare tre livelli di lingua in cui questa sia usata per apprendere:

- La microlingua;
- La lingua per apprendere la disciplina specifica;
- La lingua per apprendere in generale (Coonan 2002, 98).

2.2.1. Differenze con la microlingua disciplinare e la lingua per apprendere

La microlingua consiste in un livello di competenza incentrato sulla sfera lessicale, riguardante quindi la terminologia specifica, ma anche i codici e gli stili appropriati (Coonan 2002, 98).

La microlingua trasmette una particolare visione del mondo, derivante dal contesto professionale o scientifico in cui essa viene prodotta. Dal punto di vista pragmatico, pertanto, essa ha il duplice scopo di garantire una comunicazione meno ambigua possibile e di farsi riconoscere come appartenenti a un preciso settore e gruppo professionale (Serragiotto 2014, 16-17). Per quanto riguarda il primo obiettivo, ossia quello comunicativo, i principi generali sono quelli di correttezza formale e adeguatezza dei contenuti: è quindi evidente che si devono saper integrare le tre sfere della padronanza linguistica, ossia:

²⁸ Tratto da: Cornaviera 2006, 83.

- Sapere la lingua;
- Saper fare lingua;
- Saper fare con la lingua.

Partendo da questa base comune, ogni microlingua, in base all'idioma selezionato e al settore scientifico-professionale di riferimento, sviluppa canoni ben precisi, tra cui si possono annoverare:

- In ambito *lessicale*, l'uso di termini monoreferenziali, ma anche di composti dotti, forestierismi, neologismi creati con l'uso di affissi e suffissi (Cardona 2008, 185);
- In ambito *sintattico*, la tendenza a usare strutture impersonali e passive (Serragiotto 2014, 27);
- In ambito *testuale*, il rispetto di schemi e codici del genere, quali la distribuzione delle informazioni nel testo e la sua stessa articolazione in paragrafi definiti (Serragiotto 2014, 26).

Con moduli –o corsi- di microlingua, quindi, si perseguono obiettivi strettamente linguistici, tramite l'ausilio di testi connessi ad altre tematiche: si può quindi notare che si assiste a un ribaltamento di quanto proposto dalla metodologia CLIL, in quanto il contenuto diventa il veicolo e il fuoco dell'attenzione resta la lingua.

Un elemento che invece accomuna queste due diverse proposte educative -i moduli di microlingua e di CLIL- consiste nell'attenzione al lessico specifico, e soprattutto al suo utilizzo all'interno di contesti comunicativi: per lavorare su questa sfera di competenza spesso ci si rifà a proposte proprie del *lexical approach*, e in particolare alla predominanza degli elementi di vocabolario grammaticalizzati rispetto alla grammatica arricchita da appendici lessicali (Cardona 2008,183).

La scelta di inserire curricula di microlingua in un programma scolastico costituisce un aspetto fondamentale di un'educazione linguistica completa: soprattutto in settori quali quello commerciale, scientifico, economico etc, infatti, la microlingua ha una spendibilità immediata, e questo aumenta la motivazione degli studenti, anche perché spesso tali moduli sono connessi alle discipline più interessanti per gli alunni e risponde a bisogni specifici (Coonan 2002, 112). Tuttavia, va ribadito che questo tipo di educazione non agevola lo sviluppo di capacità cognitive elevate (le CALP) e necessita quindi di essere integrato con proposte didattiche che si concentrino anche sui modi del

pensiero tipico di una materia (per esempio, in fisica la deduzione, l'osservazione, l'analisi etc) e, da ultimo, sulle competenze generali per affrontare tematiche complesse anche in lingua straniera, come avviene appunto con la metodologia CLIL (Coonan 2002, 98).

Rispetto ai temi della lingua disciplinare e della lingua dello studio, è invece utile ricordare il concetto di LAC (*Language Across the Curriculum*), con cui si evidenzia il fatto che i processi cognitivi, anche se correlati a discipline diverse, sono verbalizzati con modalità ricorrenti: per questo motivo, la sfera della competenza linguistica deve essere oggetto di interesse di tutto il corpo docenti, e non solo dei professori di lettere e lingue (Coonan 2006b, 61).

L'avvio di moduli CLIL, e il conseguente uso veicolare di una lingua straniera ha pertanto avuto il merito di porre l'accento sull'importanza della sfera linguistica anche in ambito disciplinare non linguistico e di un'efficace comunicazione didattica, elementi imprescindibili per un insegnamento di successo anche in L1 (Cinganotto 2018, 140).

2.2.2. CLIL come esempio di educazione bilingue

Nella sua accezione più generica, l'espressione "educazione bilingue" indica «tutte le esperienze scolastiche che prevedono lo svolgimento, in maniera istituzionalmente definita, di una o più parti del curriculum in una lingua diversa da quella nativa» (Ricci Garotti 2006, 19). La Commissione Europea identifica tre possibili forme di educazione bilingue:

- L'educazione *immersiva*, in cui l'insegnamento è impartito in una lingua regionale o in una seconda lingua di Stato: si tratta quindi di situazioni in cui sia la L1 degli apprendenti sia la lingua di istruzione sono largamente diffuse nella società, e in cui i docenti sono madrelingua o possiedono analoghe certificazioni di competenza;
- L'educazione *sommersiva*, in cui esistono singoli studenti che rappresentano una minoranza linguistica, e che dunque apprendono in una L2 (si veda il caso degli studenti migranti, approfondito al paragrafo successivo);
- L'educazione in cui la lingua usata sia lingua ufficiale di altri stati (Commissione Europea 2014, 3).

Il CLIL rientra quindi nella terza categoria presentata, ed è indicato come forma di educazione bilingue anche nei rapporti Eurydice, in quanto prevede che «alcune o tutte le discipline non linguistiche vengano insegnate in una lingua indicata nel curriculum come straniera» (Eurydice 2017, 13). Nel rapporto del 2023, si specifica maggiormente la distinzione tra due forme esistenti di CLIL: la prima corrisponde a quella sopraccitata, la seconda invece in base alla quale «le discipline non linguistiche sono insegnate in una lingua regionale o minoritaria, una lingua non territoriale o una lingua di Stato (nei paesi con più di una lingua di Stato) e altre materie (diverse dalle lingue) sono insegnate in una seconda lingua, che può essere qualsiasi altra lingua»; in questo caso, inoltre, le discipline non linguistiche sono sempre insegnate in due (o più raramente in tre) lingue (Eurydice 2023, 175).

Basandosi invece su una definizione più stringente, il termine di educazione bilingue identifica realtà in cui l'intero programma scolastico, in maniera verticale (comprendendo cioè diversi livelli di istruzione) è svolto in due lingue. Diversamente, le iniziative CLIL sono oggi ancora limitate a una porzione del programma di una disciplina (Consiglio d'Europa 2022, 28); conseguentemente, alcuni fattori, come la minor abitudine degli studenti non bilingui a cambiare la lingua d'istruzione, fanno sì che i problemi linguistici da affrontare nel CLIL siano differenti.

La metodologia CLIL rispecchia quella che Coonan definisce “educazione bilingue *forte*”, accezione con cui la studiosa indica contesti in cui almeno una delle lingue straniere insegnate sia usata anche per lo svolgimento del programma di altre discipline del curriculum (Coonan 2002, 41). Come in ogni forma di educazione bilingue, questo permette che la formazione sia anche biculturale, ossia fornisca punti di vista differenti da quello nazionale, collaborando alla crescita di individui capaci di muoversi in una società multietnica, approcciandosi ad essa con la lente del relativismo culturale che hanno appreso tra i banchi (Balboni 2002, 226; Consiglio d'Europa 2022, 28).

La diversità tra programmi CLIL e l'educazione bilingue intesa in senso più stringente riguarda soprattutto l'aspetto normativo: in Italia, per esempio, il CLIL è annoverato tra le pratiche che supportano il plurilinguismo, così come tutte le altre iniziative che promuovono una maggiore competenza di una lingua europea moderna, ma l'attuazione dei progetti è legata spesso a proposte degli istituti, in base al contesto sociale e culturale, e alla presenza di personale docente opportunamente formato, causando così una realtà eterogenea (Coonan 2006b, 51).

Diversamente, le programmazioni bilingui sono legate a statuti o regolamenti elaborati verticalmente, dal sistema normativo a quello scolastico, rendendo così i curricula rigidi, invariabili. È il caso delle regioni del Trentino Alto-Adige, della Valle d'Aosta e del Friuli-Venezia Giulia dove, al fine di tutelare le lingue paritetiche, sono stati istituiti programmi bilingui (con distribuzione paritetica dei diversi idiomi) tra italiano e rispettivamente tedesco e ladino, francese, friulano e sloveno (Coonan 2002, 50-53, Coonan 2006, 25 e 53)²⁹.

2.2.3. CLIL e italiano L2

Caso a sé è invece quello di studenti bilingui per via del loro contesto familiare di appartenenza, che però – prendendo in considerazione il caso italiano al contesto italiano- svolgono l'intero percorso scolastico in contesti tendenzialmente monolingui (Siebetchu 2018, 127). Secondo la distinzione tra educazione bilingue forte e debole sopracitata, questa casistica rientra nell'accezione di educazione bilingue debole, in quanto per il discente la lingua d'insegnamento è sia una lingua seconda, sia una lingua veicolare (Coonan 2002, 41): è dunque evidente che le difficoltà scolastiche dovute a un contesto così articolato debbano essere opportunamente gestite dagli istituti scolastici. Infatti, rispetto alle condizioni di bilinguismo delle regioni a statuto speciale sopracitato, in questi casi il singolo non condivide lo stesso bagaglio linguistico e culturale del gruppo classe, trovandosi spesso isolato, e quasi sempre la sua lingua madre è sconosciuta al docente, che quindi non può usarla come strumento di sostegno nei momenti di difficoltà (Coonan 2006, 24-25).

Questo gruppo è rappresentato per lo più da studenti con background migratorio, a loro volta suddivisibili tra gli «alunni stranieri nati in Italia» e quelli di recente immigrazione, categorie con caratteristiche e problematicità differenti (Siebetchu 2018, 120).

Nel caso di studenti da poco trasferitisi nel Paese, l'istituto scolastico di inserimento deve provvedere a colmare le lacune linguistiche dovute al recente inserimento in un ambiente italofono: si tratta spesso di situazione dalla gestione complessa, in cui si riscontra un livello di fallimenti scolastici abbandono degli studi superiore rispetto alla media dei coetanei di madrelingua italiana. Questo dato rivela le difficoltà dovute all'apprendimento di una lingua seconda quando ancora non si è perfezionata

²⁹ Rimando alle fonti citate anche per approfondimenti sull'organizzazione di questi programmi plurilingui.

l'acquisizione della propria lingua madre, fattore che può rappresentare un ostacolo nello sviluppo delle facoltà astratte (Ceccoli 2018, 71-72). Va altresì detto che il sistema scolastico vigente prevede l'insegnamento di moduli specifici, i quali però si concentrano solo sulle competenze BICS, tralasciando invece quelle necessarie affinché questi studenti possano partecipare attivamente alle lezioni (ossia il CALP). Allo stesso modo, anche l'integrazione sociale permette di affinare la lingua quotidiana, ma non il lessico e le nozioni utili per affrontare programmi scolastici di grado anche elevato, come quelli relativi alla scuola superiore di primo e secondo grado.

Le difficoltà scolastiche e linguistiche riscontrate da questi ragazzi sono spesso ricondotte all'utilizzo contemporaneo (per esempio in contesti familiari) di un'altra lingua, e questo nesso si traduce spesso in svalutazioni delle lingue prime o etniche: al contrario, la ricerca ha ormai ampiamente dimostrato come il bilinguismo di per sé non solo non ostacola il rendimento scolastico, ma rappresenta uno strumento preziosissimo per migliorare il proprio profilo cognitivo, nonché per la formazione della propria identità (Siebetchu 2018, 128-129). Di conseguenza, anziché fossilizzarsi su posizioni che erroneamente svalutano e sviliscono queste situazioni, si dovrebbe apprezzare la ricchezza derivante da esse, e lavorare in maniera mirata per superare le difficoltà scolastiche. In quest'ottica, il CLIL si rivela un interessante elemento di confronto, in quanto anch'esso rappresenta una forma di educazione bilingue ma, mentre esso è ritenuto una pratica all'avanguardia, la presenza di classi plurilingue è spesso concepita come un problema da risolvere. Certamente, va altresì considerato che le situazioni CLIL godono di alcuni benefici non condivisi dagli studenti con italiano L2: in particolare, il CLIL è attuato alla luce di precise scelte, rispettando gli obblighi di legge, ma adattando il programma alle proprie esigenze e volontà quanto più possibile, mentre la presenza di studenti con background migratorio è spesso considerata come "ineluttabile"; inoltre, seppur si usi una lingua straniera, nel CLIL professore e alunni condividono la stessa L1, a cui si può ricorrere in caso di necessità (Luise 2006, 71).

È dunque evidente che non si possano sovrapporre le due casistiche, ma si può invece far leva sugli aspetti più affini tra le due, di modo da provare a potrebbe superare il diverso rendimento spesso riscontrato nei dati, garantendo una crescita nella competenza della lingua dello studio, ma anche lo sviluppo di identità bilingui e biculturali (Serragiotto 2003, 103; Ceccoli 2018, 72; Siebetchu 2018, 129-130).

Possibili suggerimenti pratici possono quindi essere il prestare maggiore attenzione alla sfera linguistica, fornendo input dalla difficoltà progressiva: si può quindi lavorare sulla semplificazione del messaggio verbale e scritto, proponendolo in maniera ridondante e con supporto di elementi extralinguistici. In aggiunta, tutti i docenti dovrebbero avere maggiore consapevolezza dell'importanza dell'acquisizione della microlingua disciplinare, contribuendo ciascuno a colmare queste lacune (Luise 2006, 74-76).

Viceversa, abituarsi a praticare questo tipo di accortezze metodologiche e didattiche in classi multilingue agevola anche sperimentazioni mirate come il CLIL: i due ambiti, quindi, non possono essere perfettamente allineati, ma possono essere confrontati per cercare di migliorare l'insegnamento offerto in entrambi i casi (Luise 2006, 77).

2.3. Content and Language Integrated Learning

Dopo aver chiarito le peculiarità del CLIL rispetto al panorama dell'educazione bilingue, è necessario procedere con un'analisi dei due obiettivi principali di questo approccio, ossia l'aspetto linguistico e contenutistico.

2.3.1. Area linguistica

L'aspetto linguistico è già stato in parte analizzato nel delineare la differenza tra lingua veicolare e microlingua, e anche nel discutere del rapporto tra discente e L2. Nel caso dell'uso di una lingua veicolare, le finalità linguistiche sono molteplici, tra cui si ricordano:

- Il miglioramento della competenza complessiva nella lingua veicolare;
- Lo sviluppo delle abilità comunicative orali;
- La promozione della consapevolezza sia della lingua madre sia della lingua straniera (Coonan 2006, 27).

Queste, comunque, sono sempre dipendenti anche dalle esigenze contenutistiche e quindi possono essere modulate per beneficiare tanto l'aspetto della lingua veicolare quanto quello disciplinare. Inoltre, esistono delle condizioni minime che devono essere soddisfatte affinché lo studente acquisisca le nozioni trasmesse e migliori il suo livello linguistico. In primo luogo, quindi, si deve scegliere:

- in quale lingua svolgere il programma CLIL;

- quale livello di competenza richiedere agli alunni;
- come gestire l'alternanza tra L1 e lingua veicolare.

Dal punto di vista statistico, in Italia la lingua più scelta è l'inglese, sia perché è la prima lingua straniera studiata sia perché ne è riconosciuto il prestigio a livello comunitario e internazionale. Ciononostante, qualunque lingua potrebbe essere usata in maniera veicolare, tenendo sempre in considerazione il livello di competenza del gruppo classe, in quanto maggiore è la padronanza linguistica, più fluida sarà l'esperienza CLIL (Coonan 2006, 30).

Questa affermazione sembra contrapporsi alle recenti norme, che incentivano i programmi CLIL anche nella scuola dell'infanzia: il concetto di competenza deve quindi essere sempre correlato alla didattica sartoriale, ossia deve regolare il tipo di materiali e di attività didattiche proposte, di modo che l'unità didattica mantenga sempre la propria utilità. In generale, pertanto, questo concetto deriva dall'ipotesi dell'input comprensibile di Krashen: dal momento che usando una LS si aumenta il livello di difficoltà, bisogna calibrare le nozioni presentate e gli obiettivi didattici di modo da rimanere nella zona di sviluppo prossimale (Cornaviera 2006, 84).

Le accortezze riguardanti l'input devono essere estese anche all'output: infatti, spesso gli studenti sono maggiormente allenati nelle abilità ricettive, mentre la produzione linguistica (sia scritta sia orale) potrebbe richiedere maggiore sforzo; dunque, anche in questo caso si deve lavorare con gradualità, permettendo loro di sviluppare le competenze necessarie per produrre lingua grammaticalmente ricca (Coonan 2014, 19).

Per questo motivo, il livello di competenza regola anche il peso delle due lingue coinvolte, in quanto più gli studenti padroneggiano la lingua veicolare più questa può essere usata anche per l'intero svolgimento del curriculum didattico; va altresì ricordato che maggiore è l'esposizione a una lingua seconda, maggiore sarà il miglioramento riscontrato.

Come già specificato al paragrafo 2.1.1, in Italia oggi è consentito svolgere solo una parte del programma della DNL in lingua veicolare, in quanto le norme transitorie non presentano obblighi generali, lasciando agli enti scolastici il compito di stabilire come gestire il monte ore, tenendo in considerazione anche la percentuale di docenti formati rispetto al metodo CLIL: questo fa sì che la maggior parte degli istituti regoli l'alternanza sulla base di moduli, ossia con un criterio tematico, dedicando alla didattica CLIL solo alcune ore rispetto all'ammontare complessivo (Coonan 2006, 31; Coonan 2014, 29).

Anche all'interno delle ore CLIL, dunque, è possibile ricorrere a due forme di alternanza: la prima consiste nella *macro-alternanza*, la quale si basa su una distinzione per abilità, per esempio lavorando sulle abilità ricettive in lingua veicolare e su quelle produttive in L1, oppure concentrandosi sull'uso orale della lingua straniera, lasciando la produzione scritta in lingua nativa; rientra in questa categoria anche un'alternanza di carattere metodologico, per esempio per marcare i momenti di *review* delle attività svolte.

Un'altra possibilità è invece rappresentata dalla *micro-alternanza*, o *code-switching*, in cui all'interno della stessa ora (e talvolta di una stessa interazione verbale) si passa da un codice all'altro: per esempio, per spiegare i nessi concettuali più complessi (Coonan 2006, 31-32; Coonan 2014, 29). Il code-switching è stato definito anche come un «lubrificante della conversazione» (Lasagabaster 2017, 252), poiché tiene conto della difficoltà rappresentata dall'uso di una L2 per gli studenti, evitando che questa diventi un ostacolo alla comprensione nelle situazioni in cui le accortezze metodologiche previste da questo approccio non siano sufficienti. Per evitare che il ricorso alla lingua nativa diventi uno strumento abusato, la proposta di alcuni studiosi è di gestire il code-switching come attività di *translanguaging*: con questo termine ci si riferisce a una forma di alternanza linguistica che non si limita a utilizzare un idioma piuttosto che un altro, o a tradurre un enunciato a livello lessicale, bensì a integrare i sistemi linguistici dei discendenti (Lasagabaster 2017, 253). Per esempio, quindi, il docente cerca di capire di cosa abbiano bisogno gli studenti: se a mancare è la comprensione linguistica -anche lessicale- di un input, questo può procedere spiegando una seconda volta lo stesso concetto nella L1, e una terza in una forma ibrida, in cui siano incorporati gli elementi della LS più complessi, di modo da chiarirne la funzione (Lasagabaster 2017, 259). In questo senso, l'operazione di micro-alternanza rispetta anche un principio che verrà analizzato tra le strategie didattiche più tipiche del CLIL, lo *scaffolding*³⁰, ossia il supporto temporaneo utile agli studenti per accrescere la propria competenza, permettendo di aumentare il coefficiente di difficoltà in maniera progressiva (Costa 2011, 20).

Inoltre, quest'operazione permette di considerare la componente emotiva dello svolgimento di una lezione: per esempio, infatti, molti docenti dichiarano di preferire la L1 per momenti enfatici, per richiamare all'ordine la classe, oppure per limitare il

³⁰ Per ulteriori approfondimenti sul concetto di *scaffolding* rimando al paragrafo 2.4.3.

disagio che alcuni studenti -soprattutto se adolescenti- provano utilizzando una lingua straniera per gli interventi orali (Lasagabaster 2017, 263).

In ultima analisi, quindi, la metodologia CLIL prevede che si massimizzi l'uso di una lingua straniera veicolare, ma esistono situazioni in cui anche il ricorso alla lingua nativa può essere proficuo agli obiettivi didattici. In particolare, questo avviene quando:

- si dà un'istruzione alla classe o richiamarne l'attenzione;
- si compie un paragone interlinguistico;
- si cerca di rinforzare il lessico;
- si riscontrano problemi di comprensione contenutistica, soprattutto rispetto ai concetti della DNL;
- si devono gestire momenti di condivisione (per esempio il racconto di aneddoti);
- si vuole incoraggiare il dibattito, superando l'imbarazzo degli alunni (Costa 2011, 22-25).

È pertanto evidente che, se opportunamente gestite, la macro e micro- alternanza sono utili strumenti per risolvere le difficoltà legate all'uso di una lingua veicolare, specie quando la competenza degli studenti non è elevata, senza inficiare il raggiungimento degli obiettivi linguistici (Costa 2011, 25; Lasagabaster 2017, 265).

2.3.2. Area contenutistica

Come è stato più volte ribadito, all'interno della metodologia CLIL si usa la lingua per apprendere: l'obiettivo primario, quindi, è l'acquisizione dei contenuti disciplinari, in base ai quali si stabiliscono anche gli elementi linguistici da affinare (Serragiotto 2004, 23). Per questo motivo, è fondamentale scegliere con cura non solo la lingua veicolare, ma anche la disciplina non linguistica: in linea generale, qualunque materia può essere insegnata con questa metodologia; tuttavia, esistono alcuni criteri da tenere in considerazione.

Innanzitutto, il carico cognitivo richiesto dal CLIL è più elevato rispetto a un programma impartito in L1: pertanto, è consigliabile prediligere discipline a cui gli studenti sono interessati, di modo che la loro motivazione vada a compensare questo ulteriore sforzo previsto (Menegale 2018, 541).

Inoltre, va specificato che alcune discipline richiedono per loro natura un maggiore apporto linguistico: vedasi per esempio il caso di materie quali storia o filosofia, che richiedono un elevato livello di competenza affinché l'input sia comprensibile e

trasformabile in *intake* e *output* (Saccardo 2014, 152). Viceversa, all'interno di un curriculum scolastico sono presenti discipline che – come sottolineato dal concetto del *Language Across the Curriculum*- devono comunque garantire lo sviluppo linguistico³¹, soprattutto per quanto riguarda la microlingua, ma che giovano dell'ausilio intrinseco di strumenti non verbali. Rientrano in questa categoria:

- materie caratterizzate da linguaggio altamente formalizzato, come la matematica, in cui la ristretta gamma di funzioni linguistiche facilita la comprensione e l'acquisizione;
- materie (come la chimica e la biologia) che ricorrono a dimostrazioni ed esperimenti, i quali illustrano con maggiore chiarezza il significato di un input verbale;
- materie (come la storia dell'arte) che prevedono l'uso di codici non verbali iconici, quali fotografie, grafici, tabelle, mappe etc. Tali elementi forniscono input ridondante, integrativo rispetto a quello di un testo o di un discorso.

Sfruttando le diverse possibilità concesse dalla disciplina, quindi, si possono bilanciare l'apporto verbale e la sua complessità, rendendo lo studio in lingua veicolare di questi ambiti accessibile anche con livelli di padronanza linguistica minore (Coonan 2014, 30). Quartapelle, inoltre, identifica ulteriori aspetti da tenere in considerazione: in particolare, la studiosa sottolinea come le discipline umanistiche siano caratterizzate da un minore livello di specificità terminologica, ma da maggiori inferenze interculturali richieste; diversamente, le discipline scientifiche sono connotate da lessico altamente specialistico, ma richiedono minori informazioni culturali. Da ultimo, materie quali arte, musica ed educazione fisica prevedono un minore ricorso al linguaggio verbale, o comunque un costante rifacimento a diversi codici espressivi (quali quello visivo o gestuale (Quartapelle *et al.* 2012, 30)).

Secondo il rapporto Eurydice 2006, nonostante la possibilità di applicare il CLIL a qualsiasi disciplina, quelle prese in considerazione erano soprattutto matematica, scienze fisiche e naturali, storia, geografia, economia; in Italia, a queste si aggiungevano anche arte e tecnologia (Eurydice 2006, 39, 57).

Rispetto al contesto italiano, in aggiunta, si ricorda che le Norme Transitorie permettono di svolgere anche solo parte del programma disciplinare in lingua straniera:

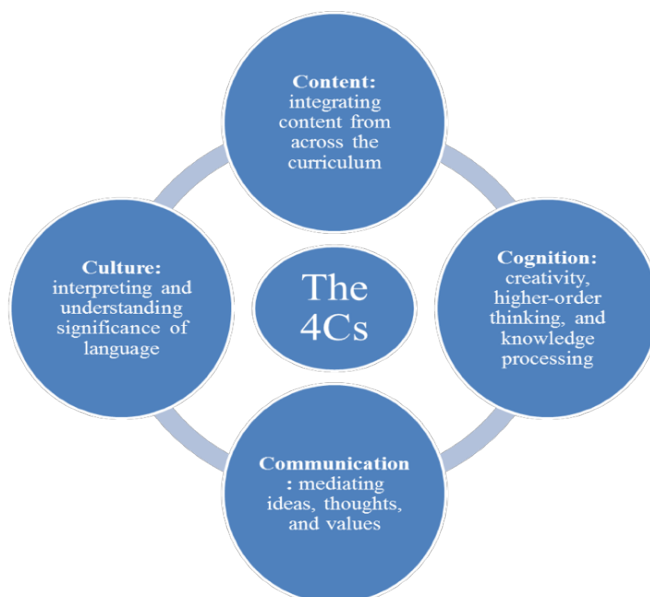
³¹ Infatti, secondo il concetto del *Language Across the Curriculum* (LAC) tutto il corpo docente dovrebbe promuovere la lingua madre o dell'istruzione (Coonan 2006b, 61).

questo fa sì che l'insegnamento sia spesso impostato secondo moduli, scelti in base alle specifiche tematiche affrontate, spesso basandosi su nessi culturali con la lingua utilizzata. Infatti, come già menzionato, l'uso di un altro idioma rende accessibili fonti differenti, e permette di presentare un argomento secondo una prospettiva pluriculturale (Coonan 2006, 27). Un'altra alternativa spesso applicata nel sistema scolastico italiano è poi quella di fornire un taglio trasversale, riguardante più ambiti disciplinari: anche in questo caso, comunque il diverso medium linguistico permette una maggiore varietà contenutistica. L'obiettivo ministeriale è quindi quello di mantenere, e anzi approfondire, questa apertura a diversi stimoli anche con la futura impostazione curricolare, ossia con un programma distribuito nel corso dell'intero anno, o addirittura con impostazione pluriennale (Ricci Garotti 2006, 21).

2.3.3. Le 4C

Il CLIL si basa su quattro punti cardinali, come dimostra l'immagine riportata: ciascuno degli elementi ricopre la stessa importanza, in quanto sono correlati tra loro.

Figura 6: le 4C del CLIL³²



Si può quindi iniziare l'analisi considerando il contenuto, che riguarda sia l'acquisizione di moduli disciplinari, sia lo sviluppo di capacità individuali rispetto all'apprendimento di lingua e contenuto. Apprendere il contenuto è però un processo connesso alla cognizione: infatti, un buon programma CLIL tiene in considerazione le complessità di un'acquisizione in lingua straniera, e applica precise strategie per rispondere alle

³² Tratto da: Commissione Europea 2014,4.

necessità linguistiche dei processi cognitivi stimolati. Inoltre, la dimensione cognitiva è coinvolta anche nella promozione della capacità di apprendere e di diventare sempre più autonomi in questo processo. Tra le attività cognitive richieste e necessarie per acquisire il contenuto si annovera anche la capacità comunicativa, sia per quanto riguarda l'input (fornito dal docente o dal materiale proposto) sia per quanto concerne l'output, ossia la manipolazione di idee e riformulazioni. Infine, come già evidenziato nel descrivere l'educazione bilingue, affrontare moduli disciplinari in una lingua diversa permette di sviluppare maggiore consapevolezza interculturale: si pensi per esempio allo studio di un'unità didattica come il Secondo Conflitto Mondiale, la cui narrazione può seguire diverse direttive in base alla cultura di riferimento (Serragiotto 2004, 24; Commissione Europea 2014, 4).

2.4. Modulo CLIL

Dopo aver analizzato le nozioni teoriche riguardanti il CLIL, è ora opportuno affrontare la scansione di un curriculum CLIL per come è organizzato all'interno di un istituto scolastico.

2.4.1. Pianificazione

La prima, indispensabile fase di ogni curriculum CLIL è rappresentata dalla progettazione: innanzitutto si devono conoscere le competenze del personale docente, a cui si devono sommare dati relativi alla dimensione socioculturale dell'ambiente specifico, raccolti dal team CLIL incaricato del progetto. Queste informazioni servono per stabilire quale lingua straniera sia più adatta, in base ad alcune variabili contestuali quali la presenza di altre lingue nel territorio, o l'esistenza di eventuali possibilità lavorative.

Una volta individuata una direzione che renda l'esperienza CLIL arricchente e fruibile, si devono poi stabilire gli aspetti organizzativi, e in particolare, la selezione della popolazione scolastica, ossia delle classi da coinvolgere, e la durata del progetto.

La scelta della classe a cui rivolgere questa metodologia comporta poi delle decisioni inerenti al microambiente; infatti, in base ai bisogni degli apprendenti si procede a:

- Accertare il livello di competenza della classe, in modo da calibrare correttamente ogni elemento del curriculum;
- Stabilire l'area curricolare, ossia materia più adatta e, qualora l'insegnamento CLIL copra solo una parte del programma, pianificare il tema e gli argomenti³³ da affrontare, di modo che siano il più stimolanti ed efficaci possibili. Si possono inoltre proporre curricula CLIL anche su argomenti quali l'educazione civica, stradale o ambientale;
- Fissare i prerequisiti necessari, gli obiettivi linguistici e contenutistici da raggiungere. Tale decisione può anche riguardare ambiti specifici, per esempio lavorando solo su alcune abilità linguistiche;
- Organizzare il materiale, la modalità di insegnamento e di verifica: il tipo di input da proporre, di strategia didattica da seguire e di valutazione da effettuare, infatti, dipendono non solo dalla competenza degli studenti, ma anche dal tempo che si ha disposizione per organizzare un percorso CLIL (Serragiotto 2014, 55).

Dopo aver provveduto a questa strutturazione preliminare, il docente deve organizzare una valida scansione del lavoro in classe, individuando le attività e gli esercizi più adatti. In questa fase possono essere applicate alcune buone pratiche, quali:

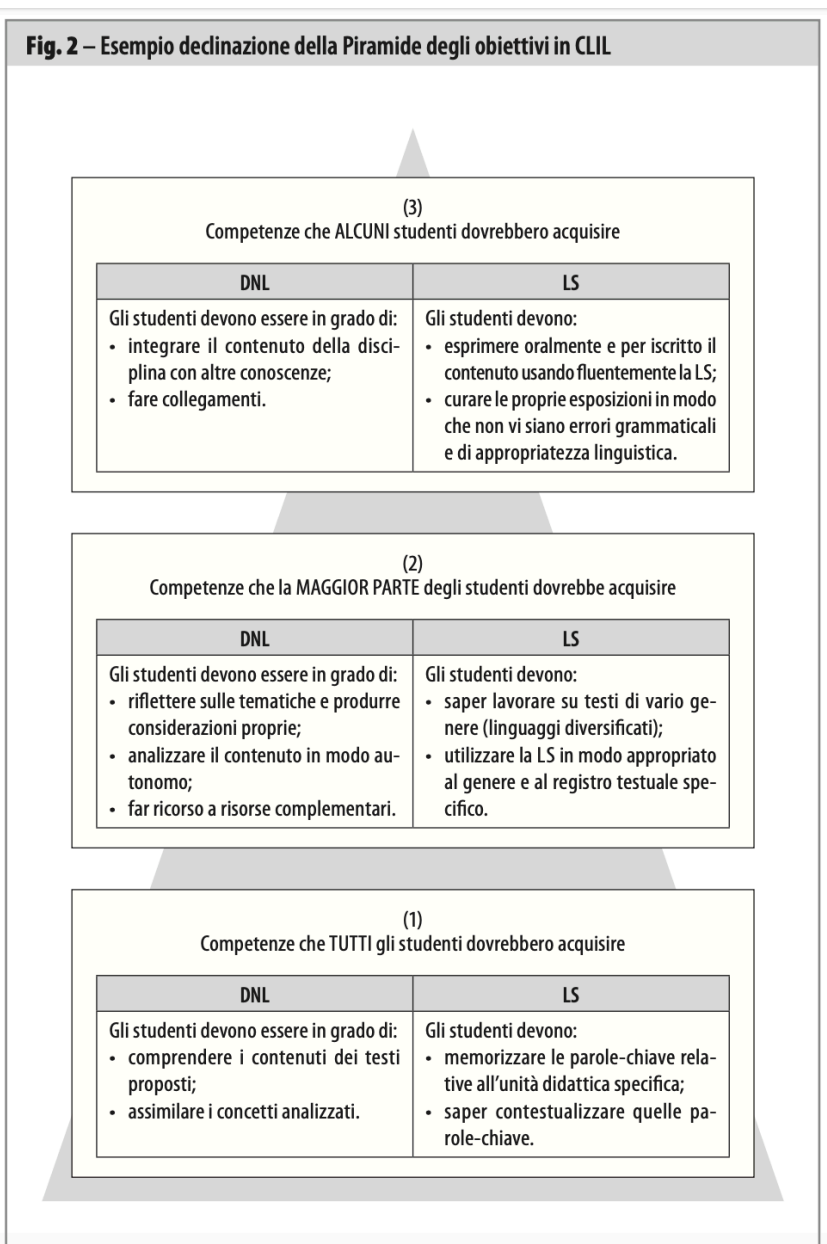
- la creazione di una scaletta della lezione, da presentare agli studenti di modo che sappiano fin da subito gli argomenti trattati;
- la presentazione ridondante dell'input, anche con ausilio di esempi concreti, o di elementi non verbali;
- l'enfaticizzazione di marcatori logico, temporali, causali, nonché delle sezioni chiave degli argomenti trattati;
- la proposta di lavori di gruppo o a coppie;
- la richiesta di momenti di sintesi collettiva e di feedback rispetto alla lezione (Serragiotto 2014, 59).

È inoltre importante ricordare che gli obiettivi del CLIL devono essere individuati con un'organizzazione gerarchica (cfr. figura 7): infatti, vista la natura

³³ Con tema si intende qui una specificazione dell'area curricolare: per esempio, individuata come disciplina CLIL la storia, il tema può essere l'Impero Romano. Con un andamento gerarchico, l'argomento indica qui lo specifico modulo di un tema: per esempio, se il tema è l'Impero Romano, l'argomento può essere la dominazione romana delle isole britanniche (Serragiotto 2004, 27).

complessa di questa metodologia, alcuni studenti potrebbero riscontrare difficoltà sul piano linguistico e/o contenutistico. Per garantire che le lezioni siano stimolanti per tutti gli alunni coinvolti, si deve quindi organizzare l'attività didattica prevedendo percorsi ad abilità differenziate, così che tutti acquisiscano nuove competenze e conoscenze, ma che la quantità e la qualità delle stesse possa essere modulata in base alle potenzialità individuali. In particolare, si consiglia di individuare con un livello di crescita che tutta la classe deve raggiungere, un livello medio per una buona percentuale di essa e infine un livello più elevato per coloro che abbiano particolari doti rispetto a una delle due materie coinvolte (Menegale 2014, 66).

Figura 7³⁴:



³⁴ Tratto da Menegale 2014, 66.

2.4.2. Motivazione

Dell'importanza della motivazione per un'acquisizione efficace si è già parlato al capitolo 1.3.2.: nel caso del CLIL, alla luce della notevole complessità richiesta a tutti gli attori coinvolti, è necessario che la motivazione sia alta non solo negli studenti, ma anche tra i docenti. Questi ultimi, in particolare, possono essere stimolati dalla consapevolezza dei benefici cognitivi apportati da questa metodologia; infatti, considerando che l'insegnante di disciplina si occupa di una materia non linguistica, la volontà di rendersi mediatore di una LS, adattando a questa esigenza il proprio metodo di insegnamento, non deve essere data per scontata (Bier 2018, 85). Inoltre, vista la stretta interdipendenza tra insegnanti e gruppo classe, l'atteggiamento del primo può provocare cambiamenti anche nel responso da parte degli alunni (Bier 2018, 46). Per esempio, uno degli aspetti con ricadute più positive verso la classe è il cambio di focus del docente, che dovrebbe concentrarsi non tanto sull'accuratezza formale dei discenti, quanto più sul promuovere il loro uso della lingua, anche adottando precisi accorgimenti: la consapevolezza di questo maggiore supporto didattico, e di un diverso tipo di interazione con l'insegnante comporta spesso esiti fruttuosi (Bier 2018, 75).

Per quanto riguarda gli studenti, spiegare le ragioni che rendono il CLIL utile allo sviluppo del loro profilo può certamente aiutare l'aspetto motivazionale: infatti, senza questa attività preparatoria, il CLIL può essere percepito come una difficoltà aggiuntiva e gratuita, annullando la possibilità che si generi negli studenti motivazione endogena, ossia legata al piacere di apprendere, che è invece il tipo di motivazione che deve essere maggiormente sollecitato, in quanto il più proficuo (Balboni 2014, 40). Anche nel caso di motivazione esogena, ossia concernente il bisogno e l'utilità di migliorare la propria competenza in lingua straniera, è comunque consigliabile investire del tempo per comunicare e riflettere su come tali obiettivi possano essere raggiunti grazie all'uso veicolare della LS: in particolare, si può notare come questa spiegazione sia compresa in maniera più intuitiva nel caso in cui si usi come lingua veicolare l'inglese, lingua franca della comunicazione globale. Diversamente, nel caso si utilizzino altre lingue straniere, è ancora più rilevante dedicare momenti appositi per stimolare l'interesse verso questi progetti (Balboni 2014, 41).

Sono però fattori altrettanto rilevanti per la motivazione anche il rapporto con il docente, la scelta della materia, la varietà e la qualità delle attività proposte (Bier 2018, 11). Infatti, il CLIL si configura come un'offerta didattica diversa rispetto a un curriculum tradizionale, in quanto integra in maniera più radicale le sfere del *sapere la*

lingua e del *saper fare lingua* con quella del *saper fare con la lingua*: esso, quindi, rappresenta una sfida differente rispetto alle proposte usuali, e prevede specifiche scelte didattiche-metodologiche, il che comporta un maggiore grado di curiosità e di partecipazione negli alunni (Bier 2018, 71). Il CLIL, in conclusione, può avere diversi impatti sugli studenti: se non opportunamente calibrato, esso genera un riscontro emotivo negativo, generando senso di frustrazione; se invece adeguatamente pianificato e realizzato, può comportare effetti di sorpresa e soddisfazione e ravvivare l'interesse anche verso le singole materie (Coonan 2014, 21).

2.4.3. Metodi e strategie

Affinché il CLIL raggiunga gli obiettivi disciplinari e contenutistici individuati durante la fase di pianificazione, devono essere rispettati alcuni principi metodologici. In primo luogo, l'input deve essere comprensibile: questo obiettivo si raggiunge mediante un'ampia varietà di strategie didattiche, che possono essere categorizzate come tecniche di *scaffolding*. Con questo termine si intende infatti un processo graduale, in cui si aumenta progressivamente il coefficiente di difficoltà, di modo da rispettare sempre il concetto di input comprensibile e di Zona di Sviluppo Prossimale (Bier 2018, 78; Carloni 2018, 486; Shawn 2020, 47).

Per quanto riguarda la *comprensione* del materiale, è una buona prassi generale attivare il meccanismo di *expectancy grammar*, ossia far riaffiorare nozioni già acquisite tramite attività di brainstorming, oppure con domande aperte o altri tipi di esercizi preparatori. Questa fase di lavoro permette anche di realizzare il cosiddetto *exploratory talk*, ossia un momento in cui gli apprendenti esplorano le loro conoscenze pregresse utilizzando già la lingua veicolare per comunicare (Coonan 2014, 19-20). In seguito, è fondamentale che i discenti siano in grado di approcciarsi al materiale presentato in maniera dapprima globale (con *skimming*, *scanning*, lettura o ascolto inferenziale) e successivamente analitica; come già ribadito, si può anche ricorrere agli stimoli forniti da materiale non linguistico. Il docente svolge poi un costante ruolo di facilitatore delle fonti presentate, lavorando per accentuare i nessi fondamentali, per enfatizzare (anche tramite il tono di voce o la gestualità) i punti chiave, ripetendo più volte i concetti principali, e ricorrendo eventualmente al *code-switching* (Serragiotto 2004, 36).

Inoltre, gli studenti non possono limitarsi qui a una comprensione meramente lessicale, ma devono integrarla con regole grammaticali e sintattiche: come previsto dal *Lexical Approach*, quindi, si parte dalla comprensione del contenuto a grandi linee,

approfondendo gli aspetti necessari per capire al meglio le informazioni ricevute e a propria volta produrre un output comprensibile. Questo processo è graduale, e rispetta i principi del cosiddetto *noticing*, ossia l'osservazione degli elementi necessari a chi parla o scrive per perfezionare il proprio enunciato. Anche in questo caso, ogni studente avrà le proprie lacune e i propri obiettivi individuali, su cui cercherà di agire (Coonan 2014, 19-20). L'attenzione alla sfera linguistica, comunque, rispetta il principio del *focus on form*, ossia stimola l'attenzione verso il lessico specifico, verso le forme linguistiche più utilizzate e lo stile caratteristico della disciplina, senza però sostituirsi all'insegnamento della LS (Bier 2018, 78).

Con un aumento progressivo e costante dell'esposizione alla LS, i processi cognitivi linguistici messi in atto diventano sempre più automatici, permettendo all'alunno di concentrarsi sull'aspetto contenutistico (Coonan 2014, 19-20).

Dal punto di vista della *produzione*, possono essere previste forme di produzione guidata, come esercizi di rielaborazione o riassunto (orale o scritto): nel caso in cui gli studenti commettano errori, è importante ricordare che il centro dell'attenzione ricade soprattutto sul contenuto; questo non comporta una trascuratezza rispetto alla veste linguistica, ma evidenzia l'importanza di correggere gli errori in base alla loro gravità, per esempio concentrandosi su quelli che inficiano l'intelligibilità dell'enunciato; inoltre, si devono utilizzare strategie che non minino la sicurezza dei parlanti (e che in generale non generino imbarazzo o ansia), per esempio attraverso la riformulazione corretta (Barbero 2012, 40; Ludbrook 2014, 93). La priorità del contenuto resta quindi indiscussa, senza che questo comporti una trascuratezza della veste linguistica: il suggerimento è dunque quello di correggere la lingua

Nel caso in cui la produzione sia più libera, sono molto adatti i *task*, non solo perché creano reali esigenze comunicative, ma anche perché -come spiegato al capitolo 1.2.3.- prevedono una forte interazione tra pari, con andamento collaborativo, in cui ciascuno può contribuire in base alle proprie possibilità (Coonan 2014, 33). I *task*, quindi, rispettano la dinamica del *cooperative learning*, ossia di un apprendimento che si svolge in un contesto più ristretto rispetto all'intero gruppo classe, con l'intervento del docente ma senza la sua costante supervisione (Fazzi 2018, 526). Questo tipo di attività deve essere efficacemente scandita, con una fase pre-compito, in cui introdurre l'argomento, lo scopo del compito e le istruzioni necessarie; segue la fase del compito vero e proprio, in cui viene raggiunto l'obiettivo e presentato tra i diversi gruppi; da ultimo, la fase

post-compito di sistematizzazione teorica e discussione con il docente circa quanto emerso (Coonan 2006c).

La natura sociale dei task, inoltre, permette di limitare quanto più possibile l'insorgere di situazioni ansiogene, in quanto la produzione -soprattutto se orale- avviene nei confini di un gruppo più ristretto. Infine, i task sono tra le attività didattiche che più promuovono l'autonomia degli studenti, sia dal punto di vista sociale, per via delle interazioni con i compagni e con il docente, sia dal punto di vista cognitivo, in quanto sono tenuti a individuare le risorse su cui basarsi e a strutturare il lavoro attivamente (Menegale 2014b, 99).

Il tipo di attività proposta deve quindi essere calibrato in base agli obiettivi didattici e linguistici stabiliti: a titolo esemplificativo, si riporta qui una tabella riassuntiva di alcune possibilità didattiche.

Tabella 11: strategie didattiche per CLIL³⁵

Content	Learning Objectives	Strategies
<i>Knowledge structure</i>	Thinking Skills / CALP Language Functions	<i>Activities (exercises & tasks)</i>
Concepts / description	Who? What? Where? Lower-order TS (LOTS) - recognize (words, elements...) - define - identify - classify - describe (objects, elements...) -	- recognize (words, pictures) - underline - circle the odd words out - filling tables / maps / grids - multiple choice - true/false - matching (words, words and definitions, beginnings and endings of sentences) - cloze - completion of sentences - labelling - open questions
Principles / processes / sequences	What relationships between concepts? What principles? What processes / procedures / routines? Higher-order TS (HOTS) - describe processes - solve problems - organize sequences	- explain graphs / maps - complete a flowchart / a diagram - make a map, a flowchart, a graph - solve problems - put sentences in correct order - complete a laboratory report - write a lab report
Creation / evaluation / choices	What are the choices, alternatives, decisions? How can information be elaborated in an original way? Higher-order TS (HOTS) - elaborate information in a personal way - create - evaluate - make choices	- write an essay - write a lab report with personal comments - power point presentation - role play

2.4.4. Materiali

La scelta dei materiali da presentare è attualmente alquanto problematica: infatti, sono ancora pochi i materiali realizzati per l'applicazione specifica alla metodologia CLIL, e anche l'uso di materiali scolastici redatti in LS è ritenuto inadatto: infatti, questi sono stati concepiti per un pubblico di madrelingua e ciò comporta la totale assenza di sussidi per la sfera linguistica, che invece nei casi di lingua veicolare deve godere di

³⁵ Tratto da Barbero 2012, 46.

attenzioni aggiuntive. Inoltre, soprattutto nel caso della Scuola Secondaria di Secondo Grado, questi testi danno ormai per scontato prerequisiti culturali, disciplinari e didattici dati dalla diversa realtà sociale per cui sono stati redatti, che devono invece essere ancora acquisiti da parlanti non nativi.

La scelta consigliata è dunque quella di usare materiali autentici, realizzati in lingua straniera, ma questo comporta a sua volta un problema alquanto ingente, ossia lo scarto tra il livello di adeguatezza contenutistica dei materiali e le difficoltà linguistiche ad essi correlate: infatti, testi o fonti adeguati dal punto di vista della ricchezza di contenuto sono spesso redatti in una lingua troppo complessa; viceversa, fonti allineate al livello di competenza linguistica si rivelano tendenzialmente troppo semplici per gli scopi disciplinari. È quindi necessario che il docente compia un'accurata selezione dei materiali, ordinandoli con sequenze graduali e graduate e ricorrendo a grafici, mappe, immagini o altro materiale non linguistico per agevolare l'interpretazione dell'input. Anche la stessa presentazione delle fonti deve poi seguire l'ordine gestaltica³⁶ e rispettare le strategie didattiche menzionate nel paragrafo precedente, prevedendo esercizi che facilitino la comprensione (Serragiotto 2014, 51). Qualora però questa scansione non sia sufficiente, l'insegnante è tenuto a manipolare i testi, procedendo ad adattarli rispetto al livello di competenza della classe: quest'azione permette che il materiale presentato sia adeguato, ma comporta un carico di lavoro ulteriore che ricade completamente sul docente.

D'altro lato, il materiale autentico è un ottimo supporto, in quanto molto stimolante, soprattutto se si varia il tipo di fonte presentata: infatti, già all'interno della forma testuale, possono essere selezionati diversi generi (manuali, istruzioni, articoli di giornale etc.), oppure, nell'ottica di una didattica sempre più integrata con la sfera tecnologica, si possono proporre interviste, video o altre forme di materiale digitale e multimediale (Serragiotto 2004, 31-33; Serragiotto 2014, 60).

2.5. La valutazione

Come già spiegato al capitolo 1.4., la valutazione è un'attività fondamentale dell'unità di acquisizione, in quanto permette di osservare tanto l'operato dei discenti

³⁶ Ossia globalità- analisi- sintesi: cfr. capitolo 1.3.

quanto quello dei docenti. Gli aspetti generali circa una valutazione corretta e proficua affrontati nel capitolo precedente restano principi cardine di questo argomento; tuttavia, il seguente paragrafo serve a delineare con maggiore precisione le accortezze che i docenti devono applicare anche in sede di CLIE (*Content and Language Integrated Evaluation*), ossia la verifica e valutazione alla luce delle caratteristiche peculiari del CLIL (Serragiotto 2014, 55).

Innanzitutto, vista la duplice natura degli obiettivi del CLIL, il docente dovrà chiarire in quale percentuale e con quali modalità saranno valutate le due sfere (Novello 2014, 30): per fare ciò, si possono quindi formulare consegne precise, nonché creare griglie di verifica adeguate, come da esempio riportato.

Tabella 12a: esempi di griglie per CLIE³⁷

Lingua	Contenuti
Spelling	Qualità delle idee
Grammatica	Adeguatezza degli esempi
Lessico	Originalità
Organizzazione	Documentazione bibliografica

Tabella 12b: esempi di griglie per CLIE³⁸

Table 8. LANGUAGE - A rubric to evaluate communicative language skills

Accuracy	Consistent grammatical control and appropriate use of vocabulary.	Good grammatical control and generally appropriate use of vocabulary.	A few mistakes in grammar and vocabulary use do not lead to misunderstanding.	Systematically makes mistakes in grammar and vocabulary use but the message is generally clear.	The systematic grammar mistakes and the narrow range of vocabulary makes the message meaningless.
Fluency and Interaction	Can express him/herself with a natural flow and interact with ease.	Can express him/herself and interact with a good degree of fluency.	Can express him/herself and interact with a reasonable degree of fluency.	Can manage the discourse and the interaction with effort and must be helped.	The communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.

Inoltre, gli studenti devono essere consapevoli di cosa sia richiesto loro, e di quale peso abbiano i diversi elementi: di conseguenza, già a partire dalla presentazione del modulo CLIL, il docente deve premurarsi di trasmettere questa informazione

³⁷ Tratto da Serragiotto 2006, 215.

³⁸ Tratto da Barbero 2012, 53.

(Serragiotto 2006, 218). All'aspetto della valutazione su duplici aspetti si somma anche la questione relativa a chi svolga quest'azione: infatti, secondo le direttive anche questo fattore dovrebbe essere di pertinenza del docente di DNL; ciononostante, è possibile che nei casi di team CLIL diversi professionisti collaborino alla creazione del materiale di verifica e alla sua correzione e valutazione (Serragiotto 2006, 218).

Qualora si scelga di utilizzare un format di verifica tradizionale (per esempio con quesiti a risposta multipla o aperta) non si potrà usare né il modello delle verifiche della LS, né quello della DNL, in quanto entrambi sono stati concepiti per testare obiettivi differenti. In aggiunta, si dovranno formulare prove in cui non solo agli studenti risulti chiaro il focus dell'esercizio, ma in cui anche ai professori sia possibile capire se un eventuale errore deriva da lacune o incomprensioni contenutistiche o linguistiche (Serragiotto 2004, 38). Questo accorgimento serve sia per capire che valore dare alla prova, in quanto le due sfere possono avere importanze differenti, sia per aiutare gli alunni fornendo loro feedback rispondenti al loro errore.

In generale, comunque, l'impostazione più innovativa e partecipativa delle lezioni rende poco adatto il format di verifica tradizionale: esso quindi può essere adoperato, specie se è la forma di verifica a cui gli studenti sono più abituati; tuttavia, si consiglia di alternarlo anche a verifiche basate sulla performance, con cui si chiede agli studenti di preparare compiti reali, quali per esempio la creazione di un opuscolo, l'esecuzione e il commento di un esperimento, etc. (Serragiotto 2004, 41). In questo modo, quindi, si mantiene costante la natura partecipativa che aveva caratterizzato anche le precedenti fasi didattiche (Serragiotto 2014, 56). Qualora si assegnasse lo svolgimento di un *task*, la valutazione deve a sua volta prevedere dei criteri autentici; per esempio, il docente dovrebbe interrogarsi circa le abilità e le conoscenze possedute dagli studenti e quelle richieste dal *task*. Successivamente, si devono quindi identificare dei livelli di competenze che possono essere raggiunti dagli studenti, con relativi descrittori: in questo modo, infatti, si può fornire agli studenti un feedback qualitativo della loro performance, di modo da far emergere gli obiettivi già acquisiti e quelli su cui è possibile ancora migliorare (Barbero 2012, 54).

In linea di principio, inoltre, si ribadisce la maggiore la maggiore proficuità di un'osservazione costante, in quanto questa tipologia di valutazione permette di tenere in considerazione non solo il prodotto, ma anche il processo (Serragiotto 2004, 40). A questo proposito, il docente (o il team di professionisti) deve anche decidere quando

valutare, ossia la frequenza con cui raccogliere questi dati, per esempio basandosi sul tipo di obiettivi (a breve, medio o lungo termine) (Serragiotto 2006, 219).

Per agevolare i docenti in questa delicata fase di lavoro, è ribadito il consiglio di adottare griglie di valutazione; tra gli aspetti da considerare, molti esperti annoverano:

- la comprensione di concetti;
- l'uso della lingua;
- la capacità di *problem solving* degli alunni e il loro comportamento, sia individuale sia in gruppo (Serragiotto 2004, 41).

Per ognuna di queste categorie, vengono quindi individuati descrittori e abbinata scale di valori, come nel seguente esempio.

Tabella 13: esempio di griglie per CLIE³⁹

	1 scarsa	2 carente	3 sufficiente	4 buona	5 ottima
Problem-solving					
Conoscenza dei contenuti					
Elaborazione di concetti					
Lingua					
Capacità di comunicazione					
Comportamento individuale					
Comportamento in gruppo					
Atteggiamento/attitudine					

Altre possibili alternative per raccogliere dati rispetto all'attività svolta sono riportati nella tabella sottostante (Ricci Garotti p. 163): come evidenziato, ognuna di essa presenta lati positivi e negativi; pertanto, la scelta di quale strumento adoperare è lasciata al docente, che può orientarsi in base al gruppo classe, all'argomento trattato e alle metodologie seguite. In linea generale, comunque, si consiglia una combinazione di più strumenti, di modo da aumentare la precisione dei dati raccolti (Lucietto 2006, 164).

³⁹ Tratto da Serragiotto 2006, 217. Per un altro possibile format della scheda di valutazione rimando a Novello 2014, 36.

Tabella 14⁴⁰:

Tab 1. Strumenti di osservazione per la raccolta di dati dalla classe – tavola sinottica riassuntiva

Tecnica	Vantaggi	Svantaggi	Usi
Note di campo	Semplici; progressive; personali; aiutano la memoria di quanto accaduto	Soggettive; hanno bisogno di pratica	<ul style="list-style-type: none"> • Per un problema specifico • Per uno studio di caso • Per un'impressione generale
Audioregistrazione	Versatile; accurata; fornisce molti dati	La trascrizione è difficile; ci vuole molto tempo; a volte risulta inibente	<ul style="list-style-type: none"> • Fornisce prove dettagliate • Utile per la diagnosi
Diari degli alunni	Forniscono il punto di vista degli alunni	Soggettivi	<ul style="list-style-type: none"> • Utili per la diagnosi • Triangolazione
Interviste e discussioni	Possono essere insegnante-alunno, osservatore-alunno, osservatore-insegnante, alunno-alunno	Ci vuole molto tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Forniscono informazioni specifiche e approfondite
Videoregistrazione	Fornisce supporto visivo del contesto e della situazione	Difficile da organizzare; costosa; può essere "invasiva" e distraente	<ul style="list-style-type: none"> • Fornisce materiale visivo • È utile per la diagnosi
Schede di osservazione	Facili da gestire, specifiche per la situazione	Rilevano solo quello che c'è sulla scheda	<ul style="list-style-type: none"> • Utili per la diagnosi
Questionari	Molto specifici, facili da somministrare; comparativi	Ci vuole molto tempo per analizzarli; le risposte "giuste" possono essere un problema	<ul style="list-style-type: none"> • Forniscono informazioni specifiche e <i>feedback</i>
Sociometria	Facile da somministrare; fornisce una guida per l'azione	Può essere vissuta in modo minaccioso dagli alunni isolati	<ul style="list-style-type: none"> • Analizza le relazioni sociali
Prove documentali	Sono spesso illuminanti	Difficili da ottenere; problemi con la privacy; ci vuole molto tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Forniscono informazioni e contestualizzano una situazione
Fotografie	Illuminanti, stimolano la discussione	Difficili da fare, spesso risultano superficiali	<ul style="list-style-type: none"> • Illustrano incidenti (criticità)
Studio di caso	Accurato; rappresentativo; usa una serie di tecniche insieme	Ci vuole tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Dà una panoramica generale e completa di un problema • È pubblicabile

(D. Hopkins, 1985, pp. 82-83, *traduzione mia*)

Infine, si consiglia di non trascurare l'efficacia delle operazioni di autovalutazione. Una possibile forma con cui realizzarle è la creazione di portfoli, sia per gli studenti sia per i docenti; alcune delle domande più frequenti poste nei portfoli possono essere:

⁴⁰ Tratta da Lucietto 2006, 163.

PORTFOLIO STUDENTI	PORTFOLIO DOCENTI
Il percorso finora realizzato è: <i>facile, difficile, molto difficile</i>	Sintesi del progetto e dell'approccio usato
Le abilità che trovo più facili sono: <i>leggere, scrivere, ascoltare, parlare</i>	Esempi di lavoro prodotti dai docenti
Valuto le mie competenze (da 1 a 10)	Esempi di lavoro prodotti dagli studenti

Il portfolio docenti può anche essere arricchito con l'inserimento di alcuni dei materiali proposti in aula, delle griglie di valutazione, di relazioni o registrazioni: in questo modo, esso rivela la propria utilità anche per la pianificazione di curricula CLIL successivi, oppure per condividere materiali e programmi tra colleghi, di modo da stimolare il confronto (De Luchi 2006, 228).

2.6. Percezione di docenti e studenti e possibili ostacoli per il CLIL

Come evidenziato dalla tabella 14, una delle alternative per raccogliere dati è quella di somministrare questionari, con cui l'insegnante riceve dei feedback da parte degli studenti, da cui trarre delle considerazioni su eventuali aspetti da migliorare. Rispetto a questo aspetto, segnalo che sono presenti diversi studi in cui i questionari (proposti o dai docenti o dai ricercatori) sono stati utilizzati come strumento di studio rispetto alla percezione dei principali attori coinvolti rispetto alla metodologia CLIL (Coonan 2006,257).

In particolare, De Meo riporta che gli studenti intervistati sembrano motivati nell'affrontare un'esperienza didattica differente, tuttavia emerge un discreto tasso di perplessità: infatti, quasi la metà di essi ha affermato di non essere certi dei benefici a livello disciplinare, e nemmeno dei vantaggi per quanto riguarda le dinamiche sociali della classe. Le risposte migliorano rispetto ai miglioramenti nella LS, sebbene molti hanno manifestato disagio per via dell'utilizzo di una lingua straniera, soprattutto per interventi nel gruppo classe (De Meo *et al.* 2016, 19).

Sempre De Meo riferisce che la prospettiva dei docenti è più incoraggiante, in quanto essi dimostrano maggiore interesse nei confronti di questa metodologia, ritenuta altamente stimolante, sebbene richieda maggiore tempo per la preparazione delle lezioni (De Meo *et al.* 2016, 24).

Uno studio simile condotto da Bailini e colleghi evidenzia come la risposta positiva degli studenti sia influenzata dalla lingua straniera scelta: infatti, la maggior parte degli studenti reagisce con maggiore slancio quando l'attività CLIL prevede l'uso dell'inglese, in quanto ritenuto una lingua particolarmente utile per la sua internazionalità (Bailini *et al.* 2018, 471). Positivi sono anche i riscontri circa la metodologia, in quanto il CLIL è associato a lezioni più interattive, dove predominano lavori di gruppo e autonomi rispetto a moduli frontali, e quindi più stimolanti (Bailini *et al.* 2018, 472). I dati raccolti dalla studiosa, infine, testimoniano che gli studenti durante le lezioni CLIL tendono a focalizzarsi maggiormente sulla grammatica o sulla terminologia specifica (con percentuali che oscillano tra il 33% e il 47%), mentre minore è l'attenzione rivolta ai contenuti disciplinari (con valori limitati al 19-22%): questo è un elemento su cui è forse necessario intervenire, in quanto gli obiettivi primari dovrebbero essere quelli contenutistici (Bailini *et al.* 2018, 477).

Secondo il rapporto Eurydice 2006, tra i fattori che ostacolano la diffusione del CLIL si può annoverare innanzitutto la scarsa percentuale di docenti opportunamente formati, che costringe a limitare il numero di ore in cui adottare questa metodologia (Eurydice 2006, 51): nonostante il forte input dato dal cambiamento di legislazione con i Regolamenti del 2010, infatti, anche in Italia il numero di insegnanti in possesso di certificazioni CLIL non permette ancora di superare le Norme Transitorie e aumentare il monte ore dedicato all'insegnamento veicolare. Infine, deve essere ricordato che anche qualora si raggiungesse l'obiettivo richiesto dalla riforma del 2010, il CLIL resterebbe una pratica didattica concentrata nell'ultimo anno della scuola superiore (con la singola eccezione dei licei linguistici): è dunque evidente che, anche se presente in ogni ordinamento scolastico, resta una metodologia poco diffusa, e quindi con cui gli studenti faticano a prendere confidenza (Eurydice 2006, 51,56).

3. *Un modulo CLIL di storia dell'arte*

Il seguente capitolo descrive una sperimentazione riguardante la metodologia CLIL, coincidente con un tirocinio ho svolto nel mese di ottobre 2024 presso il liceo “Veronica Gambara” di Brescia.

Le classi coinvolte sono state due quinte, rispettivamente la 5A del liceo coreutico-musicale e la 5E del liceo delle scienze umane, per un totale complessivo di dieci ore, ugualmente ripartite tra le due sezioni. Per entrambe le classi, la disciplina non linguistica selezionata è stata la storia dell'arte, e la lingua veicolare l'inglese.

Il tirocinio si è basato su una mia partecipazione attiva: infatti, anche se con la supervisione della mia relatrice e della professoressa del liceo, mi sono incaricata personalmente della preparazione dei materiali didattici, della loro esposizione in classe e della gestione delle lezioni.

Nel seguente capitolo, quindi, saranno analizzati i dati riguardanti il contesto scolastico e delle classi, i materiali presentati e le lezioni svolte: a completare questo disamina, seguono allegati in cui riporto integralmente i materiali didattici e il diario che ho redatto durante lo svolgimento delle lezioni, annotando non solo la scansione delle singole ore, ma anche le mie impressioni durante le stesse.

3.1. Il contesto scolastico

L'Istituto Gambara presenta tre diversi indirizzi: il liceo linguistico, il liceo coreutico-musicale e quello delle scienze umane. A questi si sommano anche due indirizzi della scuola serale, ossia il liceo del *Made in Italy* e quello delle scienze umane con opzione economico-sociale.

Dal punto di vista linguistico, sono molteplici le iniziative proposte per arricchire il curriculum: in particolare, l'Istituto è capofila del consorzio Erasmus per la provincia di Brescia e vanta diversi progetti di scambio culturale, coordinati dalla professoressa V.: questi sono attivi quasi esclusivamente per le classi del liceo linguistico, e prevedono il coinvolgimento di scuole ungheresi, belghe e tedesche.

Per quanto concerne il CLIL, la responsabile è la professoressa C., la quale ha tracciato un quadro complessivo della situazione: a livello generale, infatti, la scuola riesce sempre a raggiungere il monte ore richiesto dalla normativa transitoria, mentre non sono attive sperimentazioni aggiuntive per classi di anni inferiori. Secondo quanto riportato dalla professoressa Z., la comunicazione tra il corpo docenti e la commissione CLIL è

gestita in maniera efficace, ma il limite principale è costituito dalla formazione del personale docente, tra cui solo una ristretta percentuale è provvista della certificazione CLIL: la scansione del progetto per le singole sezioni è stabilita in base alla disponibilità degli insegnanti, e quasi sempre prevede una natura interdisciplinare. In aggiunta, al liceo linguistico è di estrema utilità anche la collaborazione con i conversatori madrelingua, che lavorano spesso in compresenza con i docenti di DNL per organizzare lezioni CLIL; negli altri indirizzi, invece, la compresenza viene talvolta svolta con i docenti DNL e i colleghi della disciplina linguistica, ma l'assenza di figure come i conversatori rende più difficile la strutturazione del curriculum CLIL.

Approfondendo la gestione del CLIL negli indirizzi linguistico, coreutico-musicale e scienze umane sono emersi i seguenti dati: nel liceo linguistico le lingue veicolari sono l'inglese e il tedesco e, nelle sezioni ESABAC, anche il francese; nel liceo coreutico-musicale e delle scienze umane l'unica lingua veicolare è l'inglese, in quanto unica lingua straniera studiata dagli studenti; nella scuola serale sono attive lezioni CLIL sia con l'inglese sia con il francese.

Le discipline non linguistiche coinvolte sono:

- storia dell'arte, fisica ed educazione civica per il liceo linguistico;
- storia dell'arte, storia della musica, tecnologie musicali e TAC (teoria, analisi, composizione) per il liceo coreutico-musicale;
- qualsiasi disciplina in cui sia data disponibilità (spesso storia, filosofia, storia dell'arte ed educazione civica) per il liceo delle scienze umane.

3.1.1. Coordinate del tirocinio

Come anticipato, il mio tirocinio ha coinvolto due sezioni, e per entrambe è stata scelta come DNL la storia dell'arte: questa decisione è stata influenzata sia dalla disponibilità della docente Z., sia dalle mie competenze personali. Inoltre, come spiegato nel capitolo precedente⁴¹, la storia dell'arte è una disciplina particolarmente adatta allo svolgimento di lezioni CLIL, in quanto per la sua stessa natura richiede un costante accompagnamento di elementi non verbali, tra cui le fotografie delle opere oggetto di studio. In aggiunta, in entrambi gli indirizzi liceali coinvolti rappresenta una materia vicina alla sensibilità della maggior parte degli studenti, e come più volte

⁴¹ Cfr. capitolo 2.3.2.

ribadito, lo studio di una disciplina apprezzata ha ricadute positive sulla motivazione e conseguentemente sulla partecipazione degli studenti.

La mia esperienza ha previsto lo svolgimento di un argomento ben definito, ossia il Romanticismo, con particolare attenzione rispetto ai pittori inglesi e tedeschi. La scelta di questo argomento è stata affidata alla docente di DNL: questa, infatti, si è prima accertata delle mie conoscenze rispetto agli argomenti previsti dal programma del quinto anno, e ha poi scelto questo nello specifico per molteplici ragioni.

In primo luogo, perché si tratta di un argomento che riguarda in larga parte la cultura anglofona, elemento che ha facilitato il reperimento di materiali autentici; inoltre, perché avrebbe permesso agli studenti di rifarsi a conoscenze già note, in quanto è un tema affrontato in quasi tutte le discipline umanistiche (tra cui la stessa letteratura inglese, ma anche la letteratura italiana, la storia e la filosofia, nonché la storia della musica nel liceo musicale). Inoltre, come verrà spiegato nei paragrafi successivi, per entrambe le sezioni era prevista la creazione di un percorso CLIL interdisciplinare, e questo argomento concedeva la possibilità di mantenere un filo conduttore anche modificando la disciplina di riferimento.

Gli obiettivi stabiliti dalla sottoscritta e dalla professoressa Z. sono stati quindi i seguenti:

OBIETTIVI DIDATTICI	<p>CONOSCENZE</p> <p>MODULO GENERALE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le principali caratteristiche (per esempio temi e generi artistici ricorrenti) della corrente Romantica, in particolare: <ul style="list-style-type: none"> - Definizione di Romanticismo e contestualizzazione spazio-temporale; - Tematiche affrontate; - Generi artistici principali. • Conoscere le definizioni dei concetti chiave di <i>sublime</i> e <i>pittoresco</i>. • Analisi generale dell'opera <i>The nightmare</i> di Fusli. <p>ROMANTICISMO INGLESE</p> <ul style="list-style-type: none"> • John Constable; conoscere temi e stile del pittore, in particolare relativamente ai seguenti dipinti: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Flatford Mill</i>; - <i>The hay wain</i>; - <i>Salisbury Cathedral from the bishop's ground</i>; - <i>Salisbury Cathedral from the meadow</i>. • William Turner; conoscere temi e stile del pittore, in particolare relativamente ai seguenti dipinti: <ul style="list-style-type: none"> - <i>The Burning of the Houses of Lords and Commons</i>; - <i>Fighting Temaire</i>;
----------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rain, steam and speed.</i> <p>ROMANTICISMO TEDESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caspar Friedrich; conoscere temi e stile del pittore, in particolare relativamente ai seguenti dipinti: <ul style="list-style-type: none"> - <i>The wanderer above the sea of fog;</i> - <i>Monk by the sea;</i> - <i>The abbey in the oakwood;</i> - <i>Sea of ice;</i> - <i>The cross in the mountains.</i> <p>COMPETENZE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saper confrontare dipinti diversi tra loro, individuando analogie e differenze per quanto riguarda i soggetti raffigurati e lo stile utilizzato. • Riuscire ad analizzare opere in maniera autonoma, riconoscendo l'autore, descrivendo lo stile con lessico specialistico e individuando temi della corrente di appartenenza. • Saper lavorare in gruppo, rispettando tempi e consegne stabile, e con un'equa scansione dei compiti tra compagni.
<p>OBIETTIVI LINGUISTICI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere un dipinto nel suo complesso, per esempio: <ul style="list-style-type: none"> - Distinguendo i diversi piani di un dipinto (<i>in the foreground/in the background</i>); - Individuando e descrivendo il soggetto principale e gli elementi secondari, ma anche tra componenti realistiche e simboliche; • Acquisire lessico specialistico, tra cui: <ul style="list-style-type: none"> - Lessico della disciplina - Lessico relativo allo stile (esempio: <i>brushwork, brush strokes</i> e relativi aggettivi); - Termini relativi ai processi compositivi (esempio: <i>out-of-doors</i>); • Riuscire ad argomentare le proprie idee, costruendo periodi paratattici e ipotattici, sia per realizzare confronti, sia per motivare le proprie ipotesi.

3.1.2. Le classi coinvolte: la 5 A del liceo coreutico-musicale

La 5 A del liceo coreutico-musicale è una classe composta da 14 studenti. Tra di essi, uno studente presenta un disturbo specifico dell'apprendimento e un altro è invece un alunno BES: per questo, entrambi dispongono di un Piano Didattico Personalizzato; una studentessa, invece presenta un Piano Educativo Individuale Differenziato, e durante le ore del mio tirocinio è stata affiancata dalla sua assistente di sostegno.

In base all'offerta formativa, la classe svolge tre ore settimanali di insegnamento della lingua straniera dal primo al quinto anno; la docente di lingua inglese è rimasta invariata nei primi quattro anni, ed è stata invece sostituita all'inizio del presente anno

scolastico; quindi, non è stato possibile confrontarmi con la professoressa di riferimento in merito al lavoro svolto precedentemente.

Le ore dedicate alla DNL, ossia la storia dell'arte, sono invece due alla settimana, ripartite su tutti cinque gli anni. La docente è sempre stata la professoressa Z., mia referente del tirocinio, la quale ha così commentato il lavoro svolto negli anni precedenti: «la classe ha da sempre dimostrato apprezzamento nei confronti della materia, come emerge non solo durante le lezioni ma anche nel corso di attività extra, quali viaggi di istruzione e uscite didattiche presso enti museali e centri culturali del territorio. Il livello di conoscenze acquisito è piuttosto alto, come dimostra il fatto che, quando si pongono quesiti sugli argomenti svolti, questi sono facilmente recuperati dai ragazzi; inoltre, gli alunni dimostrano di aver sviluppato elevate competenze, per esempio la capacità di analizzare un dipinto anche quando dispongono di poche informazioni a riguardo».

La docente afferma di impostare le lezioni in maniera “dialogata”, ossia con presentazioni power point e spiegazioni come con lezioni frontali, ma cercando di stimolare la partecipazione dei ragazzi, ponendo loro interrogativi e favorendo le loro riflessioni e la formulazione di ipotesi. Occasionalmente sono organizzati anche lavori di gruppo, in quanto portano sempre a risultati interessanti, ma per limiti temporali sono limitati a momenti sporadici; più frequente è l'assegnazione di compiti a casa, che però servono soprattutto a impostare le discussioni collettive e le riflessioni guidate in classe. Per quanto riguarda i materiali, la professoressa afferma di preparare delle presentazioni power point, soprattutto per fornire input visivi (quadri e foto delle opere da analizzare), a cui alterna però i riferimenti al libro in dotazione e ad altri manuali che lei stessa porta in classe: in questo caso, lo scopo non è tanto quello di implementare il programma, ma di presentare interpretazioni differenti e ragionare su sulle diverse prospettive che si possono maturare rispetto a un determinato argomento. Infine, mostra frequentemente video o si serve di materiali online (sia didattici sia autentici): lo studio, o quantomeno la visione, di questi ultimi materiali è spesso assegnato anche come compito per casa. Come si evince da queste informazioni, le lezioni prevedono soprattutto lo sviluppo di abilità orali (ascolto e parlato) e integrate, come il prendere appunti: questo perché, come ricorda la docente stessa, la storia dell'arte è una disciplina che si adatta principalmente alla forma orale.

Le verifiche vengono svolte approssimativamente due volte a quadrimestre, spesso in forma scritta: infatti, anche se la forma più adatta rispetto all'impostazione delle lezioni sarebbe quella delle interrogazioni orali, esigenze temporali rendono questa modalità di difficile realizzazione; la classe in questione è però una parziale eccezione, in quanto visto il numero ristretto di studenti, si riesce con maggiore facilità a inserire anche questa forma di verifica. I test sono valutati con criteri numerici, ma al voto si accompagna spesso un feedback qualitativo, soprattutto qualora il risultato sia insufficiente. A queste forme di verifica, inoltre, si sommano valutazioni costanti: infatti, all'inizio di ogni lezione la docente pone alcune domande circa gli argomenti affrontati, sia per ricapitolare le lezioni precedenti, sia per valutare quante e quali informazioni siano state acquisite.

Per quanto riguarda le esperienze CLIL, nell'anno scolastico precedente gli studenti hanno svolto un laboratorio di carattere musicale interamente in lingua inglese: infatti, durante il viaggio di istruzione a Vienna un insegnante del conservatorio cittadino ha tenuto loro delle lezioni, sia teoriche sia pratiche, sull'uso dell'organo. Rispetto all'anno scolastico coinvolto, il mio tirocinio ha rappresentato la prima esperienza CLIL, ma nel corso dei prossimi mesi sono previste altre attività, quali:

- un modulo circa il Romanticismo in storia della musica;
- un laboratorio pratico in viaggio di istruzione;
- un modulo circa i musicisti del Novecento in storia della musica e TAC;

Come si può notare, quindi, si è cercato di creare un percorso il più possibile coeso: in una prima fase resterà invariato l'argomento generale, ossia il Romanticismo (anche se declinato da prospettive differenti), di modo che gli alunni siano già avvantaggiati dal punto di vista contenutistico e linguistico; successivamente, si manterranno invece costanti le discipline coinvolte, così da poter creare attività più strutturate e distribuite nel corso dell'anno.

La docente di riferimento ha inoltre chiarito fin dagli incontri preliminari che la classe in questione è caratterizzata da un alto livello di partecipazione: in base alla sua osservazione degli studenti, infatti, l'esercizio di attività come lo studio di strumenti musicali e la presenza di numerosi laboratori pomeridiani, che diminuiscono il loro tempo di studio, li ha portati a fare largo affidamento sulle ore in classe, in cui restano molto concentrati. In aggiunta, tendono a scrivere pochi appunti, ma a partecipare

costantemente, memorizzando quindi le informazioni in maniera più uditiva e legata alle esperienze concrete.

Infine, anche il rapporto tra studenti è stato descritto come positivo, sottolineando in maniera chiara che si tratta di un ambiente di apprendimento con ottime dinamiche interpersonali.

3.1.3. Classi coinvolte: la 5E del liceo delle scienze umane

La 5E del liceo delle scienze umana è una classe composta da 19 studenti, di cui Un alunno con DSA e relativo Piano Didattico Personalizzato, e due studentesse con background migratorio: entrambe, però, hanno svolto l'intero ciclo scolastico in Italia e non hanno dunque alcuna difficoltà nell'uso dell'italiano. Uno degli alunni, inoltre, ha vissuto un'esperienza di scambio culturale all'estero per tutta la durata del quarto anno. In base all'offerta formativa, la classe svolge tre ore settimanali di insegnamento della lingua straniera dal primo al quinto anno; anche l'insegnamento della storia dell'arte è distribuito sull'intero percorso, in quanto le direttive nazionali prevedono due ore settimanali nel corso del triennio, ma a queste si somma una sperimentazione dell'istituto, che ha introdotto la disciplina già nel biennio, anche se con solo un'ora la settimana.

Le docenti di lingua sono cambiate ogni anno, rendendo impossibile raccogliere i dati circa le modalità di lavoro e le abilità che sono state maggiormente sviluppate. In linea generale, comunque, la professoressa dell'anno scolastico corrente testimonia un livello di competenza linguistica minore rispetto a quello che una classe quinta dovrebbe mostrare e un bassissimo livello di coinvolgimento rispetto alle sue lezioni. La docente di storia dell'arte è invece sempre rimasta la stessa, e ha commentato il lavoro svolto negli anni precedenti affermando che la classe apprezza la sua materia, arrivando anche a livelli di conoscenza alti; tuttavia, lo studio si concentra quasi solo in prossimità delle verifiche, e quindi spesso rimane limitato al livello di apprendimento e non acquisizione, motivo per cui sono più incerti nel rispondere alle domande sparse nel corso delle lezioni e nel creare collegamenti tra diversi argomenti. Il livello di partecipazione non è molto alto, e soprattutto deve essere continuamente stimolato, ma si raggiungono comunque risultati migliori che nella disciplina di lingua straniera.

Le modalità di insegnamento della professoressa Z. sono le stesse descritte per quanto riguarda la 5 A, ossia lezioni dialogate, con la presentazione di diversi tipi di materiali per variare gli input forniti: rimando quindi al paragrafo precedente per queste informazioni. Una leggera differenza si riscontra nella fase di verifica, in quanto il numero più elevato di studenti rende più complesso organizzare interrogazioni orali, a favore invece delle verifiche scritte.

Per quanto riguarda esperienze CLIL, negli anni precedenti non è stata svolta nessuna attività simile, in quanto non previsto dalla normativa vigente: anche rispetto al corrente anno scolastico, il mio tirocinio ha rappresentato la prima esperienza CLIL. Nel corso dei prossimi mesi le restanti ore di questa metodologia verteranno su progetti di diversa natura, tra cui:

- un modulo riguardante le intelligenze artificiali che verrà affrontato con l'aiuto in compresenza della professoressa di inglese;
- un modulo gestito dagli insegnanti di storia e di diritto circa le Istituzioni Internazionali.

A differenza di quanto previsto in 5 A, quindi, sarà minore la coesione tra gli argomenti affrontati con questa metodologia; tuttavia, gli argomenti indicati rappresentano sicuramente tematiche stimolanti per i ragazzi, e permettono il ricorso a materiali autentici e la costruzione di lezioni altamente stimolanti.

La professoressa Z. ha inoltre chiarito fin dagli incontri preliminari che la classe in questione è caratterizzata da un basso livello di partecipazione: gli studenti, infatti, manifestano un certo disagio sia nel rapporto con i docenti, anche perché hanno goduto di poca continuità nel loro corpo insegnanti, sia tra loro stessi.

Il collegio docenti ha cercato nel corso degli anni di migliorare questo aspetto, riscontrando lievi esiti positivi, ma restano alcuni aspetti tutt'oggi critici, tra cui il rapporto con la lingua straniera, ossia l'inglese, segnato da maggiori limiti linguistici ed emotivi.

3.2. Materiale delle lezioni

Il materiale delle lezioni è stato integralmente preparato dalla sottoscritta. Alla luce delle letture circa i fondamenti teorici del CLIL, ho provato a costruire un percorso interattivo, con obiettivi concreti; per agevolare la fruizione delle lezioni, ho creato slide di supporto alla spiegazione orale e in cui erano mostrate le opere da analizzare. A questa base si sono poi sommate le attività interattive, in cui i ragazzi avevano un ruolo più attivo. Una buona percentuale del materiale è stata condivisa tra le due sezioni, in quanto gli obiettivi disciplinari erano i medesimi, ma durante lo svolgimento delle lezioni parte degli esercizi proposti è stata adattata agli interessi e ai bisogni dei singoli gruppi classe.

Al termine del modulo affrontato, non è stata svolta una verifica tradizionale, ma sono stati strutturati dei task collaborativi con cui testare il livello di conoscenze (disciplinari e linguistiche) acquisite dagli alunni.

Sono stati inoltre preparati dei materiali personalizzati per la studentessa con PEI della 5 A, lavorando quindi nella direzione di una classe con abilità differenziate, in cui tutti i soggetti fossero coinvolti in base alle loro capacità.

3.2.1. Fonti e ricerca dei materiali

Le fonti su cui mi sono basata sono state:

- testi scolastici in lingua italiana;
- siti di didattica in lingua inglese (in particolare Khan Academy);
- materiali autentici, quali siti museali circa le collezioni permanenti e le mostre temporanee⁴².

Nello specifico, i manuali scolastici sono stati utili per capire quale peso fosse attribuito ai diversi dipinti, di modo da allinearli con le linee guida disciplinari: rispetto a questa esigenza è stato fondamentale anche il confronto con la docente, che ha suggerito alcuni temi da trattare con maggior precisione, in quanto fondamentali per affrontare gli argomenti successivi e per eventuali connessioni tematiche durante l'esame di stato.

Dopo aver stabilito una scaletta degli argomenti da affrontare, i materiali autentici in lingua straniera sono serviti per garantire la cura della sfera linguistica: in particolare, i siti relativi alla didattica proponevano una divisione dei materiali simile a quella dei manuali italiani, con un livello di competenza linguistica richiesto pensato per studenti

⁴² Per i riferimenti specifici rimando alla relativa sezione della bibliografia.

di EFL (*English Foreign Language*), ed erano perciò utili per stabilire un livello generale rispetto allo stile consono. I siti dei musei, invece, fornivano informazioni precise e aggiornate circa gli autori e le loro creazioni: inoltre, spesso presentavano un livello di difficoltà testuale in linea con quello delle classi coinvolte, dal momento che il movimento artistico del Romanticismo non è caratterizzato da particolari virtuosismi stilistici che necessitano di un lessico settoriale.

Nei casi in cui però il materiale autentico non era a mio avviso adeguato dal punto di vista linguistico o sufficientemente dettagliato nella descrizione degli argomenti, ho integrato le informazioni con quanto riportato dai manuali scolastici in lingua italiana, occupandomi della loro traduzione in inglese.

Per diversificare i materiali proposti, ho anche selezionato alcuni video, che sono stati mostrati in classe.

Sono stati anche consultati manuali scolastici di case editrici italiane realizzati specificatamente per i moduli CLIL, ma questi non sono stati utili al fine della realizzazione delle lezioni, in quanto sia la sottoscritta sia la docente di DNL li abbiamo giudicati eccessivamente semplificati dal punto di vista contenutistico.

3.2.2. **Materiali presentati in aula**⁴³

L'organizzazione del materiale didattico ha rispettato la struttura dell'unità di acquisizione per come è stata descritta al capitolo 1.3: in particolare, la professoressa Z. mi aveva fornito informazioni riguardanti la composizione delle due classi coinvolte prima dell'avvio di questo percorso; questa si è soffermata soprattutto sull'indole degli studenti e sui loro interessi, per esempio sottolineando la proficuità di possibili connessioni con la disciplina di Storia della musica nella classe del liceo coreutico.

Dopo questa fase configurabile come analisi dei bisogni, ho quindi iniziato la preparazione del materiale da proporre, differenziando fin da subito la sezione iniziale, per avvicinarmi ad argomenti che coinvolgessero i ragazzi e beneficiassero la loro motivazione. L'attività finale invece era stata in origine solo abbozzata, in modo da poterla poi organizzare in base alle reazioni degli studenti e a quanto sarebbe emerso durante le lezioni.

All'inizio di ogni lezione ho previsto una scaletta del programma, come mostrato nella slide in esempio (figura 8), di modo che fossero consapevoli degli argomenti che

⁴³ Per una visione delle slide presentate in aula, rimando all'allegato 2.

avremmo trattato; similmente, al termine dello studio dei principali pittori, ho inserito delle mappe concettuali, che riassumessero gli aspetti più importanti (figura 9).

Figura 8: esempio delle scalette presentate a inizio lezione

LESSON 1: OVERVIEW

- **WARMING UP**
Brainstorming: *what do you know about Romanticism?*
- **GROUP WORK**
You will work in small groups to briefly discuss main artistic genres in Romanticism.
- **KEY CONCEPTS**
Namely, Picturesque and Sublime.
- **JOHANN FUSSLI, *The nightmare***
We are going to start our journey through Romantic art by looking at one of the most important pre-Romantic painters, Johann Fusli.
- **JOHN CONSTABLE: an introduction**

Figura 9: esempio dei riassunti finali

John Constable: Summary

1776-1837

He never left his country and he was deeply attached to his birthplace

Nature is imbued with **sentimental attachment**.

Picturesque representation of nature.

He **Painted landscapes and rural sceneries**, e.g:
- Suffolk (his birthplace);
- Salisbury;

He used to make **open-air sketches**.

He focused on atmospheric conditions (**skying**).

Un ulteriore accorgimento, in questo caso di semplice carattere grafico, è stato evitare di inserire testi troppo lunghi, che confondessero gli studenti e li distraessero dai miei commenti, preferendo frasi brevi. Allo stesso tempo, però, mi sono premurata di fornire una trascrizione delle parole con frequenza d'uso minore, e di evidenziare a livello cromatico i termini e le espressioni più importanti, come mostra la figura 10:

Figura 10: esempio di glosse lessicali inserite nelle slide

Constable's style

- He started his artworks by making open-air **sketches**, which were then worked up in his studio.
- He was also one of the first artists interested in meteorology (clouds and atmospheric conditions in particular). The detailed representation of this elements has been given the name of "**skying**"

GLOSSARY:
Sketches: an unfinished painting
Out-of-doors: outside (fr. *en plein air*)
Skying: term used to describe Constable's studies of weather and light's changings


Ho poi selezionato alcuni video di modo da variare il materiale presentato e le relative attività didattiche: nel primo caso, relativo allo studio dell'opera *The hay wain*, il compito previsto richiedeva un'attività di scanning, ossia di comprensione approfondita dell'input. Dal momento che si tratta di un compito a denso contenuto linguistico, ho realizzato uno script (riportato nell'allegato 4) della traccia: in questo modo infatti, come suggerito dalla docente, l'esercizio è stato calibrato sui diversi livelli di competenza degli studenti, permettendo a chi aveva più difficoltà di avere un supporto ulteriore, e a chi fosse già in grado di seguire il video di concentrarsi sullo stesso e avere un materiale di studio su cui lavorare.

In un'altra lezione, invece, ho presentato un video riguardante il dipinto *The monk by the sea*, con lo scopo di svolgere un'attività di skimming, ossia comprendere le informazioni principali per poi poter avviare una discussione collettiva: in questo caso, quindi, ho semplicemente attivato i sottotitoli, lasciando che si confrontassero con il materiale autentico in maniera meno guidata, di modo da valutare anche quante informazioni riuscissero a cogliere senza manipolazione esterna del materiale.

In linea generale, ho cercato di concentrare l'attività durante le ore di lezioni, tuttavia in alcuni casi ho assegnato dei compiti a casa, di modo che potessero consultare il materiale con maggior tempo. Anche in questo caso, è poi però seguita una fase di discussione collettiva, di modo da accertarmi che tutti avessero colto almeno gli elementi indispensabili.

Infine, per l'ultima lezione avevo originariamente previsto degli esercizi con cui testare le conoscenze acquisite, ma senza ricorrere a format di verifica tradizionali. Anche grazie al costante dialogo con la professoressa Z. ho cercato di adattare i materiali e gli esercizi proposti alle esigenze degli studenti e ai loro punti di forza. Per esempio, avendo notato lo slancio creativo e dinamico della 5 A, ho scelto di modificare la consegna relativa a quest'ultima lezione, permettendo loro di creare un lavoro più autonomo. La consegna che hanno quindi ricevuto è stata la seguente:

Figura 11: consegna dell'attività finale in 5 A



Assignment for lesson 5

I want you to be more creative: think about the paintings that we studied together.
Choose different criteria(s) to present those artworks to people and elaborate on your proposals.

- **E.G:** recurrent themes, the same artistic genre, similarities/discrepancies in style...
- **BONUS:** you can also think of a Romantic melody (or more than one) that you reckon complements the viewing of the painting

Further information:

- You can create some slides (e.g. showing pictures of the paintings and including links for interdisciplinary connections).
- All groups members must have a task (e.g. you can take turns while presenting, or someone can be responsible for creating the slides or writing a script for those who will speak etc...).

Come si può notare dalla slide riportata, la consegna prevedeva che i ragazzi trovassero criteri diversi e originali con cui presentare le opere studiate. Lo scopo era di verificare l'acquisizione dei nodi tematici e stilistici tramite i collegamenti proposti, ma lasciandoli liberi di formulare delle loro ipotesi. Inoltre, questo tipo di attività permetteva di collegare la disciplina artistica anche con storia della musica. Gli studenti hanno avuto più di una settimana per pensare a questa attività, ricevendo istruzioni più definite all'inizio dell'ultima lezione, in base al tempo che ho potuto dedicare a questo compito dopo aver completato tutti i moduli teorici.

Diversamente, in 5 E ho preferito mantenere l'assetto originario, caratterizzato da attività guidate, ma comunque prevedendo attività di gruppo, così da abbassare il filtro affettivo rispetto all'uso della LS e da stimolare la loro partecipazione.

3.2.3. Materiali per studentessa con PEI

Una delle studentesse della 5 A del liceo coreutico-musicale presenta una disabilità riconosciuta dalla legge 104, per cui ha diritto di un Piano Educativo Individuale. Durante i colloqui preliminari con la professoressa ero stata informata a riguardo, e mi era stata descritta la modalità con cui la professoressa Z. cerca di bilanciare le esigenze specifiche della studentessa con il programma del resto della classe: basandomi quindi sui suggerimenti ricevuti, ho a mia volta creato dei materiali con cui anche l'alunna potesse partecipare a questa esperienza, nel rispetto del concetto di classe ad abilità differenziate.

Come si nota dall'osservazione del materiale, riportato integralmente nell'allegato 3, ho mantenuto per quanto possibile lo stesso ordine tra le opere presentate alla classe e le attività di M., di modo che si sentisse effettivamente coinvolta nel percorso didattico. Come per il resto della classe, anche per l'alunna in questione ho proposto esercizi di diversa natura, per variare le proposte didattiche; in particolare le attività prevedevano:

- abbinamento lessicale tra termini italiani, equivalenti inglesi e gli elementi del dipinto;
- realizzazione di materiale, quali copie del quadro presentato, oppure la modifica di alcuni degli elementi presenti tramite collage;
- il completamento e la creazione di brevi frasi (in italiano e in inglese).

Questi documenti sono stati stampati a colori, cosicché potesse lavorarci come da sua abitudine, con il costante supporto della sua assistente di sostegno, che ha adattato le mie proposte didattiche alla condizione della studentessa nelle diverse lezioni.

3.3. Organizzazione e analisi delle lezioni

Procedendo ora all'analisi delle lezioni svolte, è innanzitutto necessario chiarire l'organizzazione delle stesse: come già anticipato, in alcune fasi è stato previsto un programma adattato alle esigenze specifiche delle classi, ma molte attività sono state presentate in entrambe le sezioni; anche in questo caso, però la diversa reazione degli studenti ha comportato spesso diverse dinamiche, creando così percorsi sartoriali.

Il seguente paragrafo andrà quindi a ripercorrere le lezioni svolte; per questo studio, mi avvarrò soprattutto di riferimenti ai diari del tirocinio che ho steso durante l'esperienza

stessa, in cui sono annotati con maggiori dettagli gli argomenti affrontati, le attività svolte e le reazioni della sottoscritta e della classe. Il diario in questione, quindi, serve a descrivere il tirocinio, soffermandosi soprattutto anche sull'aspetto emotivo, imprescindibile nel momento in cui si svolge il lavoro di insegnanti. La seguente analisi invece ha lo scopo di ripercorrere gli elementi chiavi, cercando di dare luce anche alle motivazioni che hanno guidato le mie scelte: verranno quindi analizzate le attività svolte, spiegando quanto della programmazione originale è stato svolto, quanto invece è stato adattato e modificato, illustrando i fondamenti teorici di questo modulo didattico.

La prima ora di lezione è stata dedicata all'introduzione del tema generale, ossia il Romanticismo: in entrambe le sezioni questo argomento era già stato affrontato in altre materie; quindi, si trattava di rielaborare concetti già noti in lingua straniera, e di chiarire alcuni concetti che forse non erano stati evidenziati, di modo da accertarmi che tutta la classe disponesse delle conoscenze preliminari e della terminologia adatte a seguire le lezioni successive.

Nel rispetto dell'ordine gestaltico di globalità – analisi- sintesi e dell'importanza della fase di motivazione, ho iniziato proponendo delle attività di brainstorming, con cui stimolare la loro attenzione e riportare alla mente conoscenze pregresse; riporto qui la descrizione dei due esercizi preliminari e la reazione degli studenti.

Abbiamo quindi iniziato con la prima attività, un gioco in cui dovevano indovinare due famose melodie (la Nona Sinfonia di Beethoven e il Notturmo n. 2 di Chopin): l'attività era stata pensata come stimolo per la loro curiosità, visto che storia della musica è una delle discipline fondamentali nel loro indirizzo. Come previsto, sono stati molto veloci a indovinare le melodie e a capire il motivo per cui avessi presentato proprio questi due compositori per iniziare l'argomento del Romanticismo. Una ragazza (G.), in particolare, ha subito evidenziato un nesso importante, ossia quanto questi due musicisti abbiano dato spazio alla rappresentazione dei sentimenti (Diario del tirocinio in 5 A).

Ho quindi scelto una serie di riprese moderne di quadri romantici, cercando di stimolare una riflessione sul dialogo tra arte romantica e attualità (per esempio, in base alla passione per le esplorazioni e i viaggi, oppure per l'enfasi sulla sfera emotiva): la speranza era di stimolare collegamenti che fossero utili anche in altre discipline, o di richiamare a concetti studiati, di modo da metterli a loro agio. Purtroppo, solo pochi studenti (3 su 18) hanno partecipato spontaneamente, e due sono intervenuti su esplicita richiesta della docente: in generale, infatti, ho notato molta ritrosia a intervenire in maniera attiva (Diario del tirocinio in 5E).

Figura 12a: slide introduttive (materiale 5 A)

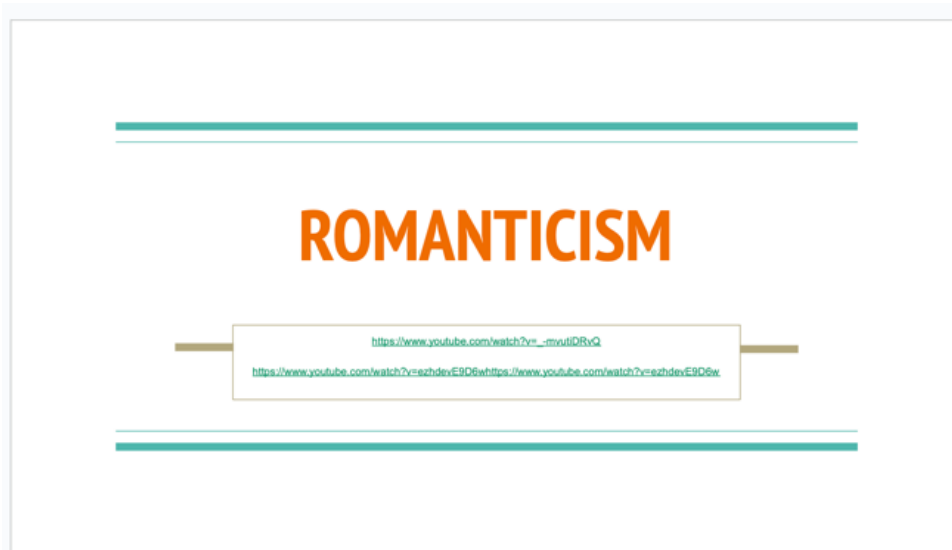
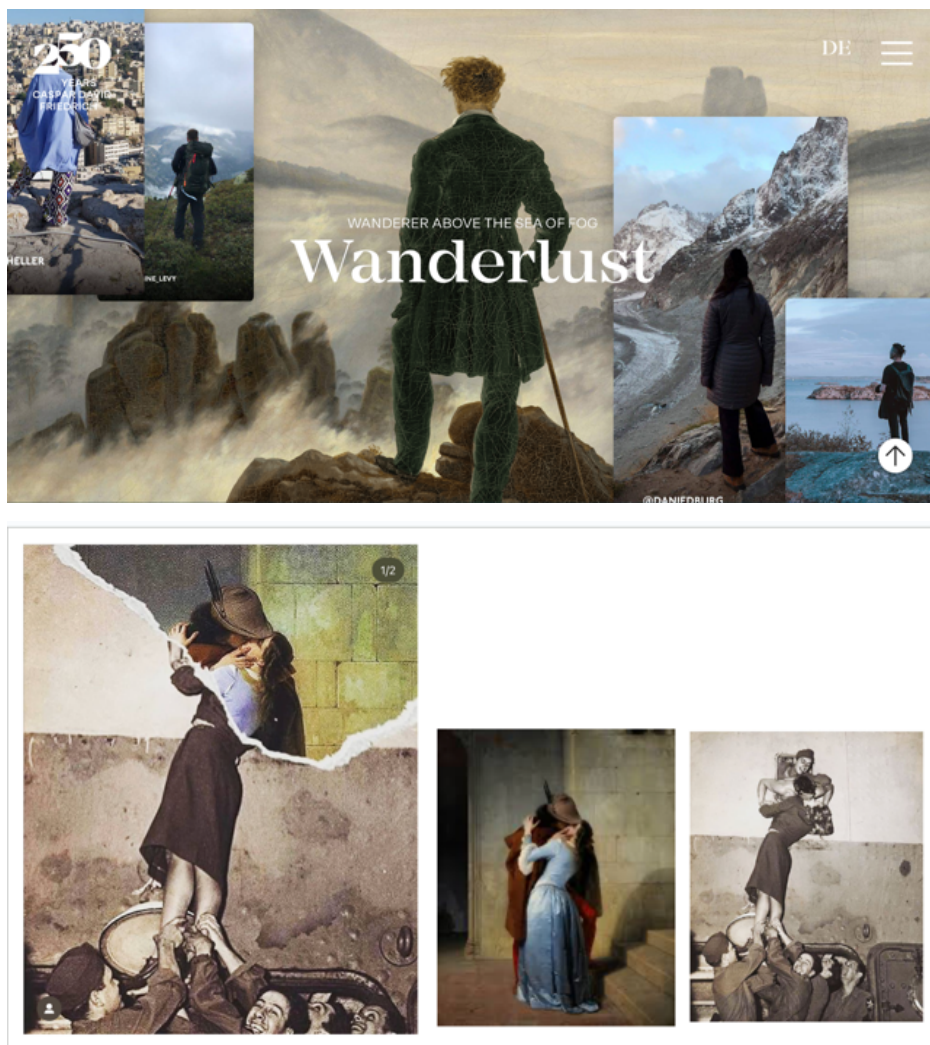


Figura 12b: slide introduttive (materiale 5 E)



Confrontando questi due risultati, al di là della diversa predisposizione degli studenti delle due sezioni, appare evidente che per rendere l'attività di motivazione efficace in contesto CLIL è fondamentale curare due aspetti: da un lato, i collegamenti interdisciplinari, che aiutano gli alunni a creare collegamenti e a ricordare i concetti chiave; dall'altro il ricorso a codici diversi da quello linguistico, di modo che tutta la classe, indipendentemente dal loro livello di competenza in inglese possa essere coinvolta, e da abbassare il filtro affettivo rispetto agli interventi orali.

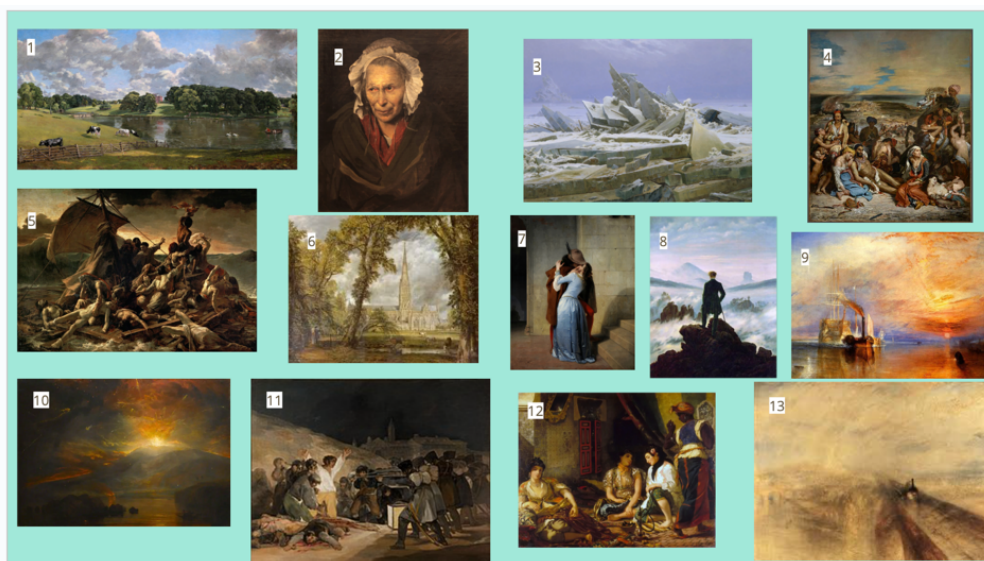
Infatti, l'attività proposta in 5 E sarebbe forse stata più adatta a contesti in cui gli alunni siano meno timidi, o con classi dal maggiore livello di competenza linguistica: in questo caso specifico, invece, anche se il materiale presentato non era di tipo linguistico, bensì visivo, il fatto di dover formulare ipotesi più elaborate è apparso come un compito troppo complessa (per alcuni dal punto di vista emotivo, per altri da quello cognitivo).

Molto più stimolante è stato invece il collegamento presentato in 5 A, in quanto fare ascoltare queste melodie ha permesso di farli interagire commentando dei materiali scevri da elementi linguistici e per loro stimolanti per loro (l'ambito musicale è infatti il loro preferito); inoltre, in questo caso le risposte potevano essere brevi, di modo da stemperare l'imbarazzo iniziale.

A riguardo, va però specificato che anche la diversità degli indirizzi di studio facilita nel caso di scuola come il liceo coreutico questo tipo di connessioni a scarsa densità linguistica; viceversa, un curriculum come quello delle scienze umane rende questa attività più complessa.

Sempre nel corso della stessa lezione, ho poi strutturato un lavoro a gruppi in cui data una raccolta casuale di opere dovevano identificare quante più categorie possibili, spiegando i criteri selezionati per la suddivisione.

Figura 13: slide relativa al primo esercizio cooperativo



In entrambe le classi ho notato che questo tipo di attività è stata ben gradita, in quanto si sono sentiti rassicurati dal confronto con i compagni e dal fatto di poter usare espressioni inglesi brevi e concordate nella fase di confronto. I risultati ottenuti sono però stati diversi, come è riportato nel mio diario, di cui riporto un estratto:

Uno dei gruppi in particolare ha colto la natura di sfida dell'esercizio (avevo chiesto di trovare "as many subgroups as possible"), arrivando a trovare ben 7 categorie; un altro gruppo si è invece impegnato molto per trovare non solo singole parole, ma intere frasi che descrivessero le loro scelte (Diario 5 A).

Due gruppi su quattro hanno proposto delle classificazioni quasi coincidenti con quelle canoniche. Anche i gruppi che hanno usato criteri più soggettivi hanno comunque motivato con riferimenti a concetti corretti [...] sono molto attaccati ad approcci più tradizionali e frontali, e quindi vivono anche queste occasioni come piccoli compiti, anziché come momenti per essere creativi (in paragone, nella 5A avevano molto giocato con l'idea di trovare quante più categorie possibili, inventando anche criteri discutibili per avere un numero di sottogruppi più alto possibile (Diario 5 E)).

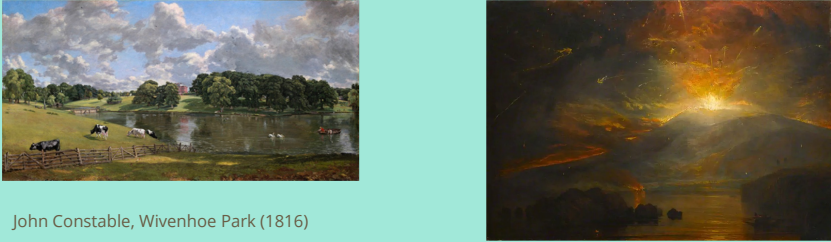
Come menzionato, quindi, la classe del liceo musicale ha colto l'occasione per dare sfogo alla propria creatività, mentre l'altra sezione ha usato i minuti di confronto per cercare informazioni sul libro di testo o tra i loro appunti, fornendo quindi risposte più vicine al canone ufficiale, ma con meno slancio e curiosità.

Un altro esercizio che ha stimolato la partecipazione degli studenti è stato il confronto tra due opere (figura 14), perché ancora una volta prevedeva la formulazione di periodi semplici, in cui gli aspetti centrali erano quelli disciplinari, e non l'uso della lingua

straniera: questo andamento graduale ha creato un clima assolutamente positivo in 5 A, al punto che quando poi si è giunti alla fase di sistematizzazione, in cui lo scopo era di ricapitolare i concetti principali, gli alunni hanno provato a proporre autonomamente una definizione. Anche in 5 E questa scansione ha avuto ricadute positive, ma con maggiori limiti legati alla timidezza degli studenti.

Figura 14: confronto tra opere

PICTURESQUE and SUBLIME



John Constable, Wivenhoe Park (1816)

William Turner, The eruption of the Soufrière Mountains (1812)

Compare the two artworks: **how does the representation of nature change** between them?

Le attività successive, protratte anche nel corso delle lezioni successive, hanno invece previsto lo studio di diversi pittori della corrente romantica: in questo caso, sono state maggiori le spiegazioni frontali da parte mia, in quanto era necessario fornire agli studenti un modello circa le modalità con cui si analizza un'opera. Infatti, se dal punto di vista disciplinare è un esercizio che erano già abituati a svolgere, l'uso della lingua straniera veicolare richiedeva maggiore supporto.

Come si può notare dalle slide inserite nell'allegato 2 e dal diario del tirocinio, anche in questi momenti più teorici ho mantenuto una dinamica di dialogo e confronto, stimolando i ragionamenti induttivi, per esempio tramite domande guida⁴⁴ con cui i ragazzi si avvicinassero progressivamente all'analisi corretta.

Inoltre, gli interventi degli studenti hanno avuto ulteriori risvolti positivi: in primo luogo, hanno attivato il meccanismo dell'*expectancy grammar*, di modo da essere più

⁴⁴ Esempi delle domande più ricorrenti sono: «*What can you see portrayed on the canvas?*» e «*How can you describe the painter's style?*» con eventuali riformulazioni e sinonimi. La reiterazione di questo tipo di domande è stata legata a un'esigenza disciplinare, in quanto l'analisi di un autore inizia sempre con un commento descrittivo e stilistico.

concentrati per le integrazioni che avrei apportato. In aggiunta, hanno permesso di monitorare il livello di comprensione della classe, così che potessi adeguare la mia spiegazione, soffermandomi maggiormente sugli aspetti in cui erano presenti lacune o incertezze e da procedere con maggiore velocità in caso fossero concetti già noti. Da ultimo, con questa modalità di lavoro hanno potuto esercitare la lingua straniera, soprattutto la produzione orale, stimolata da necessità autentica, ossia colmare vuoti conoscitivi e comprendere nuovi argomenti.

Dopo un lavoro più guidato come quello svolto rispetto alle opere *The nightmare* di Fussli e *Flatford Mill* di Constable, si è passati nuovamente allo svolgimento di task. In particolare, il dipinto *The hay wain* è stato commentato esclusivamente dagli studenti: questi, infatti, hanno prima ascoltato un video descrittivo del quadro, per poi lavorare a gruppi per riassumere le informazioni fornite e creare le slide di commento. A ciascun gruppo, infatti, è stata assegnata dalla sottoscritta una tematica specifica su cui soffermarsi e, tramite lo studio dello script del video (cfr. allegato 4), hanno dovuto redigere un breve schema o riassunto che è poi stato riportato sulle slide e presentato ai compagni.

Figura 15: consegna per il task The hay wain

The hay wain

GROUP WORK

You will listen to a video;

Each group will focus on a specific theme;

Everyone must take notes on their group's theme. You will then have time to discuss it with your groupmates to create a scheme of important information (10 minutes);

Lastly, each group will expose their topics to the others.

The hay wain

GROUP WORK

GROUP A → depicted subject

GROUP B → historical backgrounds

GROUP C → style and execution

GROUP D → innovative elements

Questo task ha quindi permesso di responsabilizzare gli studenti, in quanto era loro dovere colmare un effettivo vuoto di informazioni, così che potessero disporre di materiali di studio; allo stesso tempo, però, hanno potuto lavorare a questo obiettivo in maniera collaborativa, aiutandosi a superare eventuali aspetti poco chiari; inoltre, la stesura dello script del video ha permesso di ridurre il coefficiente di difficoltà linguistica, fornendo un input ridondante e diversificato nella sua natura (sia scritta sia orale). Così facendo, tutti gli alunni sono stati posti nella condivisione di comprendere la consegna e collaborare al risultato finale. Se la fase collaborativa è stata quindi perfettamente adeguata ai bisogni delle classi, nel momento di confronto è emersa una certa difficoltà a mantenere alta la concentrazione degli studenti mentre i loro compagni presentavano il loro argomento. Inoltre, anche in quest'occasione è emersa una netta differenza tra il modus operandi delle due sezioni: a livello generale, infatti, i ragazzi della 5 A si sono basati sullo script che avevo preparato per agevolare l'ascolto, ma hanno usato i minuti di confronto tra gruppi per esercitarsi sull'esposizione, che quindi è stata caratterizzata da maggiore sicurezza. Al contrario, in 5 E ciascun gruppo ha preparato un proprio schema, lavorando molto sull'abilità integrata del sintetizzare e del prendere appunti, ma hanno affrontato con maggiore timidezza e frettolosità l'esposizione orale.

Lo studio di Turner ha seguito lo stesso approccio, ma con l'obiettivo che le domande non fossero più un semplice stimolo, bensì una guida per strutturare un'analisi progressivamente più indipendente e completa da parte degli studenti. Questo risultato è

stato raggiunto pienamente in 5 A, in cui sono state individuate dagli alunni stessi tutte le caratteristiche principali, anche stilistiche; inoltre, gli interventi sono stati ben bilanciati, con alcuni ragazzi più attivi, ma con la partecipazione di tutta la classe, a dimostrazione che l'intera classe aveva raggiunto gli obiettivi disciplinari. In 5 E, invece, sono stati talvolta necessari miei interventi chiarificatori e anche le ipotesi della classe sono state sbilanciate nei confronti di un basso numero di alunni che compiva la maggior parte degli interventi.

Per fornire input più variegati, in questo caso ho mostrato un brevissimo estratto di un film, in cui i protagonisti commentavano uno dei dipinti analizzati, ossia *Fighting Temeraire*: questo materiale permetteva di incuriosire i ragazzi, ma anche di introdurre il commento tematico, particolarmente importante per l'opera; ancora una volta, questo tipo di attività è stata accolta in maniera maggiormente positiva in 5 A.

Anche nelle fasi di dibattito tematico, in 5 A è emerso un interessante confronto, così riassumibile:

Abbiamo confrontato la visione del progresso in *Fighting Temeraire* e in *Rain, steam and speed* e M. ha proposto una chiave di lettura opposta a quella accademica, in cui cioè l'opera più malinconica è proprio quest'ultima, e ha saputo argomentare la sua posizione rispetto a quella ufficiale. Ho quindi chiesto ai compagni quale ipotesi ritenessero più valida, e quasi la totalità ha concordato con M.: dal momento che si tratta di una lettura simbolica, ho presentato la versione ufficiale, ma ho accettato questa variante in quanto saldamente motivata (Diario 5 A).

Ancora una volta, quindi, si è notato lo slancio della classe, e il tentativo di ragionare sugli aspetti disciplinari, senza percepire la lingua veicolare come un limite, ma anzi lavorando per esprimere i propri concetti anche in LS.

Per quanto riguarda l'ultimo nucleo tematico, ossia il pittore Caspar Friedrich, ho mantenuto lo stesso approccio usato in precedenza per l'introduzione all'argomento, di modo da affrontare in maniera dialogata i temi chiave espressi dall'autore.

Ho poi variato l'input fornito, presentando un video di analisi all'opera *The monk by the sea*: come spiegato poc'anzi, questo è servito come attività di skimming, da cui iniziare lo studio collettivo.

Le restanti opere del pittore sono state analizzate tramite un lavoro di gruppo: infatti, dal momento che avevano ormai acquisito familiarità con lo schema da rispettare per approcciarsi a un nuovo quadro (analisi descrittiva, commento stilistico, studio dei temi affrontati), ho assegnato a ciascun gruppo un dipinto e ho dato loro tempo per

confrontarsi. Questo esercizio è stato differenziato nelle due sezioni, in quanto in 5 E lo scopo era soprattutto quello di incentivare la partecipazione dei ragazzi, che altrimenti avrebbero mantenuto un atteggiamento piuttosto passivi: inoltre, avendo notato un livello disciplinare ancora incerto, ho preferito che si soffermassero sulla descrizione del soggetto raffigurato e dello stile, e di ipotizzare quali temi del Romanticismo potessero essere avvicinati alle relative opere per poi approfondire meglio quest'ultimo aspetto insieme.

In 5 A, invece, l'abilità e la predisposizione a commentare in maniera generale un'opera era già ben consolidata; quindi, per rendere l'esercizio stimolante, ho creato dei brevi testi⁴⁵ riguardanti le tematiche veicolate tramite i dipinti, di modo che anche questo aspetto fosse interamente affidato a loro.

Figura 16: slide del task a gruppi



You need to discuss the:

- Subjects depicted
- Romantic themes expressed within these canvases
- Style

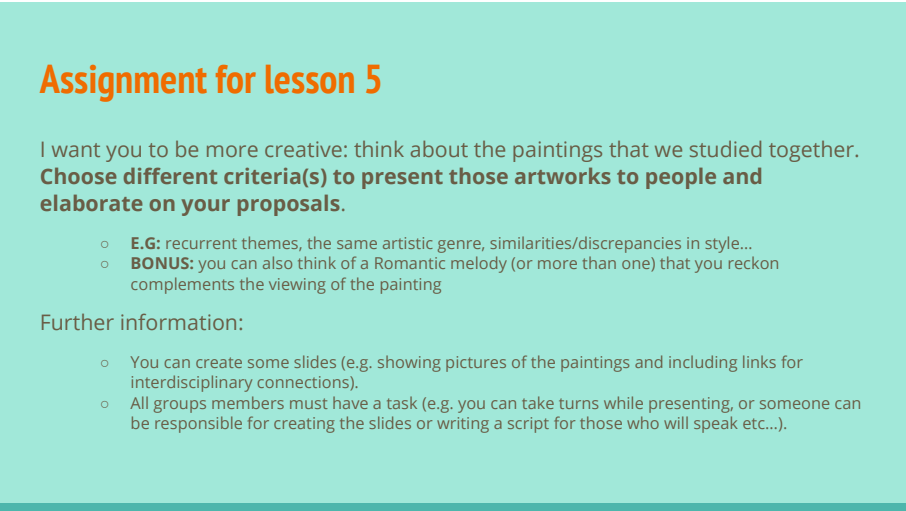
L'ultima lezione è stata dedicata ad attività di verifica e consolidamento: per la classe del liceo delle scienze umane, in particolare, la professoressa Z. ha deciso di presentare l'attività come verifica, sperando di stimolare la loro attenzione e la loro partecipazione. In una prima fase gli studenti dovevano rispondere a brevi domande riguardanti i concetti fondamentali, affrontati nella prima lezione: con le loro risposte hanno dimostrato di aver acquisito le conoscenze fondamentali, ma erano poco stimolati da questa modalità, anche perché ha nuovamente portato alla luce la loro ritrosia

⁴⁵ Cfr. allegato 4.

nell'intervenire, probabilmente per via dell'aspetto valutativo. La dinamica è migliorata quando nella seconda fase della lezione i ragazzi hanno nuovamente lavorato a gruppi: come già avvenuto in precedenza, i gruppi avevano la stessa consegna, ma declinata su *case studies* differenti, di modo che poi si potessero confrontare tra loro. In questo lavoro è stato mantenuto un atteggiamento rispettoso rispetto alle esposizioni dei compagni, ma soprattutto è stata accolta la mia richiesta di far intervenire studenti più timidi, che hanno trovato sicurezza nel poter preparare il discorso da pronunciare.

In 5 A, durante l'ultima lezione ho assegnato un compito più creativo, di cui riporto qui la consegna

Figura 17: consegna per lavoro finale in 5 A



Assignment for lesson 5

I want you to be more creative: think about the paintings that we studied together. **Choose different criteria(s) to present those artworks to people and elaborate on your proposals.**

- o **E.G:** recurrent themes, the same artistic genre, similarities/discrepancies in style...
- o **BONUS:** you can also think of a Romantic melody (or more than one) that you reckon complements the viewing of the painting

Further information:

- o You can create some slides (e.g. showing pictures of the paintings and including links for interdisciplinary connections).
- o All groups members must have a task (e.g. you can take turns while presenting, or someone can be responsible for creating the slides or writing a script for those who will speak etc...).

Gli studenti avevano usato i giorni intercorsi tra la penultima lezione e quella finale per iniziare a preparare dei materiali, e in classe hanno lavorato soprattutto sul confronto con le proposte individuali e sulla suddivisione dei ruoli⁴⁶; nel mio diario ho annotato alcuni elementi chiave di questo processo, che riporto qui

Tutti i lavori sono stati ben fatti e con una buona divisione di ruoli, aspetto su cui avevo posto l'accento ma che già avevano dimostrato di curare: in uno dei gruppi, infatti, due studenti hanno esposto gli argomenti (D. e A.) mentre gli altri hanno preparato le slide; nel secondo tutte le ragazze hanno fatto turno per parlare; infine, nel terzo ha parlato solo M., ma N. ha curato la parte estetica slide e gli altri hanno dato suggerimenti per la forma dei testi di accompagnamento. [...] Rispetto ai lavori svolti, uno dei gruppi ha centrato pienamente il progetto che avevo in mente, scegliendo il tema "*light and weather*" e mostrando anche opere che non avevamo affrontato in classe, ma che erano state realizzate dagli stessi

⁴⁶ I materiali realizzati dai ragazzi sono consultabili nell'allegato 2.1.

pittori studiati e che rientravano perfettamente nel tema. Gli altri due gruppi si sono concentrati maggiormente sulla creazione di collegamenti interdisciplinari (per esempio con letteratura inglese e storia della musica), creando percorsi meno omogenei dal punto di vista artistico: ciononostante, i collegamenti erano ben elaborati, e gli aspetti tematici rispetto ai dipinti ben chiari a tutti, dimostrando di aver acquisito i concetti fondamentali, aspetto per me fondamentale. Inoltre, anche la capacità di creare collegamenti sarà sicuramente utile, sia per l'orale di maturità, sia per le restanti ore CLIL, che verteranno su temi affini (Diario 5 A).

Come si evince da questa descrizione, il lavoro ha raggiunto gli obiettivi che mi ero posta, ossia stimolare la creatività della classe, permettere agli studenti di lavorare in gruppo, favorendo la partecipazione attiva di tutti, e accertare le conoscenze acquisite.

3.3.1. Lezioni della studentessa con PEI

Come anticipato, la studentessa di 5 A con Piano Educativo Personalizzato ha svolto la quasi totalità delle lezioni in classe con i compagni, ma affiancata dalla sua assistente di sostegno e dedicandosi a materiali e consegne strutturate dalla sottoscritta per adeguarsi ai suoi obiettivi didattici.

Della preparazione dei materiali (consultabili nell'allegato 3) si è già discusso; vorrei ora però concentrarmi sulla fruizione degli stessi da parte di M., alla luce di quanto ho notato nei momenti in cui sono riuscita a dedicare maggiore attenzione all'alunna e di quanto mi è stato comunicato dalla professoressa G., sua assistente, la quale ha modificato le mie proposte per renderle davvero adatte alle esigenze di M..

Innanzitutto, va specificato che la studentessa in questione presenta una marcata sensibilità per il mondo artistico, e nel corso degli anni ha mostrato di aver davvero acquisito alcuni concetti riguardanti le opere da lei studiate: questo anche perché ha uno stile di apprendimento fortemente basato sulla componente visiva, al punto che spesso si serve di input visivi e di carattere artistico anche per comprendere concetti più astratti.

Inoltre, la professoressa G. racconta che spesso la visione di opere d'arte emoziona molto M., che per questo apprezza molto seguire la lezione con i compagni e farsi incuriosire dai materiali mostrati in aula.

Rispetto alle ore di CLIL, gli esercizi proposti hanno rispettato la tipologia di lavoro a cui già da tempo abituata, ma provando a inserire elementi in cui anche lei dovesse servirsi della lingua a scopo veicolare: per esempio, una delle consegne affidatele prevedeva che associasse gli elementi raffigurati nel dipinto ai rispettivi

termini inglesi, oppure che nominasse i colori usati in inglese. Questo tipo di compiti è stato svolto con successo, senza che fosse necessario intervento da parte della sua assistente; anche il riconoscimento di parole da completare (esempio 1) è stato completato tranquillamente.

Esempio 1

R _ V _ R (per river)

C _ W (per cow)

Maggiori aiuti da parte della sua assistente sono stati invece necessari con domande aperte o frasi a completamento, per esempio quando è stato chiesto di indicare tutti gli elementi noti: la professoressa G., però, ha integrato questa consegna guidandola nell'osservazione dei dipinti, così che riuscisse a procedere in maniera graduale, e spesso ha preferito affrontare l'analisi dei dipinti ponendo domande in italiano, rispettando la modalità di lavoro a cui M. è più abituata.

Al contrario, tutte le consegne più creative (per esempio disegnare o modificare le immagini stampate) sono state molto apprezzate.

Infine, segnalo che è stato necessario modificare anche l'ordine di presentazione dei materiali: infatti, io avevo previsto di seguire l'ordine dell'esposizione per la classe, così che potesse sentirsi quanto più coinvolta dal lavoro di tutti i compagni, oppure di modo che le consegne più creative (come realizzare a sua volta dei disegni) fossero allineate con i task a gruppi dei compagni, stabilendo così un momento più interattivo per tutti gli studenti, anche se con consegne differenziate. Questo è stato in parte rispettato, ma a questo si sono sommate esigenze rispetto agli stati d'animo di M., che hanno influenzato i tempi di lavoro, ridimensionati prontamente dalla collaborazione tra le professoressa Z. di modo da mantenere la lezione stimolante e con una gradualità adeguata.

3.4. Strategie didattiche

I materiali preparati e le attività organizzate in classe sono stati accuratamente studiati: circa le scelte che hanno guidato la creazione dei materiali si è già discusso nel

paragrafo dedicato; questo paragrafo vuole quindi specificare quali sono state le strategie didattiche alla base delle decisioni con cui ho strutturato il tirocinio.

È innanzitutto evidente che, come accade in maniera preponderante nell'ambito didattico, soprattutto nel non ho adottato nessun approccio specifico: la tendenza è quindi quella del post-metodo⁴⁷, in cui l'obiettivo è quello di creare una didattica sartoriale, adattata alle diverse esigenze degli studenti e quindi improntata alla varietà degli stimoli forniti.

In particolare, ho cercato di stimolare la creatività e l'indipendenza degli alunni, proponendo in entrambe le classi diversi materiali ed esercizi variegati, ma ho rispettato anche la loro indole e i loro stili di apprendimento.

Tra le strategie didattiche⁴⁸ più ricorrenti, segnalo:

- **Far confrontare:** in diverse occasioni, infatti, ho sollecitato il confronto tra opere diverse dello stesso autore (si veda per esempio il confronto tra *The Burning of the house of Lords and Commons* e *Fighting Temeraire*) oppure di due pittori diversi (si veda per esempio il confronto tra *Flatford Mill* e *Landscape with a village in distance*).
- **Far recuperare in memoria:** attività particolarmente rilevante nel corso della prima lezione, in quanto abbiamo ripreso concetti per lo più già noti, ma anche all'inizio di ogni lezione quando chiedevo un riassunto di quanto svolto nell'ora precedente.
- **Far esprimere un giudizio:** spesso il commento iniziale riguardante le opere era volto a capire quali elementi catturassero l'attenzione dei ragazzi; inoltre, soprattutto per l'analisi stilistica chiedevo frequentemente agli studenti di provare a descrivere lo stile del pittore in questione.
- **Far formulare ipotesi:** anche in questo caso, quando chiedevo ai ragazzi di commentare un dipinto senza averlo spiegato io, lo sforzo richiesto era proprio di ragionare in maniera induttiva, formulando ipotesi in base alle informazioni in loro possesso.
- **Far raggruppare:** strategia a cui ho fatto ricorso soprattutto per l'esercizio della suddivisione in micro-gruppo (figura 13), ma anche all'attività finale svolta in 5E circa l'individuazione dei dipinti di ciascun pittore. Anche se quindi è stata una strategia applicata in contesti ben delineati, ha suscitato molto interesse,

⁴⁷ Cfr. capitolo 1.2.2.

⁴⁸ Il riferimento teorico è rappresentato dalla tassonomia delle strategie didattiche di Torresan (2022).

soprattutto nell'attività della prima lezione, perché ha permesso di stimolare sia gli studenti più creativi, che hanno trovato criteri di suddivisione peculiari, sia gli studenti più analitici, i quali si sono invece rifatti al canone standard.

- **Far controllare e monitorare:** nei task a gruppi, in particolare, gli studenti controllavano la loro produzione, monitorando anche gli errori e le dimenticanze dei compagni. Un esempio particolarmente calzante è rappresentato dal lavoro su *The hay wain*, in cui la creazione di un discorso orale e di slide di accompagnamento è stata monitorata e corretta dai diversi membri dei gruppi.
- **Far rilassare:** come emerge dal diario del tirocinio, sono state molteplici le occasioni in cui ho ricordato agli studenti che eventuali errori e imprecisioni non avrebbero comportato una valutazione negativa, ma che il nostro percorso insieme aveva proprio lo scopo di permettere loro di esercitare la lingua in contesti poco ansiosi dal punto di vista della precisione linguistica.

Questo aspetto è stato particolarmente delicato in 5 E, dove l'aspetto ansioso era più diffuso tra gli studenti, al punto da richiedere anche l'intervento della professoressa Z.

È intervenuta la docente, che in italiano ha ricordato loro che non si trattava di un'interrogazione di grammatica, e che quindi non dovevano bloccarsi per timore di un giudizio negativo; al contrario, ha ripetuto come queste ore di CLIL servano a loro sia per esercitare la lingua straniera, sia per mettersi in gioco con modalità didattiche diverse (Diario 5E).

Inoltre, durante la condivisione dei prodotti dei lavori a gruppi ho concesso sempre la possibilità di stare seduti al banco, consultando il materiale che avevano realizzato e chiedendo eventuali integrazioni agli altri compagni: così facendo, il momento dell'esposizione orale non era concepito come un'interrogazione, ma come un semplice confronto tra pari.

- **Far lavorare con gli altri:** si tratta della strategia adottata con più frequenza, tramite sia confronti a coppie, sia lavori in gruppo (con dimensioni dei gruppi variabili in base alla consegna assegnata).

Il motivo per cui ho fatto così tanto ricorso a questa strategia è legato a quanto espresso nei capitoli precedenti rispetto ai vantaggi della metodologia *task-based*, soprattutto quando applicata al CLIL.

- **Prevedere il ricorso alla lingua di origine:** come suggerito anche da Lasagabaster, la L1 può essere usata in contesti CLIL, soprattutto per momenti

particolarmente delicati dal punto di vista emotivo, oppure per chiarire passaggi poco chiari.

La possibilità di compiere questo switch linguistico è stata chiarita fin dalla prima lezione, ma sottolineo che entrambe le classi si sono sforzate di ricorrere a questa opzione solo in casi limite, esercitandosi invece anche nella produzione di perifrasi qualora non riuscissero a esprimersi in modo mirato in LS. Nonostante questa tendenza positiva, in alcuni momenti è stato comunque usato l'italiano, soprattutto in 5 E, dove questo cambio di codice incentivava un progressivo aumento degli interventi.

- **Definire un'adeguata comprensione:** alla luce del ridotto orizzonte temporale del mio progetto, questa strategia ha spesso comportato il ricorso a interventi della sottoscritta, che servivano a fornire un modello di riferimento prima di chiedere agli studenti di lavorare in maniera più autonoma. Nel caso dei lavori a *task*, questa strategia è stata applicata per esempio tramite la creazione dello script del video, con cui ho agevolato la comprensione dell'input orale tramite questo ulteriore codice. Un ulteriore esempio è stata la differenziazione tra l'attività proposta nelle due sezioni circa le opere di Friedrich: infatti, in 5 E mi sono limitata a una consegna più semplice, adeguata al livello di autonomia che era stato raggiunto fino a quel momento, in 5 A invece ho aggiunto un ulteriore elemento per rendere il compito stimolante.
- **Gestire l'accessibilità del testo, con specifiche azioni di uso di immagini, fornimento delle glosse:** l'uso di immagini era connaturato nella disciplina stessa, ed è quindi stato applicato per ogni argomento affrontato. Le glosse invece hanno riguardato soprattutto il testo delle slide, in cui ho inserito alcuni box contenenti le definizioni delle parole più inusuali o di termini tecnici, di modo che non ci fossero incomprensioni (fig. 10).
- **Porre domande:** come già spiegato, ho mantenuto un approccio dialogato, con domande che incentivassero gli interventi degli studenti, e tramite le quali valutavo il loro livello di comprensione e competenza. Lo studio di Turner, in particolare, ha permesso di notare in quale misura queste competenze fossero state acquisite, in quanto prima di procedere con la mia spiegazione, ho sempre posto delle domande guida, lasciando spazio affinché gli alunni potessero riflettere e formulare le proprie ipotesi.

- **Sorvegliare l'eloquio.** Durante i miei interventi più lunghi, necessari in alcune fasi del lavoro per fornire un modello di come procedere o per una sintesi conclusiva, ho cercato di agevolare la comprensione modulando l'eloquio in maniera espressiva, a livello intonativo e gestuale; quando possibile, per esempio per il riferimento a dipinti, indicavo gli elementi a cui mi stavo riferendo, di modo da rendere il mio discorso il più chiaro possibile. Inoltre, le spiegazioni teoriche, anche se dialogate, sono state ridotte al minimo, aumentando invece in maniera progressiva l'analisi indipendente da parte degli studenti.

Rispetto alla strategia del far recuperare in memoria, specifico che la scelta di iniziare con un inquadramento generale del Romanticismo, riprendendo spiegazioni teoriche già svolte dalla professoressa Z. in italiano, è stata compiuta dopo attente riflessioni in confronto con la docente: infatti, alternative valutate erano quella di delegare interamente alla sottoscritta l'introduzione dell'argomento, ma così facendo avrei eliminato la possibilità di far riferimento a conoscenze pregresse. Altra possibilità era quella di procedere direttamente con lo studio degli autori, rifacendomi solo alle ore di letteratura inglese per l'acquisizione dei concetti generali in lingua straniera ma, non avendo avuto modo di confrontarmi per tempo con le rispettive docenti, ho preferito accertarmi di questo aspetto. Con la modalità scelta, invece, è stato agevolata sia la sfera contenutistica, reiterando elementi fondamentali, sia l'aspetto linguistico, in quanto la pregressa conoscenza degli argomenti ha conferito maggiore sicurezza agli studenti, stimolandoli a intervenire anche se la metodologia didattica era per loro una novità.

In aggiunta, un ulteriore richiamo a elementi già noti è stato svolto durante la prima attività proposta nella classe del liceo musicale, in quanto i compositori presentati erano già stati affrontati nel programma di Storia della Musica.

In 5 E invece un riferimento specifico a conoscenze pregresse è stato rappresentato dal confronto tra il dipinto *The nightmare* di Fusli e le teorie dell'inconscio di Freud, studiate nelle ore di filosofia e scienze umane.

Questo tipo di confronto interdisciplinare, infatti, è particolarmente rilevante per due classi quinte, in quanto questo tipo di attività sarà richiesta anche durante la prova orale dell'esame di stato.

Approfondendo invece il ricorso a lavori di gruppo, sottolineo nuovamente l'importanza che questi svolgono per una didattica che stimoli l'acquisizione e non l'apprendimento; tuttavia, si tratta di compiti complessi, a cui gli studenti sono poco abituati e che pertanto necessitano una scansione del lavoro progressiva. Credo di aver posto l'adeguata attenzione a questo aspetto durante il mio tirocinio, come si evince dalle consegne differenziate per le due classi, che prevedono una crescente autonomia degli alunni nella manipolazione del materiale fornito: infatti, si è partiti con il lavoro di classificazione, in cui gli interventi orali erano limitati e in cui non si doveva sottostare a nessun canone; è poi seguito lo studio di *The hay wain*, con input ridondanti e differenziati, per agevolare l'interfaccia con il materiale autentico e da ultimo con l'analisi di Friedrich e l'attività finale i discenti dovevano dimostrare maggiore indipendenza.

Infine, specifico che il ricorso a molteplici strategie non solo era necessario per fornire lezioni valide che soddisfacessero i variegati obiettivi che la didattica CLIL impone, ma hanno anche permesso di mantenere la scansione delle lezioni variegata, di modo da valorizzare i diversi tipi di intelligenza e le diverse propensioni emotive degli alunni.

3.5. Risultati dell'esperienza e commento

Al termine di questo lavoro di tesi, vorrei soffermarmi su un commento finale rispetto a quanto emerso dalla sperimentazione, alla luce delle mie osservazioni, di quanto espresso dalla professoressa Z. durante un colloquio orale e dagli studenti tramite un questionario di gradimento⁴⁹ somministrato loro al termine delle lezioni assieme; come suggerito da Coonan e Serragiotto⁵⁰, infatti, questo strumento permette di ricevere un feedback sul lavoro svolto e sulle loro percezioni, aspetto per me fondamentale, soprattutto in quanto si è trattato della mia prima esperienza come docente⁵¹.

⁴⁹ Cfr. Allegato 5.

⁵⁰ Rimando a riguardo al capitolo 2.5. e 2.6.

⁵¹ Il questionario prevedeva domande chiuse, tra cui alcune con scale di valori (da 1, che rappresentava il livello minimo, a 5) e altre a scelta multipla. Le domande riguardavano sia i livelli di conoscenze e competenza pregressi, sia un commento rispetto alle attività svolte con me, di modo da far emergere gli elementi accolti in maniera più positiva ed eventuali aspetti critici o da migliorare.

L'esperienza svolta è stata assolutamente positiva, riportando a mio avviso ottimi risultati in entrambe le sezioni coinvolte. Ciononostante, sono individuabili dei limiti che hanno reso più complessa questa sperimentazione, ossia:

- La scarsa abitudine degli studenti alla metodologia CLIL;
- I limiti tempistici.

Il primo punto, infatti, deriva dal fatto che si trattava della prima esperienza CLIL compiuta a scuola: l'elemento di novità ha quindi influenzato le reazioni dei ragazzi e, se per alcuni è stato uno stimolo positivo, in altri (soprattutto una classe più timida come la 5 E) ha generato più insicurezza.

In secondo luogo, si deve considerare la gestione del tempo, in quanto il mio percorso è stato di breve durata: questo limite non ha inficiato l'efficacia delle lezioni, ma certamente ha influenzato la modalità di somministrazione delle stesse. Per esempio, ho optato per *task* brevi, con consegne mirate di modo da poterne discutere nel corso della lezione stessa: questo tipo di lavoro ha comunque stimolato gli studenti, ma certamente avrebbe potuto essere strutturato in maniera più articolata se l'orizzonte temporale fosse stato protratto maggiormente. In particolare, credo che nella sezione del liceo musicale un lavoro più complesso avrebbe davvero permesso di evidenziare la creatività degli alunni, per esempio tramite collegamenti interdisciplinari. Diversamente, nella sezione delle scienze umane avrebbe forse dato più tempo alla classe per abituarsi a lezioni più interattive, permettendo anche ai più ritrosi di lasciarsi andare.

L'elemento temporale, inoltre, ha reso più difficile per la sottoscritta conoscere gli studenti e capirne i bisogni educativi specifici: quest'ultimo dato, però, è stato in gran parte ovviato grazie al proficuo confronto con la professoressa Z., che ha condiviso con me le informazioni più rilevanti, di modo che fossi da subito preparata per creare dei materiali e delle lezioni adatte alle esigenze delle classi⁵².

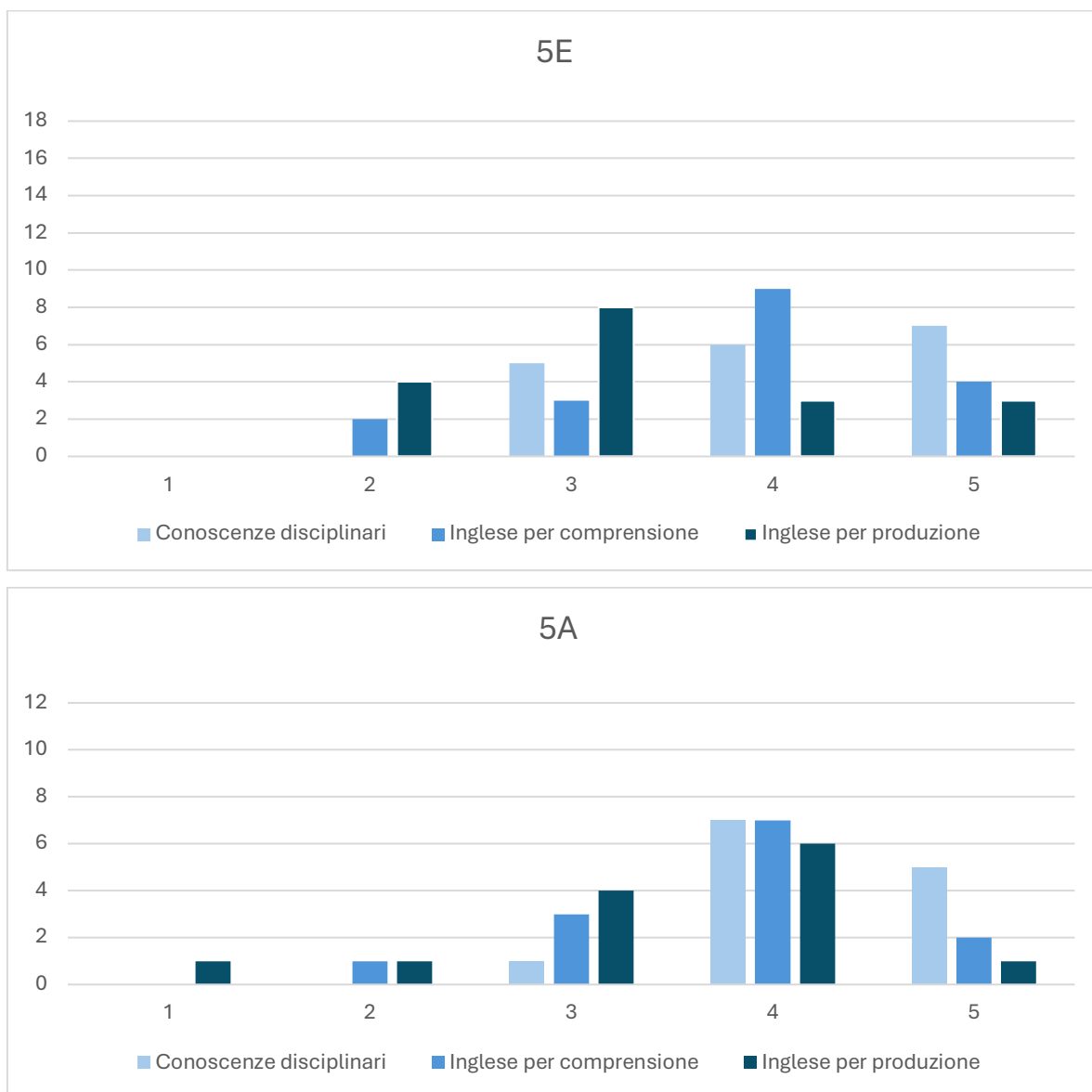
In primo luogo, come già ribadito più volte, la professoressa Z. ha rimarcato la difficoltà di incrementare la partecipazione degli studenti della 5 E: questo dato ha trovato riscontro sia nella mia percezione, sia nei risultati dei questionari somministrati loro.

Infatti, come si può vedere nel grafico sottostante, dalle domande riguardanti la loro conoscenze preliminari è emerso che queste erano considerate sufficienti per l'aspetto

⁵² Rimando per queste informazioni ai paragrafi 3.1.2 e 3.1.3.

della DNL, e invece molto più labili per la veste linguistica, soprattutto rispetto alle abilità produttive, in cui solo una minoranza ha indicato i livelli più alti, diversamente, in 5 A i valori medi si aggirano per tutte tre le varianti intorno a uno dei punteggi massimi, con solo poche eccezioni.

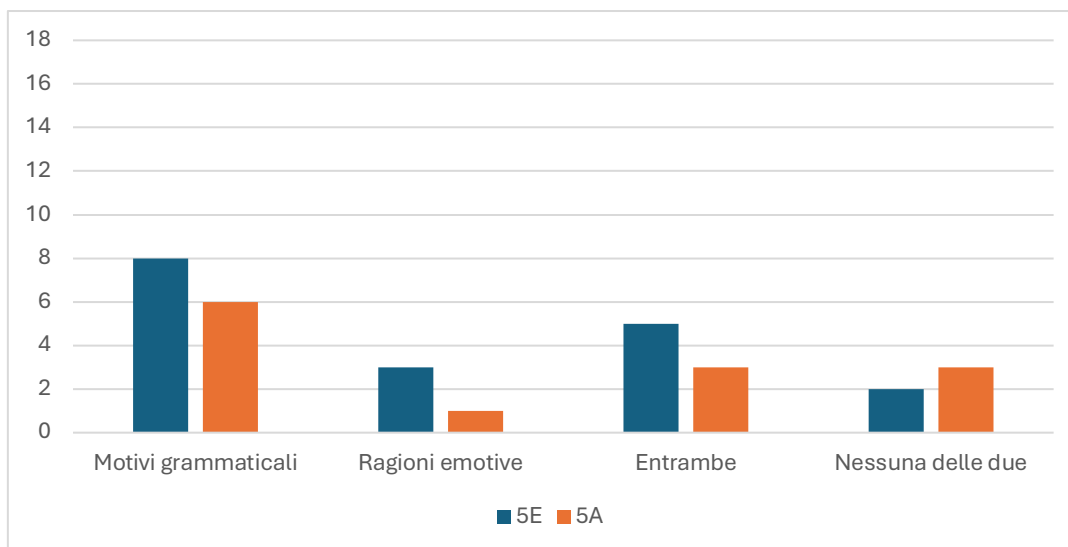
Figura 18: grafici riguardanti le autovalutazioni delle preconoscenze



La minore padronanza espressiva è stata additata in entrambe le classi principalmente a carenze grammaticali; segue l'aspetto emotivo, che tendenzialmente è però selezionato in concomitanza con il fattore formale. Solo una minore percentuale di studenti invece riporta di essere bloccato da motivi esclusivamente emotivi, soprattutto in 5 A, dove è la causa meno ricorrente. Diversamente, in 5 E la risposta meno selezionata è stata quella

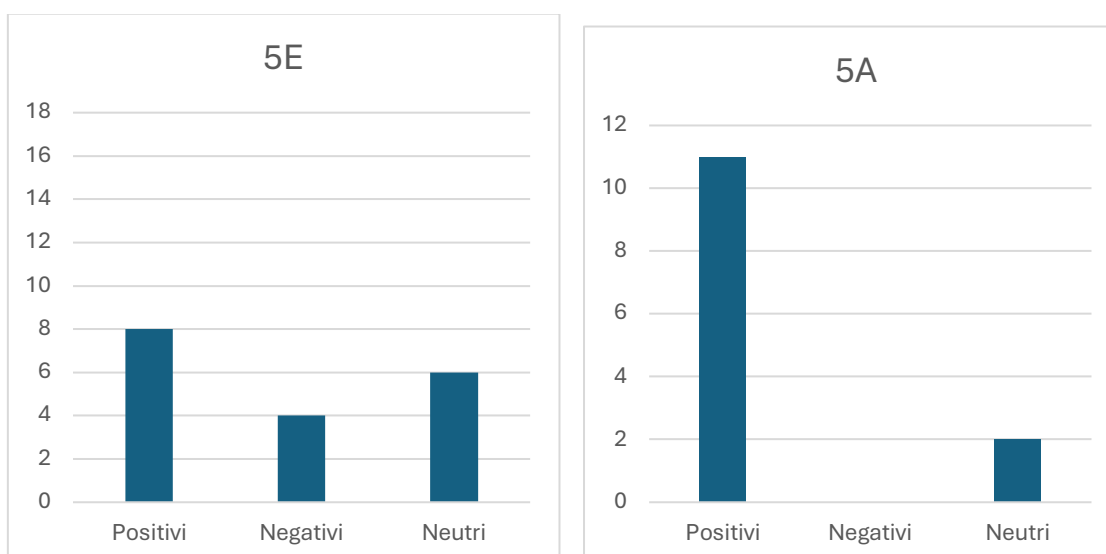
riferita al sentirsi perfettamente padrone di sé quando deve ricorrere alla lingua straniera.

Figura 19: confronto tra le cause di problemi legati all'uso della LS



Ancora più netta, però, è la differenza rispetto al rapporto con la lingua straniera: infatti, se finora le risposte non hanno evidenziato scarti significativi tra le due sezioni, quando è stato chiesto agli studenti che tipo di ricadute abbia comportato l'uso della lingua inglese, in 5 A quasi la totalità della classe ha riferito di aver tratto conseguenze positive, mentre in 5 E metà degli alunni ha espresso di non aver percepito nessuna differenza, o di aver vissuto questo cambio di lingua in maniera negativa.

Figura 20: effetti dell'uso dell'inglese a confronto



Le risposte degli studenti, pertanto, offrono delle risposte al quadro tracciato dalla professoressa Z., riconducendo la minore partecipazione non solo a fattori caratteriali, ma anche a un diverso rapporto con la LS. Aggiungo però un parere in base a quanto notato durante le mie lezioni: infatti, credo che il livello generale di padronanza linguistica sia piuttosto simile nelle due classi; la maggiore differenza, invece, è stata la predisposizione degli studenti a mettersi in gioco, anche al costo di sbagliare e dover ricorrere a perifrasi più semplici o all'italiano, che è stato l'atteggiamento più comune in 5 A, e che al contrario in 5 E è stato mostrato solo da un piccolo gruppo di alunni.

Sono invece molto simili le tendenze rispetto agli aspetti ritenuti più interessanti del CLIL: in entrambi i casi, infatti, predomina la volontà di migliorare le proprie capacità linguistiche, a cui segue la curiosità rispetto all'uso di metodologie didattiche differenti e da ultimo la possibilità che questo tipo di metodologia comporti benefici per progetti futuri (quali la possibilità di studiare all'estero).

Alla luce di queste diverse premesse, vorrei soffermarmi brevemente sugli aspetti migliori e peggiori della sperimentazione nelle due sezioni, con riferimenti anche alla percezione degli studenti, prima di concludere con considerazioni più generali.

3.5.1. Commento dell'attività svolta in 5 A

L'esperienza è stata assolutamente positiva, con una risposta entusiasta dagli studenti fin dalla prima lezione: oltre alla già citata predisposizione personale, può aver giovato il fatto di aver svolto in passato laboratori in lingua inglese, in quanto forse erano già più a loro agio con questa dinamica.

Soprattutto, evidenzio che i risultati ottenuti, pur essendo stati fin dall'inizio significativi, sono migliorati nel corso di questo percorso: in particolare, la partecipazione complessiva è diventata più omogenea, al punto che al termine dell'ultima lezione tutti gli studenti erano intervenuti in molteplici occasioni. Inoltre, mentre in occasione del primo lavoro di gruppo solo i più sicuri di sé avevano esposto l'argomento del proprio team, in occasione del lavoro finale molti più alunni hanno commentato il proprio lavoro, uscendo volontariamente alla lavagna per spiegare con più chiarezza.

Questo dimostra un ulteriore fattore, ossia il perfezionamento della suddivisione dei compiti durante i *task*, che sono stati ben bilanciati, in modo che il carico non ricadesse

su poche figure, ma che tutti – anche se con modalità diverse- contribuissero al risultato finale.

In particolare, sottolineo il lavoro svolto nell’ultima lezione e le dinamiche che lo hanno accompagnato: infatti, sebbene avessi previsto fin da subito una fase di ricerca in aula, tutti gli studenti avevano preparato del materiale nei giorni precedenti, di modo da rendere l’esposizione più curata sia per quanto riguarda l’organizzazione delle slide, sia per i collegamenti interdisciplinari. In classe, perciò, il focus è stato soprattutto la precisione linguistica, per spiegare in maniera chiara i propri ragionamenti. In questo modo, hanno approfondito anche la produzione scritta, che in precedenza era stata secondaria rispetto alle competenze orali, rendendo così il percorso svolto ancora più completo.

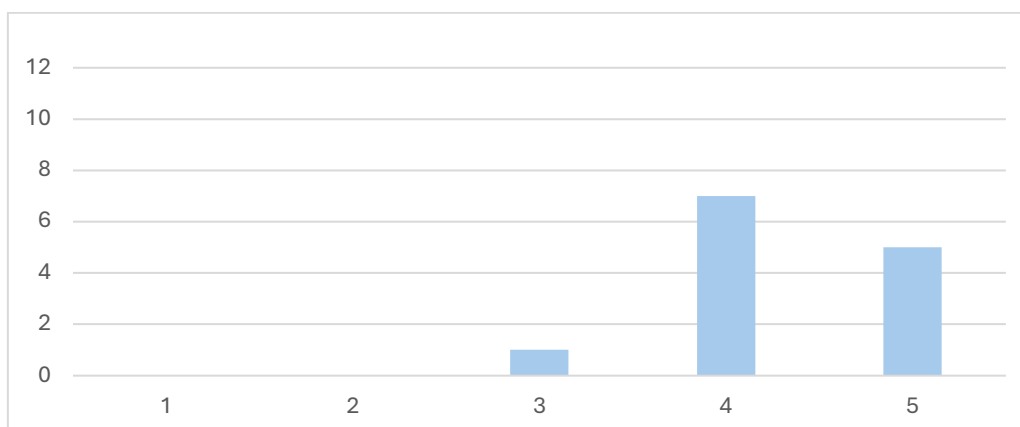
Anche durante la presentazione orale, si è mantenuto un atteggiamento rispettoso e incoraggiante nei confronti di quei compagni che erano ancora più timidi.

Credo quindi che tutti gli obiettivi, linguistici, disciplinari, e attitudinali siano stati sviluppati con successo.

Questo giudizio comprende anche la studentessa con PEI, che si è applicata con impegno, portando a termine tutte le consegne a lei assegnate e dimostrando molta curiosità verso i materiali presentati e la novità rappresentata da queste ore.

I dati emersi dai questionari, e soprattutto il livello alto relativo al gradimento complessivo (figura 20) hanno confermato la valenza positiva di questa esperienza; anche rispetto a eventuali aspetti che avrebbero modificato, ben undici studenti (su tredici presenti in aula) non hanno indicato proposte, dichiarandosi soddisfatti dei materiali presentati.

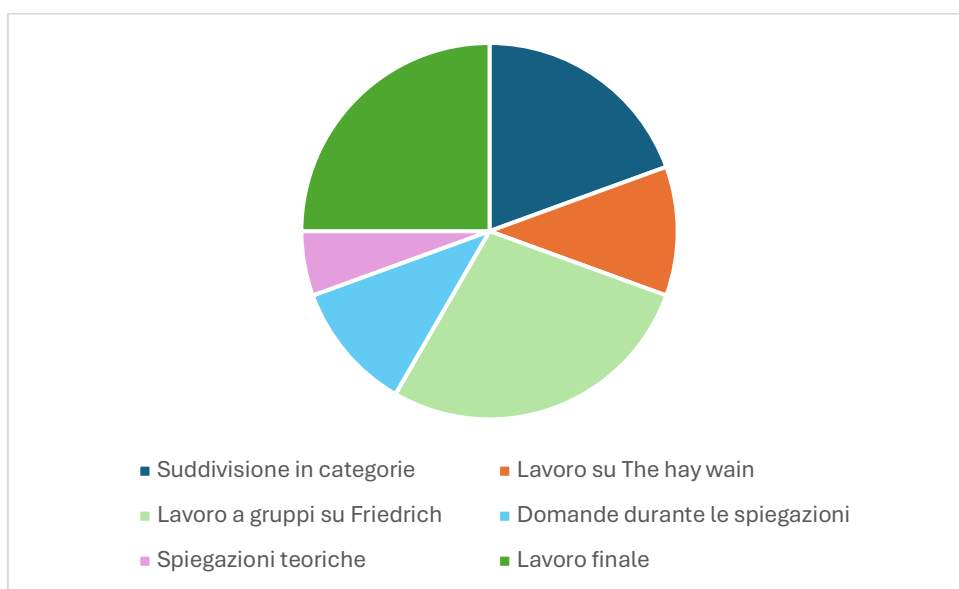
Figura 21: soddisfazione complessiva delle lezioni affrontate (5 A)



Da ultimo, quando è stato chiesto quali attività avessero preferito le risposte principali hanno riguardato i task collaborativi, quali lo studio delle opere di Friedrich, la suddivisione in categorie delle opere presentate e la consegna finale. Questo risultato non mi sorprende, in quanto come già spiegato, si trattava di esercizi concreti, che stimolavano la loro creatività e che presentavano uno scopo preciso, concreto rispetto agli obiettivi didattici. Dalle risposte fornite (figura 21) si possono dedurre due ulteriori considerazioni:

- Il lavoro dell'ultima lezione ha davvero permesso agli studenti di far emergere il loro spirito critico e i loro interessi. Sono quindi particolarmente soddisfatta di constatare i ragionamenti che mi avevano guidata nel modificare la struttura della lezione hanno portato ai risultati sperati.
- Anche se con percentuali diverse, tutte le attività sono state selezionate dagli alunni: questo dimostra che la varietà in ambito didattico consente davvero di coinvolgere tutti i discenti, e favorire l'affinamento di tutti i tipi di intelligenza, così che ciascuno si senta valorizzato.

Figura 22: attività più apprezzate (5 A)



3.5.2. Commento dell'attività svolta in 5 E

Come anticipato, la partecipazione orale è stata scarsa, al punto che da rendere spesso necessario sollecitare le risposte degli studenti.

Per esempio, infatti, durante lo studio di Turner gli interventi sono stati poco spontanei e alquanto sintetici, al punto da rendere difficile capire se il problema fosse legato a carenze linguistiche o disciplinari: in base al confronto con la docente che conosce la classe da molti anni, forse si è trattato della somma dei due aspetti.

Soprattutto, è emersa una grande sproporzione all'interno del gruppo classe, con pochi studenti che intervenivano costantemente e la maggioranza che seguiva in maniera più passiva prendendo appunti: proprio tenendo in considerazione queste dinamiche, ho preferito lavorare in maniera più graduale, incentivandoli a partecipare tramite esercizi collaborativi, o dando loro tempo maggiore tempo riflettere e formulare delle risposte.

Purtroppo, non sempre questi tentativi hanno portato al risultato sperato: per esempio, quando ho assegnato il compito sulla serie di dipinti della cattedrale di Salisbury, avevo esplicitamente rimarcato il fatto che speravo che avere tempo per leggere (ed eventualmente tradurre) i pochi materiali assegnati li avrebbe fatti sentire più a loro agio nell'intervenire. Ciononostante, nessuno degli alunni ha svolto il compito assegnato, rendendo necessario inserire una fase di confronto a coppie per poter procedere con l'analisi delle opere.

Gli studenti hanno comunque mantenuto un atteggiamento rispettoso verso la sottoscritta, seguendo con attenzione le lezioni, ma hanno dimostrato minore coinvolgimento, nonostante i diversi stimoli presentati: per esempio, presentando il dipinto di Fussli credevo che avrei suscitato la loro attenzione; invece, nonostante abbiano confermato di aver già affrontato temi quali l'inconscio e l'irrazionalità in altre discipline, non hanno sfruttato questa occasione per discuterne in LS.

Inoltre, sono stati più rari anche gli episodi di incoraggiamento tra compagni, che invece in 5 A hanno giovato profondamente alla dinamica complessiva.

La partecipazione e la qualità della produzione orale sono state superiori nel caso di esercizi collaborativi, soprattutto con l'avanzare delle lezioni: infatti, nelle prime ore, anche durante questi progetti avevo notato un certo squilibrio nella ripartizione dei ruoli all'interno dei gruppi, e un senso generale di vergogna, fattori che invece sono migliorati sensibilmente negli ultimi due incontri.

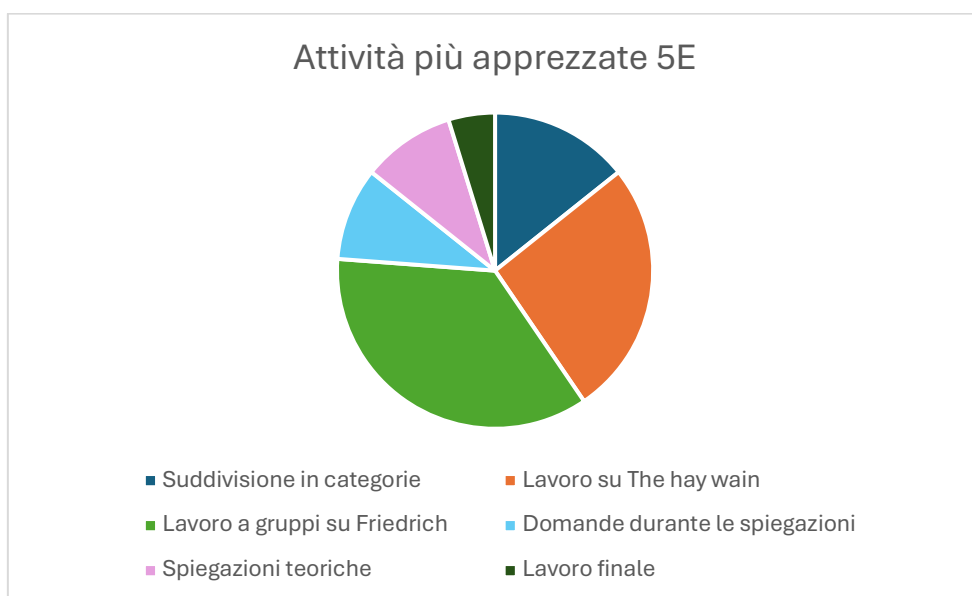
I risultati dei questionari evidenziano non solo che effettivamente le attività didattiche più apprezzate sono state quelle collaborative (figura 22), con una netta preferenza per

lo studio di Friedrich e successivamente l'analisi di *The hay wain*, ma anche che avrebbero preferito poter svolgere più compiti simili⁵³.

Questa risposta mi ha quindi fatto riflettere sul fatto di aver dato forse troppo peso al fattore abitudinale, e che avrei potuto insistere maggiormente sui lavori a gruppi, anche se maggiormente fuori dalla loro zona di comfort.

È inoltre curiosa la preferenza costante nelle due sezioni per il lavoro su Friedrich rispetto a quello su Constable, risultata evidente anche dalla maggiore attenzione prestata durante l'esposizione dei compagni; credo che nel caso di Friedrich l'interesse degli alunni sia stato incentivato dal fatto che gli interventi degli altri gruppi servivano non solo a me per valutare la comprensione e la produzione, ma anche a loro stessi per colmare vuoti di conoscenza. Invece, nell'esercizio riguardante *The hay wain* tutti avevano avuto lo stesso materiale di partenza, e pertanto nello svolgere il loro compito avevano letto anche quello che riguardava i focus altrui, rendendo forse le esposizioni eccessivamente ridondanti.

Figura 23: attività più apprezzate (5 E)



Nonostante questo limite, il tasso di soddisfazione generale è stato abbastanza elevato (figura 23), a dimostrazione che comunque gli studenti hanno apprezzato questa sperimentazione: a riguardo, anche la professoressa Z. ha confermato che il livello di

⁵³ Risposta fornita da 11 studenti su 18.

partecipazione è andato crescendo sensibilmente, soprattutto confrontandolo con le testimonianze degli altri docenti.

Figura 24: soddisfazione complessiva delle lezioni affrontate (5 E)



3.6. Considerazioni generali

Complessivamente, ritengo che siano stati raggiunti buoni risultati sia dal punto di vista disciplinare sia da quello linguistico.

Infatti, sono state acquisite tutte le conoscenze disciplinari fondamentali: in particolare, gli studenti hanno sviluppato una crescente autonomia nell'analisi dei dipinti, mostrando di aver acquisito i concetti fondamentali.

Più complessa è invece la prospettiva linguistica: infatti, i progressi più significativi hanno riguardato l'aspetto lessicale, ma bisogna ricordare che, come specificato nel secondo capitolo, la lingua veicolare implica competenze linguistiche ben più ampie del solo lessico, quali le CALP, in cui figura appunto la capacità di usare un idioma straniero per riflettere e discutere. A questo proposito, ritengo che i risultati migliori siano stati ottenuti in 5 A, dove gli alunni hanno veramente sfruttato l'uso della lingua veicolare per esercitare il proprio inglese; inoltre, ho notato un uso più diffuso non solo del lessico specifico ma anche di discorsi più complessi, in cui cercavano di creare dei confronti e di argomentare analogie e differenze riscontrate. Nella seconda sezione, invece, la maggiore timidezza degli studenti ha minato l'aspetto produttivo, in cui si è

cimentata una percentuale di alunni minore; inoltre, il dibattito è stato più lineare, realizzando meno paragoni e riflessioni di più ampio respiro. In entrambe le classi, comunque, parte di questi risultati limitati deve essere collegata anche al limite temporale, dal momento che le competenze più complesse dal punto di vista cognitivo richiedono maggiore tempo per essere affinate.

Assolutamente positivo è anche il bilancio relativo alla crescente autonomia dei discenti, come già spiegato approfonditamente nei paragrafi precedenti. Le parabole crescenti riscontrate in entrambi i contesti di sperimentazioni dimostrano a mio avviso che gli alunni sono effettivamente stimolati da queste proposte didattiche e che queste, se reiterate e approfondite progressivamente (per esempio aumentando la complessità delle consegne) producono risultati notevoli.

Un elemento di fondamentale importanza per la riuscita di questa sperimentazione è stata anche la collaborazione con la professoressa Z.: grazie a questo rapporto, infatti, ho potuto capire le esigenze degli studenti, sia a livello generale, sia per quegli alunni per cui è stato necessario creare dei percorsi *ad hoc* (penso soprattutto al caso della studentessa con PEI differenziato). Inoltre, la docente è stata un punto di confronto al termine di ogni lezione, così che potessi ricevere consigli rispetto a elementi emersi durante l'ora; questo mi ha permesso di riflettere sulla gestione di aspetti quali l'interazione con la classe, nonché di tematiche personali e familiari che possono essere portate tra i banchi. In generale, quindi, mi ha fornito un eccellente modello anche dal punto di vista umano, in qualità di professoressa competente e attenta ai suoi studenti, aspetti di cui farò tesoro per esperienze future.

Soffermandomi però sul riferimento alla cornice teorica di riferimento, riprendo qui il concetto di team CLIL, inteso come capacità dei docenti di collaborare per raggiungere obiettivi complessi come quelli rappresentati da questa metodologia: credo che questo caso rappresenti un esempio virtuoso, in quanto la professoressa ha messo a disposizione la sua conoscenza della disciplina e delle classi per mettermi nelle condizioni di lavoro migliori. Contemporaneamente, però, ha dato valore alla mia formazione e alla cura impiegata per le lezioni, al punto da aver notato l'effetto positivo degli esercizi più collaborativi, ed essersi dichiarata interessata a inserire task di breve durata, con struttura simile a quelli proposti, così da variare le proposte didattiche e stimolare il ragionamento induttivo tra gli alunni.

Inoltre, ha cercato di creare connessioni anche con il resto del corpo docenti, presentando il mio progetto in sede dei consigli di classe e proponendolo come punto di partenza del percorso CLIL di tutto l'anno: questo appello è stato accolto in 5 A, perché più in linea con il programma delle altre discipline, ma anche in 5 E, dove la docente di lingua si è dimostrata sensibile rispetto alla necessità di collaborare. In particolare, ha incentivato gli studenti a partecipare in maniera più attiva, riprendendo durante le sue lezioni i temi del Romanticismo. Le reazioni di entrambi i consigli docenti hanno pertanto trasmesso l'idea ai discenti che si trattasse di un'esperienza significativa per la loro formazione, con una incisività che i miei interventi da soli non avrebbero avuto, in quanto gli alunni non mi conoscevano prima dell'inizio del tirocinio.

All'interno di questa rete di docenti ha collaborato anche l'assistente G., che ha perfezionato i materiali per M., permettendole di seguire questo modulo con il resto della classe.

In conclusione, quindi, è certamente vero che il CLIL rappresenta un elemento ancora oggi complesso, in quanto si distacca in maniera netta dalla tradizionale organizzazione didattica italiana, e spesso soffre delle difficili dinamiche legate all'apprendimento di una lingua straniera. Tuttavia, se si lavora in maniera collegiale sia dal punto di vista contenutistico-didattico sia da quello emotivo, può portare a risultati di spessore.

Conclusioni

Un bilancio della sperimentazione compiuta è già stato tracciato nel terzo capitolo, ma in questa sede vorrei discutere di considerazioni di ampio respiro, proprio alla luce dell'esperienza da me vissuta, al fine di rispondere alla domanda di ricerca da cui è nata la presente tesi, ossia quali siano elementi di forza e di criticità quando si applica la metodologia CLIL.

Dall'analisi teorica, infatti, è emerso che un solido inserimento della metodologia CLIL nel sistema scolastico italiano richiede particolare attenzione rispetto agli aspetti di più difficile gestione: in primo luogo, la collaborazione in team tra i docenti, oggi giorno fondamentale per pianificare un curriculum adeguato ai bisogni dei discenti. In secondo luogo, la maggiore difficoltà che esso rappresenta per gli studenti, i quali spesso faticano non solo a usare una LS per apprendere, ma anche a districarsi tra gli obiettivi linguistici e contenutistici, finendo per favorire una delle due categorie. A ciò si somma poi la relativa novità che esso rappresenta nell'orizzonte scolastico italiano: infatti, le concessioni del periodo transitorio fanno sì che ogni istituto imposti il programma in maniera alquanto indipendente, rendendo ancora necessario non solo spiegare in cosa consista il CLIL e quali siano le sue ricadute positive alle famiglie, ma anche motivare gli studenti a questa modalità di lavoro e abituarli alle specificità del caso.

Nonostante questi accorgimenti, però, i benefici della metodologia CLIL, tra cui la capacità di sviluppare abilità comunicative plurilingue, di affinare la competenza cognitiva (CALP), di affrontare i contenuti da prospettive differenti; ma anche la possibilità di lavorare in gruppo e di rendere gli studenti davvero protagonisti della lezione mediante curricula più interattivi, rende comunque assolutamente proficuo continuare a lavorare per integrare sempre più questa forma didattica nei programmi scolastici.

La mia sperimentazione ha confermato questo quadro: infatti, fondamentale è stata la collaborazione con il corpo insegnanti, e in particolare con la docente responsabile, alla base della quale è stata curata la pianificazione del progetto, scegliendo una disciplina e degli argomenti appropriati per gli interessi dei due gruppi classe, favorendo così il loro coinvolgimento.

Inoltre, sono state prese in considerazione le esigenze specifiche degli studenti, come dimostrano i materiali preparati per la studentessa con PEI, o i numerosi accorgimenti apportati al programma iniziale per adattarlo al meglio ai bisogni riscontrati *in itinere*.

È altresì vero che questo percorso avrebbe forse raggiunto obiettivi più profondi se il tempo a disposizione fosse stato maggiore, di modo da lavorare con maggiore incisività su aspetti quali l'utilizzo della lingua per attività ad alto carico o su blocchi emotivi relativi all'uso della LS, che non sono stati interamente sciolti.

La presenza di alcuni limiti, però, non sminuisce però i risultati ottenuti, a mio avviso considerevoli, soprattutto dal punto di vista didattico e disciplinare: infatti, l'argomento selezionato è stato affrontato in maniera completa ed esaustiva, attraverso proposte didattiche interattive, che hanno stimolato gli alunni.

Sottolineo in conclusione che, nonostante dalle fonti emerga una generale ritrosia ad adottare approcci CLIL, all'interno della mia sperimentazione sia gli studenti sia la docente con cui ho collaborato hanno espresso un parere positivo sull'esperienza, manifestando il desiderio di dare maggiore spazio a moduli analoghi: questo dimostra che, quando presentato e gestito con le dovute considerazioni, il CLIL rappresenta uno stimolo assolutamente arricchente per la didattica.

Bibliografia

Bailini, Sonia *et al.*, “CLIL: il punto di vista degli studenti. Il caso della Lombardia”, *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internalizzazione*, Coonan, Carmel Mary, Bier, Ada, Elena, Ballarin (a cura di), Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2018.

Balboni, Paolo E., *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet, 2002.

Balboni, Paolo E., “Lo studente di fronte a un testo per CLIL”, *Fare CLIL. Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Balboni, Paolo E., Coonan, Carmel Mary (a cura di), Torino, Loescher, 2014.

Balboni, Paolo E., *Fare educazione linguistica: attività per l’educazione linguistica: italiano, lingue straniere e lingue classiche.*, 3. ed., UTET Università, 2023.

Barbero, Teresina, “Assessment Tools and Practices in CLIL”, *Assessment and Evaluation in CLIL*, Quartapelle, Franca (edito da), Como, Ibis, 2012.

Barni, Monica, Vedovelli, Massimo, “L’educazione linguistica fra epistemologia ed etica”, *L’educazione linguistica oggi: nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Santipolo, Matteo, Mazzotta, Patrizia (a cura di), Torino, Utet, 2018.

Berton, Gerry, “Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms”, *CLIL e l’apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento. Venezia, Settembre 2008*, Coonan, Carmel Mary (a cura di), Venezia, Cafoscarina, 2008.

Bier, Ada, *La motivazione nell’insegnamento CLIL*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2018.

Bonifacci, Paola *et al.*, “Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo”, *Rivista italiana di Filosofia del Linguaggio*, 5, 2012: 7-21.

Bonvino, Elisabetta *et al.*, *Agire in L2: processi e strumenti nella linguistica educativa*, Milano, Hoepli, 2023.

Bosisio, “Per una lessicatura dell’italiano”, *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, vol. 1-2, 2003: 251-281.

Buccino, Giovanni, Mezzadri, Marco, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2015.

Cardona, Mario, “Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente CLIL. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive”, *CLIL e l’apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento. Venezia, Settembre 2008*, Coonan, Carmel Mary (a cura di), Venezia, Cafoscarina, 2008.

Carlioni, Giovanna, “English-Taught programs and Scaffolding in CLIL Setting”, *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internalizzazione*, Coonan, Carmel Mary, Bier, Ada, Elena, Ballarin (a cura di), Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2018.

Ceccoli, Federica, “Child Language Brokering: la percezione degli studenti di origine straniera e dei rispettivi insegnanti”, *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internalizzazione*, Coonan, Carmel Mary, Bier, Ada, Elena, Ballarin (a cura di), Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2018.

Chini, Marina, Bosisio, Cristina, *Fondamenti di glottodidattica: apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci, 2014.

Chomsky, Noam, “Knowledge of a Language as a Focus of Inquiry”, *First Language Acquisition: the essential readings*, Lust, Barbara C, Foley, Claire (edito da), Blackweel, 2004.

Ciliberti, Anna, *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Scandicci, La nuova Italia, 1994.

Ciliberti, Anna, *Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2012.

Cinganotto, Letizia, "Docente di lingua straniera e docente di disciplina in ambiente CLIL", *Lingue e Linguaggi*, vol. 26, 2018: 139-155.

Colombo, Fabiana, "Il project work come modalità di lavoro per sviluppare la competenza comunicativa orale", *EL.LE*, vol. 56, 2014: 10-21.

Commissione Europea, *Improving the effectiveness of Language Learning: CLIL and computer assisted language learning*, Londra, ICF, 2014.

Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2020.

Consiglio d'Europa, *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2022.

Coonan, Carmel Mary, *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet, 2002.

Coonan, Carmel Mary, "Focus su CLIL", *Il futuro si chiama CLIL*, Ricci Garotti, Federica (a cura di), Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2006.

Coonan, Carmel Mary, "La lingua straniera veicolare: tipologie e modelli", *Il futuro si chiama CLIL*, Ricci Garotti, Federica (a cura di), Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2006b.

Coonan, Carmel Mary, "La metodologia *task-based* e CLIL", *Il futuro si chiama CLIL*, Ricci Garotti, Federica (a cura di), Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2006c.

Coonan, Carmel Mary, “I principi di base del CLIL”, *Fare CLIL. Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Balboni, Paolo E., Coonan, Carmel Mary (a cura di), Torino, Loescher, 2014.

Cornaviera, Daniela, “Approcci e strategie didattiche nell’insegnamento CLIL”, *Il futuro si chiama CLIL*, Ricci Garotti, Federica (a cura di), Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2006.

Costa, Francesco, “Code-switching in CLIL contexts”, *AICLE-CLIL-EMILE: Educació plurilingüe. Experiencias, research & polítiques*, 2011: 15-26.

Cummins, Jim, *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*, Avon, Multilingual Matters, 1984.

Danesi, Marcel, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana Editrice, 1988.

DeBoer, Mark, Leontjev, Dmitri, “Conceptualising Assessment and Learning in the CLIL Context. An Introduction”, *Assessment and Learning in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Springer, 2020.

De Luchi, Maria, “Portfolio CLIL: perché?”, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull’uso di una lingua seconda/straniera*, Coonan, Carmel Mary (a cura di), Venezia, Cafoscarina, 2006.

De Meo, Anna *et al.*, “The specific purpose of English for CLIL: the students’ perspective”, *RILA*, 2016 (vol. 1): 9-29.

Di Sabato, Bruna, Cinganotto, Letizia, Cuccurullo, Daniela, “Il profilo dell’insegnante di lingua nell’era del CLIL. Analisi dei dati di un’esperienza internazionale”, *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internalizzazione*, Coonan, Carmel Mary, Bier, Ada, Elena, Ballarin (a cura di), Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2018.

East, Martin. “Research into Practice: The Task-Based Approach to Instructed Second Language Acquisition”, *Language Teaching*, 50.3, 2017: 412–424.

Eurydice, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning- CLIL) nella scuola in Europa*, 2006 (online).

Eurydice, Eurostat, *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa, 2012 (online)*.

Eurydice, Eurostat, *Eurydice in breve. Le cifre chiave dell'istruzione in Europa- edizione 2017*, (online).

Eurydice, *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa – edizione 2023*, (online).

Fazzi, “Museum Learning Through a Foreign Language”, *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internalizzazione*, Coonan, Carmel Mary, Bier, Ada, Elena, Ballarin (a cura di), Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018.

Freddi, Giovanni, *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana Editore, 1990.

Freddi, Giovanni, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet, 1994.

Freddi, Giovanni, “Il *lexical approach* nel quadro della glottodidattica contemporanea”, *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, vol.1-2, 2003: p.5-14.

Gardner, Howard, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erikson, 2005.

Gilardoni, Silvia, *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, Milano, Educatt, 2009.

Guasti, Maria Teresa, *Language Acquisition: the growth of grammar*, Londra, MIT press, 2016.

Hymes, Dell, *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli, 1980.

Krashen, Stephen D., *The input hypothesis: input and implications*, London, New York, Longman, 1985.

Lambelet, Amelia, Berthele, Raphael, *Età e apprendimento delle lingue a scuola*, Friburgo, Istituto di plurilinguismo, 2014.

Lasagabaster, David, “*I always speak English in my classes. Reflection on the use of the L1/L2 in English-medium instruction*”, *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, Llinares, Ana, Morton, Tom (edito da), Amsterdam, John Benjamins, 2017.

Lenneberg, Eric H., *Fondamenti biologici del linguaggio*, Torino, Boringhieri, 1982.

Lewis, Michael, *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*, Boston, Heinle, 2008 (1997).

Liverta Sempio, Olga, *Vygotskij, Piaget, Bruner: concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998.

Long, Mike, *Second Language Acquisition and Task-Based Language Learning*, Oxford, Wiley Blackwell, 2015.

Lucietto, Sandra, “La valutazione nel progetto CLIL”, *Il futuro si chiama CLIL*, Ricci Garotti, Federica (a cura di), Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2006.

Ludbrook, Geraldine, “Le competenze linguistiche di un docente CLIL”, *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Balboni, Paolo E., Coonan, Carmel Mary (a cura di), Torino, Loescher, 2014.

Luise, Maria Cecilia, “Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nella scuola”, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Coonan, Carmel Mary (a cura di), Venezia, Cafoscarina, 2006.

Luise, Maria Cecilia, “La motivazione all’apprendimento linguistico: dal modello socio-educativo all’epoca del *think global, act local*”, *L’educazione linguistica oggi: nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative: scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Santipolo, Matteo, Mazzotta, Patrizia (a cura di), Torino, Utet Università, 2018.

Mazzotta, Patrizia, “Alcune considerazioni a favore dell’insegnamento esplicito della grammatica”, *L’educazione linguistica oggi: nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative: scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Santipolo, Matteo, Mazzotta, Patrizia (a cura di), Torino, Utet Università, 2018.

Menegale, Marcella, “Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions: from traditional teacher-fronted lessons to student centred lessons in CLIL”, *CLIL e l’apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento. Venezia, Settembre 2008*, Coonan, Carmel Mary (a cura di), Venezia, Cafoscarina, 2008.

Menegale, Marcella, “L’organizzazione del team teaching nei moduli CLIL”, *Fare CLIL. Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Balboni, Paolo E., Coonan, Carmel Mary (a cura di), Torino, Loescher, 2014.

Menegale, Marcella, “L’autonomia dello studente nei moduli CLIL”, *Fare CLIL. Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Balboni, Paolo E., Coonan, Carmel Mary (a cura di), Torino, Loescher, 2014b.

Menegale, Marcella, “La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL”, *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internalizzazione*, Coonan, Carmel Mary, Bier, Ada, Elena, Ballarin (a cura di), Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2018.

Mezzadri, Marco, “Il CLIL e le tecnologie dell’informazione e della comunicazione”, *Fare CLIL. Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Balboni, Paolo E., Coonan, Carmel Mary (a cura di), Torino, Loescher, 2014.

MIUR- DG ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica, Gruppo di lavoro *Monitoraggio introduzione della metodologia CLIL nei Licei*, 2014 (online).

Mezzadri, Marco, *I nuovi ferri del mestiere: manuale di glottodidattica*, Torino, Loescher, 2015.

Mezzadri, Marco, "L'embodiment: un'occasione di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze", *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Buccino, Giovanni, Mezzadri, Marco (a cura di), Firenze, Franco Cesati Editore, 2015b.

Mezzadri, Marco, "Il contributo neuroscientifico alla CAD: un approccio glottodidattico", *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*, Caon, Fabio (a cura di), Torino, Loescher, 2016.

Moro, Andrea, *I confini di Babele. Il cervello e il mistero delle lingue impossibili*, Milano, Longanesi, 2006.

Nalesso, Marilena, Perini, Rosalba, "Investimento istituzionale", *Il futuro si chiama CLIL*, Ricci Garotti, Federica (a cura di), Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2006.

Novello, Alberta, "Motivare alla valutazione linguistica", *EL.LE*, vol. 1.1, 2012: 91-110.

Novello, Alberta, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola: dalla teoria alla pratica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2014.

OECD, *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, Paris, OECD Publishing, 2002.

Pavan, Elisabetta, "Implicazioni didattiche nell'insegnamento dell'inglese lingua franca", *L'educazione linguistica oggi: nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Santipolo, Matteo, Mazzotta, Patrizia (a cura di), Torino, Utet, 2018.

Porcelli, Gianfranco, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994.

Quartapelle, Franca, *Didattica per progetti*, Milano, Franco Angeli, 2001.

Quartapelle, Franca, Schameitat, Bettina, “Teaching and Learning with CLIL”, *Assessment and Evaluation in CLIL*, Quartapelle, Franca (edito da), Como, Ibis, 2012.

Ricci Garotti, Federica, *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2006.

Saccardo, Diana, “Il CLIL nelle diverse aree disciplinari”, *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Balboni, Paolo E., Coonan, Carmel Mary (a cura di), Torino, Loescher, 2014.

Santipolo, Matteo, “L'inglese nella scuola italiana: la questione negata della varietà modello”, *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Melero Rodriguez, Carlos A. (a cura di), Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2016.

Santipolo, Matteo, *Educazione e politica linguistica: teoria e pratica*, Roma, Bulzoni, 2022.

Santuari, Anita, Senoner, Gretl, “Il teaching team CLIL”, *Il futuro si chiama CLIL*, Ricci Garotti, Federica (a cura di), Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2006.

Serra Borneto, Carlo, “L'approccio lessicale”, *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Serra Borneto, Carlo (a cura di), Roma, Carocci, 1998.

Serragiotto, Graziano, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra, 2003.

Serragiotto, Graziano et al. *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino: UTET libreria, 2004.

Serragiotto, Graziano, “La valutazione nel CLIL: format e griglie”, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull’uso di una lingua seconda/straniera*, Coonan, Carmel Mary (a cura di), Venezia, Cafoscarina, 2006.

Serragiotto, Graziano, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, Utet, 2014.

Serragiotto, Graziano, “L’organizzazione operativa di un modulo CLIL”, *Fare CLIL. Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Balboni, Paolo E., Coonan, Carmel Mary (a cura di), Torino, Loescher, 2014.

Serragiotto, Graziano, “Nuove frontiere nella valutazione linguistica”, *EL.LE*, vol.5.2, 2016: 153-187.

Shaw, Stuart D., “Achieving in Content through Language: towards a CEFR Descriptor Scale for Academic Language Proficiency”, *Assessment and Learning in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Springer, 2020.

Shekan, Peter, “Second language acquisition research and task-based instruction”, *Challenge and Change in Language Teaching*, Willis, Jane, Willis, Dave (a cura di), Oxford, Heinemann, 1996.

Siebetcheu, Raymond, “La scuola del nuovo millennio: tra italiano, dialetti e altre lingue”, *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internalizzazione*, Coonan, Carmel Mary, Bier, Ada, Elena, Ballarin (a cura di), Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2018.

Ting, Yen-Ling Teresa, *Fare CLIL. I perché, i principi, le prove*, Padova, Libreria Universitaria, 2018.

Titone, Renzo, *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1982.

Torresan, Paolo, *et al.*, *Un alfabeto di 73 lettere: strategie per la didattica linguistica*, Milano, Pearson, 2022.

Vettorel, Paola, “L’inglese come lingua di comunicazione globale: quali implicazioni per la classe di lingue?”, *LEND- Lingue e nuova didattica*, vol.1, 2014: 53-60.

Zoletto, Stefano, “Per una didattica interculturale dell’inglese”, *Studium educationis*, vol.1, 2016: 104-112.

FONTI per la realizzazione del materiale

Manuali in lingua italiana

Baldriga, Irene, *Lo sguardo dell’arte: dal Neoclassicismo ad oggi*, Milano, Electa, 2023.

Colombo, Agnese *et al.*, *Dialogo con l’opera: dal Neoclassicismo all’arte del presente*, Milano, Rizzoli, 2024.

Crepaldi, Gabriele, *Turner e Constable: natura, luce e colore nel Romanticismo inglese*, Milano, Leonardo Editore, 1999.

De Vecchi, Pierluigi, Cerchiari, Elda, *Arte nel tempo: dall’età dell’Illuminismo al Tardo Ottocento*, Milano, Bompiani, 2022 (1991).

Poli, Francesco, Filippi, Francesca, Cappelletti, Francesca, *La bellezza resta: dal Barocco all’Impressionismo*, Milano, Pearson, 2022.

Tornaghi, Elena *et al.*, *Chiave di volta: dal classicismo all’impressionismo*, Torino, Loescher, 2024 (2018).

Manuali CLIL

Filippi, Francesca, *CLIL: History of Art*, Milano, Rizzoli, 2018.

Magi, Paola, *dell’Arte. CLIL: percorsi tematici di Storia dell’arte in inglese*, Novara, DeAgostini, 2021.

Nifosi, Giuseppe, *CLIL: History of Art*, Bari-Roma, Laterza, 2021.

Siti internet

Fonti sul tema del Romanticismo in generale

“Romanticism”, *Khan Academy*, <https://www.khanacademy.org/humanities/becoming-modern/romanticism>

“Constable and Turner: British Landscapes of the Early 1800s”, *National Gallery of Art*, https://www.nga.gov/features/slideshows/constable-and-turner-british-landscapes-of-the-early-1800s.html#slide_7

Fonti su John Constable

“John Constable”, *Artcyclopedia*,

http://www.artcyclopedia.com/artists/constable_john.html

“John Constable”, *Tate*, <https://www.tate.org.uk/art/artists/john-constable-108>

“John Constable: an introduction”, *Victoria and Albert Museum*,

<https://www.vam.ac.uk/articles/john-constable-an-introduction/>

“Constable’s techniques, materials and ‘six footers’ paintings”, *Tate*, <https://www.tate.org.uk/art/artworks/constable-salisbury-cathedral-from-the-meadows-t13896/in-depth-salisbury-cathedral-from-the-meadows/techniques-materials-six-footer-paintings>

“Flatford Mill”, *Tate*, <https://www.tate.org.uk/art/artworks/constable-flatford-mill-scene-on-a-navigable-river-n01273>

“The hay wain”, *Smarthistory*, <https://www.youtube.com/watch?v=PVMczLwlU00>

“Constable’s Salisbury”, *Tate*, <https://www.tate.org.uk/art/artworks/constable-salisbury-cathedral-from-the-meadows-t13896/in-depth-salisbury-cathedral-from-the-meadows/constables-salisbury>

“Salisbury Cathedral from the bishop’s ground”, *Victoria and Albert Museum*,

<https://collections.vam.ac.uk/item/O56227/salisbury-cathedral-from-the-bishops-oil-painting-constable-john-ra/>

“Subject and meaning in Salisbury Cathedral from the meadows”, *Tate*, <https://www.tate.org.uk/art/artworks/constable-salisbury-cathedral-from-the-meadows-t13896/in-depth-salisbury-cathedral-from-the-meadows/subjects-meaning>

“John Constable *Salisbury Cathedral from the Meadows*”, *Museum of Wales*,
<https://museum.wales/articles/1028/John-Constable-Salisbury-Cathedral-from-the-Meadows-1831/>

Fonti su William Turner

“Joseph Mallord William Turner”, *Artcyclopedia*,
http://www.artcyclopedia.com/artists/turner_joseph_mallord_william.html

“Who is JMW Turner”, *Khan Academy*,
<https://www.khanacademy.org/humanities/becoming-modern/romanticism/england-constable-turner/a/who-is-jmw-turner>

“Joseph Mallord William Turner”, *Tate*, <https://www.tate.org.uk/art/artists/joseph-mallord-william-turner-558>
<https://www.tate.org.uk/art/artists/joseph-mallord-william-turner-558>

“JMW Turner: sketchbooks, Drawings and Watercolors”, *Tate*,
<https://www.tate.org.uk/art/research-publications/jmw-turner/joseph-mallord-william-turner-1775-1851-r1141041>

“Heroine of Trafalgar: The Fighting Temeraire”, *The National Gallery*,
<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/learn-about-art/paintings-in-depth/heroine-of-traffic-the-fighting-temeraire>

“Turner, the Fighting Temeraire”, <https://www.youtube.com/watch?v=Z-YXPBrt0jA&t=95s>

“Turner, Rain, Steam and Speed. The great western railway”, *Khan Academy*,
<https://www.khanacademy.org/humanities/becoming-modern/romanticism/england-constable-turner/v/turner-rain-steam-and-speed-the-great-western-railway-1844>

“Snow Storm: Hannibal and his Army Crossing the Alps”, *Tate*,
<https://www.tate.org.uk/art/artworks/turner-snow-storm-hannibal-and-his-army-crossing-the-alps-n00490>

Fonti su Caspar Friedrich

“Caspar David Friedrich”, *Artcyclopedia*,
http://www.artcyclopedia.com/artists/friedrich_caspar_david.html

“Caspar David Friedrich”, *The National Gallery*,
<https://www.nationalgallery.org.uk/artists/caspar-david-friedrich>

“Caspar David Friedrich”, *Hamburg Kunsthalle*, <https://www.hamburger-kunsthalle.de/en/new-caspar-david-friedrich-web-portal>

“Caspar David Friedrich: the Anniversary”, *Hamburg Kunsthalle*,
<https://cdfriedrich.de/en/>

Delistraty, Coby, “The Art and Politics of Wanderlust”, *The Paris Review*, 27 agosto 2018, <https://www.theparisreview.org/blog/2018/08/27/the-art-and-politics-of-wanderlust/#:~:text=In%20Caspar%20David%20Friedrich's%20most,scene%20of%20mountains%20and%20cliffs>

“Friedrich, Monk by the sea”, *Khan Academy*,
<https://www.khanacademy.org/humanities/becoming-modern/romanticism/romanticism-in-germany/a/friedrich-monk-by-the-sea>

“Friedrich, Abbey in the oakwood”, *Khan Academy*,
<https://www.khanacademy.org/humanities/becoming-modern/romanticism/romanticism-in-germany/v/caspar-david-friedrich-abbey-among-oak-trees-1809-or-1810>

“The Sea of Ice by Caspar Friedrich”, *Artchive*, <https://www.artchive.com/artwork/the-sea-of-ice-caspar-david-friedrich-c-1823-25/#:~:text=About%20The%20Sea%20of%20Ice&text=What%20is%20this%3F,of%20both%20awe%20and%20foreboding>

“Cross in the Mountains”, *Web Gallery of Art*,
https://www.wga.hu/html_m/f/friedric/1/103fried.html

Allegati

1. Diario del tirocinio

1.1. Diario tirocinio in 5 E Liceo delle scienze umane

Lezione 09 ottobre 2024

Informazioni generali:

Erano presenti 17 studenti (due assenti)

Resoconto della lezione

All'inizio della lezione la professoressa mi ha presentata e mi ha chiesto di dare alcune informazioni su di me e su questo progetto. Rispetto alla prima lezione nella classe del liceo musicale, il suo approccio è stato più formale: per esempio, ha collegato l'utilità di questa attività con gli obblighi ministeriali e con la presenza di esami di inglese anche all'università. A questo proposito, mi aveva chiesto precedentemente se eventualmente fossi disponibile per dare alcune informazioni orientative, quindi ho usato alcuni minuti per presentare il mio percorso di studi, e a mia volta ho ribadito quanto usare l'inglese anche in contesti diversi dalle lezioni di lingua sia sempre più richiesto e fondamentale, non solo per le offerte formative delle università italiane, ma anche per esperienze come l'Erasmus.

Ho poi spiegato cosa sia il CLIL, in quanto alcuni studenti non ricordavano in cosa consistesse: avendo notato alcuni sguardi impauriti, ho specificato che non pretendevo estrema correttezza linguistica, in quanto non ero lì per giudicarli, tantomeno su dettagli quali la grammatica o la pronuncia, e ho percepito un generale senso di sollievo.

Dopo questa introduzione, che su richiesta della docente avevo fatto in italiano, sono passata all'inglese, caricando i materiali della lezione: ho iniziato con una scaletta dell'ora, per poi passare alla fase introduttiva, con cui volevo suscitare il loro interesse. Ho quindi scelto una serie di riprese moderne di quadri romantici, cercando di stimolare una riflessione sul dialogo tra arte romantica e attualità (per esempio, in base alla passione per le esplorazioni e i viaggi, oppure per l'enfasi sulla sfera emotiva): la speranza era di favorire collegamenti che fossero utili anche in altre discipline, o di richiamare a concetti studiati, di modo da metterli a loro agio. Purtroppo, solo pochi studenti (3 su 18) hanno partecipato spontaneamente, e due sono intervenuti su esplicita

richiesta della docente: in generale, infatti, ho notato molta ritrosia a intervenire in maniera attiva.

Comunque, questa fase è servita a richiamare alla memoria concetti noti: in particolare, sono emersi alcuni temi chiave del movimento Romantico, in base ai quali abbiamo provato a definire cosa si intenda con questo termine. Anche in questo caso, gli interventi sono stati pochissimi, tuttavia segnalo un buon livello di competenza linguistica: gli studenti partecipativi, infatti, hanno mostrato anche maggiore padronanza sintattica e lessicale rispetto all'altro gruppo classe coinvolto, ma tendono a essere più restii.

È stata quindi molto utile la fase di lavoro in gruppi, in cui dovevano trovare delle categorie artistiche dato un insieme disordinato di opere: ho anche sfruttato i minuti di riflessione per chiedere prime impressioni, soprattutto agli studenti in cui avevo notato più timore. Una di loro, in particolare, mi ha ribadito che il suo atteggiamento non è dovuto mancanza di rispetto, ma al fatto di sentirsi profondamente a disagio con la lingua inglese; ho provato a sottolineare il fatto che qui il focus non sarà la lingua in sé, e mi ha detto che proverà a vivere questa esperienza con questa chiave di lettura. Ha anche commentato che riesce a seguire meglio i miei discorsi e le mie slide rispetto a quelle della professoressa di inglese, con cui si sente spesso spaesata: confrontandomi con la docente di storia dell'arte, abbiamo ipotizzato che possa essere una percezione legata al fatto che faccio molte pause e inserisco molte immagini e didascalie nelle slide.

La fase di confronto collettivo sul lavoro di gruppo è stata ben gestita, perché i ragazzi sono stati molto rispettosi nei confronti dei compagni: inoltre, due gruppi su quattro hanno proposto delle classificazioni quasi coincidenti con quelle canoniche. Anche i gruppi che hanno usato criteri più soggettivi hanno comunque motivato con riferimenti a concetti corretti: anche in questo momento, quindi, ho notato che sono preparati dal punto di vista sia linguistico sia contenutistico, ma sono molto attaccati ad approcci più tradizionali e frontali, prendendo per esempio molti appunti, ma vivendo anche queste occasioni come piccoli compiti, anziché come momenti per essere creativi (in paragone, nella 5A avevano molto giocato con l'idea di trovare quante più categorie possibili, inventando anche criteri discutibili per avere un numero di sottogruppi più alto possibile).

Infine, abbiamo provato a ragionare sui concetti di pittoresco e sublime: il paragone tra i due dipinti ha stimolato un numero discretamente alto di interventi (3-4 persone, di cui

una che non era ancora mai intervenuta); ho poi chiesto di associare i concetti di pittoresco e sublime ai dipinti, e tramite dei ragionamenti progressivi abbiamo raggiunto la risposta desiderata. Infatti, definire il concetto di sublime e associarlo a un'immagine è stato piuttosto facile, mentre l'idea di pittoresco era meno nota. Abbiamo quindi concluso la lezione con una spiegazione più analitica di questi concetti emersi.

Non sono quindi riuscita a terminare il programma della lezione, ma credo -in accordo con la docente- che sia stato normale in quanto era un'ora leggermente più corta e avevo dedicato più tempo all'introduzione iniziale. Inoltre, sono emersi alcuni aspetti di doverò tenere conto in futuro: in primis, il tempo necessario insistere e aspettare per gli interventi dei ragazzi, che rallenta l'andamento della lezione; infine, il fatto che rispondono meglio a esercizi autonomi ma guidati e con consegne chiare, piuttosto che attività più riflessive o creative.

Lezione 12 ottobre 2024

Informazioni generali:

Erano presenti solo 12 studenti

Resoconto della lezione

Il clima in classe è stato particolare, in quanto era giorno di assemblea di istituto e molti dei ragazzi erano candidati e perciò assenti in classe. Abbiamo ripreso da dove ci eravamo interrotti e ho iniziato chiedendo se ricordassero i due concetti fondamentali di cui avevamo parlato nella scorsa lezione, e una ragazza (E.) è intervenuta commentando l'idea del sublime: l'aspetto positivo è stata che ho notato che ha ripreso alcune delle espressioni che avevo usato, dimostrando di aver ascoltato; aspetto negativo, tratto che si è protratto per tutta l'ora, è stata invece la scarsa partecipazione.

Abbiamo quindi iniziato con il primo artista: come sempre quando presento un nuovo dipinto, ho chiesto cosa vedessero sulla tela. Dopo un silenzio piuttosto prolungato uno degli studenti (P.) ha commentato alcuni elementi, fornendo spunti corretti per l'analisi successiva; purtroppo, nessuno dei compagni è intervenuto per integrare la sua risposta, di conseguenza, ho dovuto procedere con una spiegazione più tradizionale. Durante questa fase, ho notato che molti prendevano appunti, soprattutto quando rimarcavo i tratti principali da tenere a mente (o marcandolo con la voce, oppure facendo un commento esplicito a riguardo). La comprensione e l'attenzione prestatami non hanno quindi rappresentato un problema; tuttavia, è stato demotivante constatare quanto fosse

difficile coinvolgerli. Per esempio, il quadro in questione (*The nightmare* di Fusli) trattava del tema dell'inconscio, e ho fatto espressamente riferimento a Freud, sia con la speranza di motivarli -si tratta di una classe del liceo di scienze umane, dove filosofia e psicologia sono materie di indirizzo- sia per aiutarli con la creazione di collegamenti utili per l'esame di stato; invece, anche se hanno ammesso di conoscere Freud e il suo pensiero, nessuno è intervenuto per approfondire la questione.

Questa assenza di reazioni positive ha anche influenzato il mio stato d'animo, in quanto ho iniziato a sentirmi progressivamente più agitata, e in un paio di occasioni questo mi ha portato a fare errori di grammatica e anche a confondermi nella spiegazione di questo collegamento logico tra Fusli e Freud.

Vista la mancanza di interventi e domande, siamo andati avanti iniziando lo studio di Constable: come avevo fatto nell'altra sezione, ho iniziato chiedendo se riuscissero a inquadrare la condizione storico-culturale dell'Inghilterra del XIX secolo; purtroppo, solo uno studente (R.) è intervenuto menzionando il fenomeno del colonialismo, e nessuno ha fatto ulteriori commenti. Anche in questo caso, ho quindi provveduto io con una veloce spiegazione, sperando che almeno sarebbe stata loro utile per richiamare alla memoria quanto studiato, per esempio nelle lezioni di inglese.

Per quanto riguarda l'analisi di Constable, avevo previsto per il primo dipinto un'attività guidata, in cui avevo inserito domande guida per stimolarli, seguite da slide con spiegazioni esplicite di modo che avessero anche un modello di riferimento. Ancora una volta, è stato veramente difficile far intervenire i ragazzi per rispondere alle domande, anche quando piuttosto semplici (*cosa vedete rappresentato?*): a questo punto è intervenuta la docente, che in italiano ha ricordato loro che non si trattava di un'interrogazione di grammatica, e che quindi non dovevano bloccarsi per timore di un giudizio negativo; al contrario, ha ripetuto come queste ore di CLIL servano a loro sia per esercitare la lingua straniera, sia per mettersi in gioco con modalità didattiche diverse. Questo intervento ha in parte motivato la classe, al punto che una studentessa che fino a quel momento era rimasta in silenzio si è buttata, venendo anche alla lavagna per vedere meglio il quadro e per indicare gli elementi di cui non conosceva la traduzione inglese: ho molto apprezzato questo sforzo, ma segnalo un livello di inglese alquanto basilare, in quanto tra le parole di cui mi ha chiesto la traduzione c'erano anche *river, field, to ride a horse*. L'analisi dei temi espressi dall'autore è stata leggermente più fluida, perché una studentessa (E.) ha centrato pienamente la risposta; quindi, ho potuto fare soltanto un commento di approfondimento. Invece, per quanto

riguarda l'analisi stilistica ho ipotizzato che non avrei avuto molte risposte, quindi ho preferito porre meno domande, e soffermarmi più a lungo su quelle che avrebbero facilitato maggiormente il dialogo, per esempio il confronto con un quadro olandese che durante la lezione con l'altra classe aveva suscitato moltissimi commenti, anche estremamente precisi. I risultati in questo caso sono stati comunque molto diversi, soprattutto perché mentre in 5 A le risposte dei compagni stimolano ulteriori interventi di ripresa, in questa classe una volta che una persona interviene, gli altri pensano che l'attività sia stata portata a termine, ed evitano di commentare a loro volta.

Dopo aver chiesto per la terza volta se stessero capendo tutto e aver ricevuto un'ulteriore risposta negativa, ho ironizzato commentando che *“Either I'm extremely good at my job, or they are way too shy”*, e sono riuscita a farli sorridere, ma non a farli intervenire.

Siamo quindi passati all'attività di gruppo a cui ho leggermente modificato la consegna, per le seguenti ragioni:

- c'erano meno studenti del previsto;
- ho notato che 4 gruppi – o più- richiedono molto tempo per l'attività e se nell'altra classe questo comunque era premiato dal fatto di dare spazio a tutti, in quanto quasi tutti cercano di partecipare, qui ho sperato che gruppi da 4 persone (anziché da 3) potessero far sentire i ragazzi più sicuri di sé, in quanto avrebbero potuto confrontarsi con più persone;
- il 4 argomento identificato ha creato nell'altra classe alcuni problemi perché era stato agglomerato con gli argomenti del gruppo precedente, quindi ho distinto in maniera diversa le categorie (ho incorporato nel gruppo dello stile sia l'idea dei modelli osservati sia quella degli elementi innovativi).

Osservando i ragazzi lavorare, ho notato ancora una volta profonde differenze con l'altra classe: la creazione dei materiali per le slide, infatti, è stata più precisa, con un'analisi dello script fornito molto dettagliata, ma la condivisione orale e la spiegazione ai compagni è stata alquanto sintetica. Dal momento che sembra maggiormente necessario stimolare questo aspetto, quando la campanella è suonata interrompendo la lezione, ho proposto di condividere le slide, di modo che possano già scrivere quanto annotato e da soffermarsi maggiormente sul commento ai compagni quando riprenderemo da questo punto mercoledì.

Alla fine dell'ora la professoressa ha commentato dispiaciuta l'andamento della classe: io stessa ho espresso il mio disagio, perché vedere la classe così restia ha trasmesso agitazione anche a me, ma la docente mi ha rassicurata dicendo che si tratta di un problema che riscontrano tutti i colleghi, soprattutto quella di LS e che anche livello di consiglio di classe stanno provando a pensare a strategie con cui sbloccarli, ma a rendere questo percorso faticoso è il clima tra compagni. Infatti, secondo l'insegnante, i ragazzi si vergognano di sbagliare anche di fronte ai compagni, e questo li spinge a tirarsi indietro, salvo rare eccezioni. È poi sopraggiunta la docente di storia, che ha raccontato che lei sta provando a inserire alcune opere d'arte nelle sue slide per suscitare collegamenti, con la speranza che questa reiterazione di temi li aiuti a buttarsi e a intervenire di più: credo che sia una valida strategia, ma purtroppo anche quando in precedenza ho provato a fare riferimenti alla storia l'abitudine a questa metodologia di lavoro non è bastata a far superare loro l'ostacolo dell'uso di una lingua straniera. È quindi evidente che mentre nell'altra sezione posso proporre momenti di condivisione più libera, qui è importante dare una guida, e consegne precise, perché intervengano.

Lezione 16 ottobre 2024

Informazioni generali:

Erano presenti 14 studenti

Resoconto della lezione

L'ora è iniziata con un rimprovero della docente, in quanto molti ragazzi si sono attardati nel rientrare in classe dopo il cambio ora. Come sempre abbiamo cominciato guardando la scaletta della lezione, e ho usato i primi minuti per rivedere i temi affrontati nella lezione precedente, in quanto molti studenti erano stati assenti: ho provato comunque a chiedere l'aiuto dei ragazzi che erano stati presenti, sia per coinvolgerli sia per verificare quanto si ricordassero di quanto detto. Come sempre, è stato necessario insistere perché partecipassero, e solo alcuni degli aspetti che avevo evidenziato come fondamentali erano stati acquisiti: per esempio, si ricordavano la visione affettiva della natura in Constable, ma non la definizione di pittoresco (spiegata durante la prima lezione) né i tratti distintivi dello stile del pittore. Per fornire un riassunto chiaro ma conciso, ho anticipato la presentazione della diapositiva riassuntiva di Constable, e con questo ripasso ho notato che gli studenti sembravano aver compreso quanto discusso.

Abbiamo poi terminato il lavoro a gruppi iniziato nella lezione precedente, sfruttando questa fase anche come ulteriore commento alla produzione di Constable, utile soprattutto per i compagni che non erano stati presenti. Dal punto di vista dell'organizzazione dei ragazzi, come avevo già notato, molti avevano lavorato sul creare un riassunto completo, ma sono stati alquanto restii nel commentare le informazioni trovate, e in un caso anche alquanto approssimativi nel realizzare la slide; non ho però capito se questa imprecisione sia stata dovuta a mancanza di impegno nello svolgere l'esercizio, o se sia stata legata all'estrema timidezza e quindi al desiderio di esporre oralmente il meno possibile. Il fatto che i ragazzi venissero in piccoli gruppi alla lavagna mi ha permesso di chiedere a tutti i loro nomi, domanda che di solito pongo quando gli studenti intervengono: così facendo, durante la lezione ho iniziato a interpellare anche singole persone, cercando di stimolarne gli interventi, come mi aveva suggerito di fare la professoressa.

Ho poi assegnato il compito circa la serie di dipinti raffiguranti la Cattedrale di Salisbury, sottolineando che chiederò a loro di svolgere il commento, e che possono considerare questo esercizio come un modo per raccogliere le informazioni per tempo e sentirsi forse più sicuri nel momento in cui devono intervenire.

Siamo quindi passati allo studio di Turner: purtroppo, come nelle lezioni precedenti la classe non sfrutta questa occasione per esercitare la lingua straniera, e in particolare ho constatato che sembrano quasi più timorosi di fare brutta figura con i compagni che non con la sottoscritta. Questa, infatti, è una preoccupazione che mi era stata espressa poco prima dalla professoressa Z. e alla luce di questa informazione ho notato alcuni elementi a cui non avevo prestato così tanta attenzione, per esempio:

- chi interviene mantiene sempre un tono bassissimo;
- intervengono sempre di più gli studenti in prima fila (oggi avevano cambiato i posti rispetto alle altre due ore, e hanno parlato nuovi studenti, che appunto erano stati spostati davanti);
- quando chiedo commenti sui pareri o sulle risposte dei compagni, nell'altra classe questo suscita dibattito, mentre qui nessuno commenta in alcun modo.

Per cercare di mettere i ragazzi a loro agio, perché era ormai evidente che l'uso di una lingua straniera generasse imbarazzo, quando ho interpellato direttamente alcuni studenti ho permesso loro anche di provare a esprimersi prima in italiano, e di riflettere assieme su come si potessero tradurre le parti più complicate della frase; così facendo,

la loro partecipazione è leggermente aumentata, o comunque si sono lievemente rilassati.

Comunque, anche tra quelli che più si sforzano di intervenire, mi è sembrato di notare minore spirito critico (o minori competenze disciplinari) rispetto all'altra sezione, perché anche per quanto riguarda i commenti stilistici, notano molti meno dettagli: questo è stato particolarmente evidente quando ho proposto dei confronti tra opere, durante i quali hanno faticato a evidenziare gli elementi ripresi o affini da quelli differenti, limitandosi a descrivere le due opere in maniera separata.

Questo ulteriore limite mi ha spinto a riorganizzare l'assetto della lezione, che è stato qui più tradizionale rispetto a quanto avvenuto nell'altra sezione: poiché però che credo che la loro partecipazione sia fondamentale affinché acquisiscano gli argomenti studiati, ho continuato a insistere con le mie domande, ma le ho organizzate in maniera più guidata, ossia senza chiedere in generale cosa pensassero dello stile/soggetto raffigurato/ rapporto con il contesto culturale, ma ponendo quesiti che prevedessero risposte più brevi. Così facendo si è diminuito l'aspetto induttivo, ma allo stesso tempo sono riuscita a ottenere una maggiore risposta da parte dei ragazzi: l'obiettivo era quindi quello di spostare progressivamente il livello verso risposte più autonome. Proprio perché mi sembrava un traguardo per cui mancassero ancora diversi step intermedi, ho posticipato l'attività interattiva che avevo previsto (un nuovo lavoro a gruppi), che vorrei invece modificare nella sua consegna e inserire per la lezione finale.

Abbiamo invece studiato un dipinto in più rispetto all'altra classe, in quanto raffigura una scena tratta dalla storia romana e quindi potrebbe forse prestarsi per collegamenti interdisciplinari con latino.

Infine, abbiamo accennato a Caspar Friedrich, ma solo per l'aspetto biografico.

Lezione 19 ottobre 2024

Informazioni generali:

Erano presenti 17 studenti (due assenti)

Resoconto della lezione

La lezione ha seguito lo schema usuale: dopo aver presentato il programma dell'ora si è iniziato con la discussione sull'argomento principale, ossia l'ultimo grande pittore romantico, Caspar Friedrich. Durante questa lezione ho notato un clima diverso, più partecipativo: infatti, fin dalla prima domanda (descrivere il dipinto mostrato) ha preso

parola uno studente che non era mai intervenuto. Anche le successive domande sono state accolte con minore timore e gli studenti hanno dimostrato maggiore padronanza degli argomenti discussi fino a quel momento (soprattutto l'idea del Sublime e il rapporto con la natura, ribadito a più riprese); diversamente, l'analisi stilistica era ancora molto acerba, e gli alunni hanno risposto solo alle domande più guidate, senza riuscire a svolgere un'analisi autonoma. Comunque, la disponibilità a mettersi in gioco è stata nettamente superiore alle lezioni precedenti, sia da parte degli studenti che già erano intervenuti ma che hanno provato a creare discorsi più articolati, sia da parte di chi per la prima volta ha avuto il coraggio di cimentarsi in interventi in inglese.

Per la seconda delle opere di Friedrich ho dapprima fatto formulare alla classe delle ipotesi circa il soggetto e i temi raffigurati, per poi proiettare un video di commento, variando così il tipo di materiale fornito. Il video era molto simile a quello su cui già era stato svolto un lavoro di gruppo, ma in questo caso alla classe è stato chiesto di non analizzare i dettagli, bensì di cercare di comprendere il senso generale e le informazioni principali; visto il diverso obiettivo, in questo caso non ho fornito nessuno script, ma ho lasciato che si confrontassero con il materiale autentico in maniera meno guidata. Al termine dell'ascolto, ho chiesto loro quali informazioni avevano compreso, e ho notato con piacere che sono intervenuti tre studenti, integrando le reciproche risposte e arrivando quindi a formulare un commento complessivo soddisfacente. L'attività di sistematizzazione è stata quindi più fluida, in quanto mi sono solo premurata di fornire delle perifrasi e dei sinonimi di modo da aiutare gli studenti con maggiori difficoltà in inglese, e da agevolare la stesura di appunti. Infatti, più della metà della classe segue le mie spiegazioni prendendo nota di quanto detto, ma la maggiore velocità del video aveva reso quest'attività troppo difficile.

Le restanti opere del pittore sono state analizzate tramite un lavoro di gruppo: infatti, ho spiegato che ormai avevano acquisito familiarità con lo schema da rispettare per approcciarsi a un nuovo quadro (analisi descrittiva- commento stilistico- studio dei temi affrontati). La consegna e le informazioni da individuare erano state anche ricapitolate nella slide: ho quindi diviso i ragazzi in 4 gruppi, e assegnato a ciascuno un focus, ossia a 3 dipinti una tela ciascuno e all'ultimo un confronto tra due opere concepite come un dittico.

Durante il lavoro di gruppo la professoressa Z. mi ha aggiornata sul fatto che la docente di inglese aveva fortemente incoraggiato gli studenti a sfruttare queste ore in maniera maggiormente partecipativa, e che questo discorso aveva probabilmente influenzato

alcuni alunni, spiegando perché fossero più attivi. Abbiamo poi girato tra i diversi gruppi, di modo da monitorare come stessero lavorando e da chiarire alcuni dubbi.

Come avevo già notato in altri lavori di gruppo, l'approccio degli studenti è stato piuttosto tradizionale, in quanto tendono a non fare affidamento sulle proprie percezioni e intuizioni, ma a cercare subito il confronto con il libro di testo, per poi procedere con la riformulazione dei concetti espressi. Da parte mia, ho cercato di stimolare una riflessione più autonoma, in quanto la consegna era assolutamente alla loro portata; ho aiutato maggiormente il gruppo che doveva fare il confronto, in quanto si trattava di uno step più elaborato, ma molti dei membri del gruppo in questione erano gli studenti più intraprendenti, quindi era comunque adatto alle loro potenzialità. Mentre molti dei ragazzi mi sono sembrati non solo sereni, ma anche motivati da questo lavoro, alcune studentesse hanno espresso nuovamente la loro fatica nell'uso di una lingua straniera: in particolare, in uno dei gruppi due ragazze mi hanno chiesto un parere sull'utilità dell'inglese nel mondo universitario. Una delle due era proprio l'alunna che già nella prima lezione si era mostrata disperata rispetto all'uso dell'inglese e che ha di nuovo espresso le sue difficoltà e soprattutto la sua vergogna rispetto a questa disciplina; nemmeno gli esortazioni della professoressa l'hanno aiutata: ho quindi rinnovato la mia proposta di buttarsi in queste lezioni, in quanto non l'avrei valutata negativamente per errori di grammatica o pronuncia, ma nemmeno questo ha sortito effetto e non ho voluto forzarla interpellandola direttamente.

Negli altri gruppi, invece, ho esortato i ragazzi a non fare affidamento sui compagni più attivi, ma a scegliere altri membri del gruppo per il commento orale e sono rimasta piacevolmente sorpresa di vedere che questo suggerimento è stato colto da tutti, permettendomi di interagire con studenti rimasti in silenzio fino ad allora.

Per quanto riguarda la qualità del lavoro di gruppo, quasi tutti sono stati piuttosto precisi nell'analisi descrittiva, mentre le maggiori integrazioni hanno riguardato l'aspetto stilistico ed eventuali informazioni aggiuntive di cui non potevano già disporre. Solo uno dei gruppi è stato molto stringato nell'analizzare la propria opera, rendendo necessarie integrazioni significative, ma era il gruppo di cui faceva parte la ragazza sopracitata, e parte del tempo per l'attività di analisi è stato sottratto da questo confronto di carattere più emotivo.

Dal punto di vista linguistico, invece, pochi gruppi hanno usato un linguaggio più accademico, per esempio strutturando in maniera gerarchica le informazioni; la maggior parte si è limitata a una sorta di elenco puntato, che appunto è soddisfacente per

l'aspetto disciplinare, ma meno per la veste linguistica, in cui ancora si deve migliorare la competenza CALP. Comunque, considerando la difficoltà della classe a intervenire, già questo diverso approccio alla lezione CLIL è stato per me un grande successo.

Abbiamo poi concluso l'ora ricapitolando la consegna per la seguente e ultima lezione, ricordando loro di svolgere il compito che avevo assegnato mercoledì e di studiare quanto affrontato, perché avrebbero dovuto dimostrare di aver acquisito questi argomenti. Nel mio programma, questa attività voleva solo essere una sintesi, ma la professoressa l'ha presentata come una verifica, con lo scopo di stimolarli a prendere sul serio questo momento.

Infine, nei pochi minuti rimanenti prima della fine dell'ora sono passata all'italiano e ho chiesto quali collegamenti interdisciplinari potessero creare con argomenti di altre discipline: sono intervenuti pochi studenti, ma con idee corrette, che spero li stimolino rispetto a quanto dovranno fare per le simulazioni degli esami orali.

Lezione 23 ottobre 2024

Informazioni generali:

Un solo studente assente

Resoconto della lezione

L'ora è iniziata con alcuni problemi tecnici, in quanto il computer non funzionava e non mi permetteva di condividere i materiali; in attesa di risolvere la situazione ho consegnato i miei questionari, che avevo previsto di distribuire a fine ora, ma ho così occupato il tempo in arrivo del tecnico. A questo si è aggiunta dell'agitazione generale, dovuta ad alcuni moduli per la gita d'istruzione: in questo caso è intervenuta la professoressa Z. che conosceva alcune situazioni familiari dei ragazzi più delicate e ha consolato un'alunna che ha vissuto un momento di evidente difficoltà emotiva.

Ho quindi aspettato che la dinamica si acquietasse prima di iniziare, perché non mi sembrava indicato, né dal punto di vista didattico né soprattutto da quello psicologico ed emotivo, fingere che nulla stesse succedendo.

La lezione finale era stata presentata come una verifica, perché la docente voleva incoraggiare i ragazzi a studiare gli argomenti trattati: le domande che avevo pensato seguivano sia l'ordine delle lezioni, sia un aumento progressivo di difficoltà. Le prime

attività servivano a riprendere alcuni concetti chiave esposti nella prima lezione e ripetuti ogni ora: i ragazzi hanno faticato a esprimersi, ma quando esortati hanno dimostrato di aver acquisito le conoscenze richieste.

È stato invece per me deludente vedere che nessuno aveva svolto il compito a casa, assegnato una settimana prima: prendendo atto di questa lacuna e del fatto che nessuno avesse la confidenza di formulare ipotesi in maniera istantanea, ho dato loro alcuni minuti per discuterne con i compagni di banco. Nel mentre, ho lanciato alcuni stimoli per agevolarli: alcuni degli elementi chiave sono emersi dal successivo confronto di classe, ma soprattutto rispetto allo stile e al soggetto, mentre ho dovuto spiegare io il background dell'opera, perché questi dati specifici non potevano emergere da un semplice discussione, motivo per cui avevo in origine indicato delle fonti da consultare.

La seconda parte della lezione è stata molto più stimolante: sono stati infatti creati tre gruppi, tutti con la stessa consegna ma in riferimento a opere diverse. Nel primo esercizio ho presentato tre opere note (*The hay wain*, *Fighting Temeraire* e *Rain, Steam and Speed*), chiedendo di riflettere su come il progresso fosse rappresentato in ciascuna opera: tutti i gruppi sono riusciti a ricordare questa tematica, con alcune imprecisioni nel caso di *Rain, Steam and Speed*, nonostante fosse forse il quadro su cui mi ero soffermata maggiormente rispetto a questo argomento. Allo stesso tempo, però, *The hay wain* era stato analizzato anche tramite un video, quindi, forse è rimasto più impresso nella loro memoria.

Durante il loro lavoro a gruppi ho girato tra i ragazzi per chiarire eventuali dubbi, ma soprattutto per incoraggiare a non far parlare soli i soliti studenti ma anche gli altri: sono stata molto contenta di notare che tutti i gruppi hanno accolto questa richiesta, e ho finalmente sentito intervenire nuovi alunni, o ragazzi che hanno parlato pochissimo.

Purtroppo, il tempo necessario per le prime domande è stato superiore a quanto avevo calcolato nel preparare la lezione, e non sono riuscita a concludere tutti gli esercizi, soprattutto quelli a gruppi: se dovessi riproporre questa attività, partirei da questi ultimi e terrei le domande solo come attività extra in caso di tempo in eccedenza, perché la loro reazione è stata molto più positiva con i lavori a gruppi.

Siamo comunque riusciti a svolgere l'esercizio di abbinamento tra autori e dipinti sconosciuti: gli studenti hanno attribuito con estrema facilità le opere ai rispettivi pittori, ma non ho avuto tempo di chiedere quali elementi stilistici li abbiano guidati nella scelta.

L'ultimo esercizio invece è stato assegnato dalla docente come compito scritto, perché le permette di introdurre il nuovo argomento, ossia l'impressionismo; avevo infatti avvicinato opere studiate con quadri impressionisti, con lo scopo di far indagare quali elementi siano stati ripresi da questi ultimi: si trattava di informazioni note, in quanto menzionate velocemente a lezione, ma su cui non si erano mai esercitati. Sarebbe stato molto interessante capire cosa fosse emerso, ma dal compito scritto la professoressa avrà sicuramente spunti di riflessione per il modulo successivo.

Ricapitolando quindi, l'atteggiamento dei ragazzi è stato in linea con quello delle lezioni precedenti, e soprattutto con i lavori a gruppo è andato migliorando: se dovessi riproporre questa attività, partirei dagli esercizi a gruppi, anche a costo di presentare domande sparse per livello di difficoltà, perché la loro reazione è stata molto più positiva con i lavori a gruppi. Inoltre, visto che in una delle lezioni precedenti avevo avuto tempo extra (sebbene poco) e l'esercizio di abbinamento è stato svolto con così tanta agilità, l'avrei inserito come una sorta di riassunto finale.

1.2. Dario tirocinio in 5 A Liceo coreutico-musicale

Lezione 05 ottobre 2024

Informazioni generali:

Tutti gli alunni erano presenti (14 studenti), tuttavia la studentessa con PEI ha trascorso la lezione con la sua assistente di sostegno al di fuori dell'aula.

Resoconto della lezione

La prima studentessa incontrata è stata M., alunna con disabilità, che mi è stata presentata dalla professoressa Z.: la ragazza, come il resto della classe era già stata informata della mia presenza quel giorno, e si è dimostrata contenta di conoscermi; purtroppo, non ho potuto affrontare la lezione anche con lei, in quanto la sua assistente ha ritenuto che quella mattina fosse particolarmente agitata, e che le avrebbe giovato di più trascorrere un'ora più tranquilla, al di fuori della classe. Anche l'assistente era comunque a conoscenza del mio arrivo e sapeva già che avevo preparato del materiale apposito per M., in accordo con la professoressa Z., quindi la speranza è che nelle prossime lezioni possa partecipare anche lei.

Arrivata in classe, la professoressa mi ha velocemente presentata a tutti, dal momento che aveva già spiegato loro in cosa avrebbe consistito il nostro lavoro assieme. Quando quindi ho preso la parola, ho subito usato la lingua inglese, in quanto volevo rendere l'esperienza quanto più immersiva possibile: ho brevemente ricapitolato che avremmo studiato un modulo di storia dell'arte in inglese, e uno degli studenti mi ha subito fatto cenno di rallentare l'eloquio. Ho approfittato di questa reazione spontanea per sottolineare un aspetto fondamentale della lezione CLIL, ossia che l'obiettivo primario era far capire loro i contenuti di storia dell'arte, quindi se avessi parlato troppo veloce, o con parole sconosciute, avrebbero potuto subito alzare la mano o intervenire per chiedere chiarimenti. Anche a questo proposito, ho cercato di sottolineare l'importanza di usare l'inglese come lingua degli interventi, di modo da sfruttare quest'occasione per praticare questa lingua. Tuttavia, ho comunque menzionato la possibilità di passare all'italiano in caso non capissero qualcosa e si sentissero particolarmente confusi. Ho infine chiesto loro di essere partecipativi, senza preoccuparsi eccessivamente della cura formale (per esempio la pronuncia o la struttura delle domande), in quanto il mio compito non era giudicarli per la correttezza del loro inglese.

Per la lezione avevo preparato una scaletta da distribuire circa l'organizzazione dell'ora e una serie di slide con cui potessero seguire: all'inizio dell'ora però ci sono stati dei piccoli problemi con la connessione del PC e l'agitazione mi ha fatto dimenticare di distribuirla.

Abbiamo quindi iniziato con la prima attività, un gioco in cui dovevano indovinare due famose melodie (la Nona Sinfonia di Beethoven e il Notturmo n. 2 di Chopin): l'attività era stata pensata come stimolo per la loro curiosità, visto che storia della musica è una delle discipline fondamentali nel loro indirizzo. Come previsto, sono stati molto veloci a indovinare le melodie e a capire il motivo per cui avessi presentato proprio questi due compositori per iniziare l'argomento del Romanticismo. Una ragazza (G.), in particolare, ha subito evidenziato un nesso importante, ossia quanto questi due musicisti abbiano dato spazio alla rappresentazione dei sentimenti.

Grazie a questa introduzione, ho chiesto a tutta la classe cosa si ricordasse del Romanticismo, come attività di brainstorming: un alunno (M.) ha subito preso la parola, menzionando il concetto di sublime, ma non ha saputo spiegarne il significato in inglese. È quindi intervenuto un compagno, che ha invece fornito una definizione

pressoché completa del termine Romanticismo⁵⁴ (come mi aveva anticipato la professoressa, infatti, avevano già studiato questo movimento sia in storia dell'arte sia in inglese). Un terzo ragazzo (M.) ha poi completato questa definizione con alcuni concetti chiave, per esempio l'importanza dell'identità nazionale, il rapporto con il passato, l'amore per i viaggi degli intellettuali.

Considerata la preparazione generale della classe, ho saltato le slide di brainstorming, e ho presentato la definizione scritta di Romanticismo, cosicché trovassero una sistematizzazione delle loro proposte: ho quindi letto a voce alta la definizione, arricchendola con riferimenti alle loro risposte, che però ho riformulato di modo da aggiungere lessico più preciso e da chiarire alcuni passaggi logici (per esempio la differenza tra Illuminismo e Romanticismo). Quando parlavo per un arco di tempo più lungo, cercavo di modulare la voce per dare enfasi alle informazioni principali, e anche di usare gesti per rappresentare alcuni significati; inoltre, dopo ogni intervento dei ragazzi chiedevo loro di indicarmi i loro nomi, e cercavo di fare riferimento ai loro interventi chiamandoli per nome.

Siamo poi passati alla seconda attività, che hanno svolto in gruppo: era un esercizio breve, per cui ho diviso la classe in base ai banchi in maniera spontanea (ossia due gruppi da quattro persone e uno da cinque), e ho spiegato la consegna, accertandomi che tutti avessero capito. L'attività prevedeva che data una raccolta casuale di opere trovassero quante più categorie possibili, ossia che identificassero dei generi artistici e che ragionassero su come denominare tali sottogruppi in inglese. Molti dei quadri presentati erano stati studiati nelle lezioni precedenti e ho percepito che infatti si sentissero preparati per svolgere l'esercizio: alcuni studenti, per esempio, hanno subito trovato affinità tra i dipinti perché li avevano analizzati, altri hanno estratto i loro libri per ricordare i concetti chiave.

Mentre svolgevano l'esercizio la professoressa mi ha preso da parte per commentare che era contenta della responsività della classe: ho inoltre chiesto se per i futuri esercizi a gruppo preferisse dividere lei gli studenti, di modo da calibrare meglio i gruppi, ma ha detto che il gruppo classe non richiede particolari interventi del docente, e che qualunque divisione può essere adatta.

⁵⁴ Ha infatti correttamente detto che era un movimento culturale del XVIII-XIX secolo, che riguardava non solo l'arte ma anche la musica e la poesia e che dava molta importanza ai sentimenti, in contrasto con il movimento precedente (non ricordava il termine specifico Enlightenment).

A mano a mano che i gruppi terminavano, ho chiesto loro di trovare un portavoce, specificando che comunque anche i compagni di gruppo avrebbero potuto aiutarlo in caso di necessità. Per la fase di condivisione con la classe sono partita dal gruppo che era stato più veloce a svolgere l'esercizio, e ho seguito questo ordine: uno dei gruppi in particolare ha colto la natura di sfida dell'esercizio (avevo chiesto di trovare "*as many subgroups as possible*"), arrivando a trovare ben sette categorie; un altro gruppo si è invece impegnato molto per trovare non solo singole parole, ma intere frasi che descrivessero le loro scelte; l'ultimo gruppo invece ha solo menzionato le categorie diverse da quelle dei due precedenti, affermando che molto era già stato detto.

In generale, l'esercizio li ha molto stimolati, e ha permesso che anche ragazzi che non erano mai intervenuti facessero da portavoce. Unico difetto è che in alcuni casi risultava difficile seguire quali dipinti avessero selezionato: si può quindi lavorare per migliorare questa fase del compito; per esempio, rendere la slide più chiara, oppure far uscire gli studenti alla lavagna di modo che indichino fisicamente le opere.

Rispetto alla divisione proposta dal libro di testo, che avevo riportato sulle slide seguenti, alcune categorie erano le stesse, altre avevano seguito logiche diverse (per esempio il criterio cromatico *chiaro-scuro*), oppure altri avevano trovato espressioni più poetiche (*the struggle of human life* per indicare scene di guerre e di sofferenza, per esempio). Ho perciò fatto riferimento alle loro proposte anche in questa fase, evidenziando le loro risposte in senso positivo.

La terza fase era la più teorica, perché prevedeva di riprendere i concetti di *picturesque* e *sublime*: ho quindi presentato due quadri, emblematici dei due concetti e chiesto agli studenti di paragonare i due dipinti. Uno degli studenti che era già intervenuto più volte (M.), ha impostato un paragone corretto e ben elaborato in inglese, con solo alcune esitazioni a livello lessicale; anche un altro compagno aveva alzato la mano, ma ha poi detto che la sua risposta era la stessa. Ho quindi chiesto a qualcun altro di intervenire per spiegare i due concetti, e come si collegassero ai dipinti presentati: questo passaggio è stato molto facile per il concetto di sublime; invece, non sono riusciti a definire l'idea di pittoresco. Ringraziando per gli interventi, ho quindi provveduto a spiegare io quest'ultimo, e ho notato che molti facevano cenno di essersi ricordati di questo argomento nel leggere la definizione.

Abbiamo poi iniziato con gli artisti del programma: per il primo dipinto ho chiesto loro di descrivere quello che vedevano. Ancora una volta, è intervenuto M., che non solo ha descritto l'opera, ma anche ipotizzato il tema in base al titolo. Per quanto riguardava la descrizione dell'opera, quindi, ho solo evidenziato alcuni aspetti di analisi dell'opera che non conoscevano. In particolare, l'opera presenta interessanti connessioni con le teorie di Freud, che però non conoscevano: ho comunque colto l'occasione anche per inserire nuovi termini.

Dal punto di vista stilistico, invece, nessuno è intervenuto, forse perché non conoscevano la terminologia adatta. Ho perciò evidenziato alcune delle parole che troveremo con più frequenza (per esempio *brushwork/brustrokes* o *edges, border, contour*), sperando che in futuro le ricorderanno e potranno usarle.

Infine, abbiamo introdotto il contesto del Regno Unito nel XIX secolo: sono intervenuti tre ragazzi che avevano parlato solo all'inizio dell'ora, e in particolare uno era molto stimolato dal riferimento alla storia, al punto che quando ho poi mostrato la linea del tempo, è di nuovo intervenuto perché si era ricordato nuove informazioni più specifiche. Nella linea temporale avevo anche messo riferimenti alla produzione letteraria, e alcuni hanno subito commentato (questa volta in italiano) che coincidevano con il programma che stavano affrontando in letteratura inglese.

A fine lezione, ho conosciuto la docente di inglese che stava entrando in aula: mi ha velocemente spiegato che aveva scelto di affrontare solo il concetto di sublime e non di bello/pittresco. Ho così capito perché nella terza attività avessero avuto così difficoltà a definire il secondo concetto, in quanto non possedevano la terminologia in LS.

In generale, infatti, ho notato una risposta assolutamente positiva tra gli studenti: anche se era la prima lezione assieme, hanno subito provato a buttarsi e a rispondere alle mie domande, anche chi faceva più fatica con l'inglese. In particolare, anche quando hanno chiesto di ripetere o di spiegare dei termini, hanno provato a usare comunque l'inglese, e in tutta l'ora è stato fatto un unico intervento in italiano (oltre alle mie traduzioni dei termini più complessi).

Soprattutto l'esercizio a gruppi e il riferimento ad altre materie (la musica, piuttosto che la storia) hanno animato anche alcuni studenti che erano rimasti più in disparte.

La professoressa ha a sua volta espresso soddisfazione generale per la lezione: sia per il materiale che avevo presentato, sia per la reazione dei ragazzi, ma ha anche ammesso

che sono una classe particolarmente partecipativa e molto stimolata dalla possibilità di intervenire. Inoltre, avevano già dovuto parlare in inglese per alcuni laboratori inerenti a storia della musica; quindi, forse erano anche abbastanza a loro agio con questa idea. Segnalo da ultimo che nessuno ha preso appunti, preferendo concentrarsi e partecipare attivamente.

Lezione 08 ottobre

Informazioni generali:

Uno studente era assente; la studentessa con PEI ha svolto la lezione con i compagni (e la compresenza dell'assistente ad personam).

Resoconto della lezione

Ho iniziato la lezione chiedendo un riassunto della prima lezione per accertarmi che ricordassero quanto affrontato: a rompere il ghiaccio è stato uno degli studenti (M.) più partecipativi e con livello di inglese più alto (con sollievo espresso da molti compagni che non volevano essere i primi a parlare).

L'inizio della lezione è stato molto tradizionale, in quanto ho riportato le informazioni biografiche: per l'autore in questione erano abbastanza rilevanti, ma per esigenze tempistiche segnalo l'esigenza di accorciare questa sezione per gli altri pittori.

Nota positiva è che paragonando la Royal Academy, frequentata dal pittore, con l'Accademia Brera, uno dei ragazzi ha commentato dicendo che suo padre lavora in Brera: non è stato un commento rilevante ai fini del programma, ma è stato uno dei pochi segni di interesse da parte di quell'alunno.

Quando si è iniziato a presentare i diversi dipinti, gli studenti sono stati da subito molto reattivi: in particolare, il primo dipinto è stato analizzato da un alunno (L.) che nella scorsa lezione non aveva mai preso parola; la produzione orale è stata positiva a livello lessicale, più carente invece per l'organizzazione sintattica del discorso, molto frammentata. Per esempio, infatti, ha correttamente definito tutti gli elementi (si nota quindi anche la competenza di analisi di un dipinto, propria della DNL), ma le indicazioni spaziali (*in the foreground/background, on the left/right*) erano quasi del tutto assenti.

Si è poi seguito l'ordine delle slide con ulteriori commenti circa la descrizione dell'opera da parte della sottoscritta: per mantenere alta l'attenzione, ho comunque posto numerose domande, cercando di fare riferimento ai loro interventi precedenti. Per

esempio, L. aveva definito la composizione come “*peaceful*”, aggettivo che avevo a mia volta usato; quindi, gli ho chiesto di motivare questa definizione. Altri due compagni sono invece intervenuti per cercare di spiegare possibili motivi della scelta del soggetto rappresentato: entrambi hanno individuato le corrette motivazioni, come ho fatto loro notare nel presentare poi la slide esplicativa.

Per quanto riguarda la descrizione stilistica, le risposte degli studenti sono state più concise, ma comunque corrette dal punto di vista artistico (quindi hanno compreso i contenuti della DNL) e uno in particolare ha usato i termini che avevo spiegato nell’ora precedente (per esempio *brushstrokes*), dimostrando di star memorizzando il lessico disciplinare.

I ragazzi si sono mostrati particolarmente reattivi a un’attività di confronto tra l’opera di Constable e di un pittore olandese: sono infatti intervenuti quattro studenti (su dodici totali), ciascuno indicando elementi diversi; quindi, non è stato necessario aggiungere nessuna informazione da parte mia. Inoltre, anche in questo caso, ha preso parola una ragazza che ancora non era intervenuta, e che da allora invece è diventata più partecipe. L’analisi della composizione è stata più deduttiva e quindi noiosa, ma è durata pochi minuti e conteneva alcuni elementi cruciali circa l’autore.

La seconda fase della lezione è stata invece più partecipativa: gli studenti, infatti, sono stati divisi in quattro gruppi da tre persone l’uno, e a ciascun gruppo è stato assegnato un tema su cui soffermarsi. La classe ha poi ascoltato un video descrittivo di un secondo dipinto: su suggerimento della docente l’audio è stato accompagnato da sottotitoli e da uno script testuale realizzato da me. Al termine di questa fase si sono confrontati tra compagni di gruppo, e hanno individuato le informazioni riguardanti il tema assegnato loro: quindi, sono progressivamente andati alla lavagna, di modo che esponessero un riassunto del loro argomento e realizzassero le rispettive slide utili a tutta la classe.

L’intento era quindi quello di responsabilizzarli: a differenza delle domande poste durante la spiegazione, qui non c’erano le mie slide già pronte, ma avrebbero dovuto redarle loro stessi. Inoltre, in questo modo hanno diviso in maniera più equa i compiti: infatti, in ogni gruppo le persone meno timide si sono occupate dell’esposizione orale, alcuni con particolare sicurezza, guardando i compagni, altri più timidamente guardando o lo script del testo, oppure me cercando rassicurazioni. Una seconda persona invece si dedicava allo scrivere la slide; il terzo componente ha talvolta completato la presentazione orale, oppure aiutato nella stesura delle slide.

I ragazzi hanno reagito in maniera assolutamente positiva a questa attività più interattiva; anche il video scelto è stato di un livello adatto, ed è bastata una singola visione. Tuttavia, si possono comunque notare alcuni aspetti critici. In primo luogo, la presenza dello script ha agevolato la comprensione del video, ma ha disincentivato al contrario la loro produzione scritta (limitata solo alla creazione delle slide). Inoltre, durante la fase di confronto ho girato tra di loro per accertarmi che non avessero perplessità, e ho notato che mentre con me intervengono solo in inglese, tra di loro sono tornati a usare l'italiano. Infine, l'attività finale di redigere le slide è stata di certo utile per incoraggiarli a lavorare sulla produzione scritta, ma ha richiesto più tempo del previsto, al punto che il quarto gruppo non è riuscito a esporre il proprio argomento, ed è stato necessario richiamare più volte la loro attenzione affinché restassero concentrati mentre non esponevano.

Da ultimo, ho assegnato loro un piccolo compito per la settimana seguente, su richiesta dalla docente: ho proposto quindi che consultassero i siti web di due musei, in cui sono conservati due dipinti dell'autore in questione. La consegna (data in italiano perché era già terminata l'ora e avevo poco tempo) prevedeva che leggessero queste pagine e confrontassero le due opere, di modo da intervenire quando avremmo affrontato quell'argomento.

Per quanto riguarda la studentessa con PEI, avevo preparato dei materiali adattati alle sue competenze che seguissero l'andamento della lezione (per esempio, per farla lavorare sulle stesse opere dei compagni). Indicazioni più precise sulle modalità con cui lavora mi erano state specificate dalla docente, e l'assistente mi ha detto di essere molto contenta delle mie proposte, che ritiene adatte e stimolanti per M.. In particolare, è riuscita ad abbinare correttamente tutte le parole (italiane e inglesi) al dipinto proposto, e durante il lavoro di gruppo dei compagni ha analizzato oralmente (in italiano) un'opera presentata, per poi riprodurre una copia.

In riferimento alle reazioni emotive, gli studenti mi sono sembrati interessati al modulo affrontato: i momenti più delicati hanno riguardato uno studente che si distrae molto facilmente e si sforza poco di usare l'inglese; tuttavia, ha dimostrato molta sensibilità verso la compagna disabile quando questa ha avuto un momento di crisi, aspetto che ho molto apprezzato. Inoltre, avevo notato un'espressione particolarmente disperata da una

studentessa, ma durante l'attività a gruppi ho chiesto se fosse legata agli argomenti presentati (per esempio, se sentisse di non riuscire a capire la lezione), ma mi ha detto che era legato a motivi personali e che riusciva a seguire la lezione, anche se con imbarazzo rispetto all'eventualità di intervenire di fronte agli altri.

In generale, come per la lezione precedente, riporto un'atmosfera positiva durante lo svolgimento della lezione: esistono chiaramente differenze individuali, ma quasi la totalità degli alunni provava a partecipare, e reagiva positivamente anche quando riscontrava problemi linguistici: infatti, anche quando non riuscivano a trovare le parole corrette, non si sentivano sminuiti dalle correzioni, oppure cercavano l'aiuto dei compagni, dimostrando un buono spirito di collaborazione e un clima sereno in classe.

La reattività della classe mi ha anche spinto a voler ridefinire gli argomenti da trattare, per inserire più esercizi a task e che permettano loro di esprimere la loro creatività (come nel caso dell'identificazione dei generi artistici durante la prima lezione).

Lezione 15 ottobre

Informazioni generali:

Uno studente era assente; la studentessa con PEI ha svolto la lezione con i compagni (e la compresenza dell'assistente ad personam).

Resoconto della lezione

Abbiamo iniziato con la canonica presentazione della scaletta della lezione: la prima attività è stata il completamento dell'esercizio a gruppi svolto la settimana prima. Come nella volta precedente, mantenere l'attenzione di tutta la classe è stato difficile; d'altra parte, i ragazzi del gruppo si sono impegnati molto, soprattutto D. che ha esposto l'argomento oralmente, provando a tenere lo script solo come supporto ma lavorando in base alle informazioni acquisite.

Nella lezione precedente avevo anche assegnato un breve compito, riguardante una serie di dipinti: mi è parso che tutti (o quasi) avessero svolto la consegna, perché hanno fatto precisi riferimenti a informazioni menzionate nei siti. È però stato necessario sottolineare l'aspetto principale, ossia la lettura simbolica del paesaggio in uno dei quadri di Constable: comunque durante la spiegazione ho notato molti cenni di assenso; quindi, forse alcuni non si erano ricordati quel dato ma l'avevano già in parte memorizzato.

In generale, inoltre, nonostante gli studenti non abbiano preso appunti scritti, hanno dimostrato di ricordare i concetti chiave che avevo evidenziato con particolare enfasi nella lezione precedente.

Ho poi caricato una slide riassuntiva di questi elementi, di modo che resti del materiale utile anche per il futuro studio.

Nella seconda metà della lezione abbiamo quindi iniziato il nuovo artista, Turner: l'analisi di tutte le opere presentate è stata molto soddisfacente, perché si sono lanciati nell'ipotizzare risposte. In particolare, segnalo che come sempre i ragazzi partecipano più delle ragazze, e soprattutto M. e M. intervengono con risposte precise sia per le supposizioni disciplinari sia per la formulazione linguistica. Infatti, lo stile del pittore è stato correttamente descritto senza che fosse necessario un mio intervento esplicito se non per elicitare i tratti distintivi nel paragone tra diversi quadri. Per quanto riguarda i soggetti rappresentati, è stato invece utile integrare quanto descritto dai ragazzi, in quanto molte delle tele erano già vicine all'astrattismo.

Il lavoro più interessante è stato quello compiuto sull'opera *Fighting Temeraire*: infatti, per dare ulteriori indizi ho proiettato un brevissimo estratto da un film di 007 in cui James Bond commentava l'opera; questo video ha catturato l'attenzione soprattutto di M., la ragazza con PEI, che stava lavorando sulle sue attività personalizzate ma che si è incuriosita. Successivamente, i ragazzi sono stati in grado di identificare gli elementi simbolici, ossia la rappresentazione al tramonto per indicare la fine di un'epoca storica. Infine, abbiamo confrontato la visione del progresso in *Fighting Temeraire* e in *Rain, steam and speed* e M. ha proposto una chiave di lettura opposta a quella accademica, in cui cioè l'opera più malinconica è proprio quest'ultima, e ha saputo argomentare la sua posizione rispetto a quella ufficiale. Ho quindi chiesto ai compagni quale ipotesi ritenessero più valida, e quasi la totalità ha concordato con M.: dal momento che si tratta di una lettura simbolica, ho presentato la versione ufficiale, ma ho accettato questa variante in quanto saldamente motivata.

Prima di presentare uno schema riassuntivo anche di questo autore, ho assegnato una consegna per la nostra ultima lezione assieme (con circa dieci giorni di anticipo): dal momento che la classe era molto creativa e reattiva, ho proposto loro di trovare nuovi criteri con cui presentare le opere. Il loro lavoro, quindi, sarebbe stato quello di spiegare le opere e i nessi che riscontrano tra di esse; credevo che sarebbe stata un'attività stimolante perché li avrebbe lasciati liberi di dare spazio alle loro idee, inoltre li avrebbe

aiutati nell'approccio che dovranno avere all'esame di stato, in cui trovare nessi tra diverse discipline è fondamentale. Per questo motivo, ho anche dato loro la possibilità di inserire delle melodie romantiche (in riferimento alla loro passione per la musica) che potessero accompagnare queste opere, come se si trattasse di una mostra d'arte, in cui arti visive e musicali si integrano. Trattandosi di un lavoro a gruppi, riflettere con anticipo è fondamentale per un buon risultato, ma ho anticipato che avrebbero avuto anche del tempo in aula prima di esporre questo argomento. I ragazzi hanno detto di aver compreso la consegna, ma avevo previsto di dedicare alcuni minuti a ripercorrere alcune informazioni, soprattutto sulla scansione dei tempi.

Visto che non è mai necessario attendere perché prendano la parola e che spesso con i loro interventi raggiungono le risposte desiderate, siamo riusciti a iniziare con anticipo l'ultimo dei tre artisti principali, Friedrich, di cui abbiamo analizzato assieme l'opera più celebre (*Wanderer above the sea of fog*).

In linea generale, è parso che gli aspetti contenutistici fossero stati compresi in maniera intuitiva; diversamente, in alcuni casi nel corso della lezione è stato necessario suggerire la traduzione inglese di parole italiane. Anche se ho infatti inserito frequenti box lessicali, solo alcuni studenti hanno memorizzato il lessico specifico (per esempio per descrivere l'opera con espressioni come *in the background/foreground* o per spiegare lo stile); comunque, anche quando questa carenza si è manifestata, sono stati quasi sempre molto abili a trovare perifrasi più generiche ma funzionali e comprensibili, ricorrendo solo raramente all'italiano. Inoltre, segnalo con piacere che c'è sempre stato un clima positivo, che ha fatto sentire i ragazzi nelle condizioni di poter sbagliare senza giudizio né da parte dei compagni né della docente e della sottoscritta. Infine, molti degli interventi iniziali sono stati fatti dallo stesso studente, ma come già nelle precedenti con il passare del tempo anche gli altri si sono rilassati e hanno iniziato a intervenire in maniera sempre più spontanea e dinamica.

M. ha invece svolto con grande celerità i suoi esercizi e ha terminato la lezione fuori dall'aula, perché aveva avuto bisogno di rilassarsi un attimo dopo un momento di agitazione.

Lezione 22 ottobre

Informazioni generali:

Due studenti erano assenti; la studentessa con PEI ha svolto la lezione con i compagni (e la compresenza dell'assistente ad personam).

Resoconto della lezione

Gli studenti sono entrati in classe più nervosi del solito e infatti hanno subito raccontato che avrebbero avuto una verifica molto pesante nell'ora successiva. Hanno poi compilato il questionario proposto dalla mia relatrice, che ha stimolato un interessante confronto, perché quasi tutti (soprattutto i ragazzi) hanno commentato di non avere suggerimenti per miglioramenti, in quanto sono soddisfatti della loro esperienza scolastica, elemento che già la docente di disciplina aveva sempre segnalato anche nel descrivermi la sezione come un caso raro, perché veramente positivo sia nei rapporti con i docenti sia tra i compagni.

Abbiamo iniziato con un velocissimo riassunto dell'opera *The wanderer above the sea of fog* di Friedrich, di cui non avevo commentato alcuni elementi la scorsa lezione.

Ho poi presentato l'opera successiva e chiesto loro di intuire il soggetto senza titolo: anche in questa classe non è stato problematico, ma ci sono state alcune imprecisioni, che mi hanno permesso di commentare come il pittore si avvicini all'astrattismo. Il confronto con Rotchko ha interessato N. uno degli studenti che di solito è meno attento alle mie spiegazioni, e a partire da questo abbiamo ragionato sul fatto che l'arte è diventata con il tempo più astratta, ma che già in Friedrich c'erano semi anticipatori di questa svolta.

Ho poi mostrato loro un video descrittivo, specificando che rispetto all'altro video che avevano analizzato insieme, l'obiettivo qui era cogliere il senso generale e capire quali fossero le informazioni più importanti.

Questo ha permesso di rendere più autonoma la spiegazione successiva, anche se purtroppo oggi è intervenuto quasi solo M., che è sempre uno degli studenti più attivi.

L'ultima sezione della lezione è stata dedicata a un lavoro a gruppi: ho infatti ricordato che dall'inizio delle nostre lezioni si sono abituati a descrivere e analizzare un quadro; perciò, erano ormai pronti per lavorare in maniera più autonoma.

Inoltre, siccome la descrizione del soggetto e l'analisi dello stile era un elemento già acquisito, per loro avevo preparato brevissimi testi in cui fossero spiegati anche i riferimenti tematici, di modo che dovessero lavorare sia tramite inferenze, sia tramite comprensione testuale, per poi spiegare l'opera ai compagni.

Come sempre, hanno lavorato molto bene in gruppo: purtroppo era l'unico momento in cui usano poco l'inglese, ricorrendo all'italiano per confrontarsi tra loro, ma si sono impegnati per non rispondere in maniera sconnessa, e creare al contrario un discorso organico di commento dell'opera. Soprattutto, senza che io sia dovuta intervenire in maniera esplicita, si sono divisi in maniera piuttosto equa il carico di lavoro: unico gruppo più sbilanciato è stato quello di M. e N. in quanto il primo è uno degli studenti considerati migliori per le sue prestazioni scolastiche, quindi spesso i compagni di gruppo fanno affidamento su di lui; al contrario N. è uno degli alunni che restano meno concentrati, accentuando perciò questa tendenza. Nel gruppo che comprendeva L., G., A. invece per esempio solo L. ha parlato, in quanto il meno timido, ma le compagne hanno scritto gli appunti da leggere durante l'esposizione e cercato la traduzione dei termini che non conoscevano; da ultimo, nel gruppo di M., M. e D. si sono alternati nell'analisi dell'opera, così che tutti parlassero.

Anche i risultati ottenuti sono stati soddisfacenti: tutti i gruppi hanno infatti menzionato quasi tutti gli elementi centrali in maniera autonoma, e gli aspetti mancanti sono venuti subito in mente con piccoli input da parte mia. Per esempio, facendo notare un dettaglio che era sfuggito e chiedendo loro di commentare la sua valenza simbolica, oppure chiedendo di approfondire un'informazione citata in maniera molto superficiale, me che meritava più attenzione.

Purtroppo, non abbiamo avuto tempo per iniziare a ragionare sul lavoro dell'ultima lezione, ma sono stata molto soddisfatta della lezione svolta.

Lezione 29 ottobre

Informazioni generali:

Uno studente era assente; la studentessa con PEI ha svolto la lezione con i compagni (e la compresenza dell'assistente ad personam).

Resoconto della lezione

Ho iniziato la lezione riprendendo la consegna per il lavoro finale, aggiungendo ulteriori dettagli, perché mi era sembrato di essere stata poco chiara: la consegna era di trovare un nuovo criterio con cui presentare alcune delle opere affrontate: come esempio, ho citato il primo esercizio svolto assieme, in cui avevano dovuto trovare degli elementi comuni tra diverse opere, ma anche la mostra a cui eravamo stati nelle settimane precedenti, in cui le opere erano disposte per affinità tematica.

Sono rimasta piacevolmente sorpresa quando ho scoperto che, pur sapendo che avrebbero avuto tempo a disposizione, quasi tutti i ragazzi avevano iniziato a preparare il lavoro per creare un risultato più approfondito. In particolare, i ragazzi si sono divisi in tre gruppi: due di questi hanno confrontato i pensieri individuali e creato le loro presentazioni, il terzo invece aveva già preparato l'intera discussione. Questi ultimi avevano svolto un esercizio lievemente diverso da quanto avevo previsto, ma ho assolutamente apprezzato il loro sforzo, anche perché riconosco che io stessa avrei potuto essere più chiara nella prima presentazione del compito, e li ho incoraggiati a mostrarmi quanto avevano preparato, magari sfruttando il tempo in classe per aggiungere alcuni elementi che avvicinasero la presentazione alla consegna effettiva.

Mentre i gruppi lavoravano, ho seguito le attività di M., che stava completando gli ultimi esercizi preparati per lei e che poi ha ascoltato le presentazioni dei compagni, soffermandosi soprattutto sulle opere che la colpivano di più.

Le presentazioni hanno occupato tutto il tempo dell'ora, anzi, memore dei limiti temporali riscontrati in alcune ore, ho chiesto di spiegare anche i collegamenti con storia della musica, ma di non ascoltare le melodie finché tutti non avessero parlato.

Tutti i lavori sono stati ben fatti e con una buona divisione di ruoli, aspetto su cui avevo posto l'accento ma che già avevano dimostrato di curare: in uno dei gruppi, infatti, due studenti hanno esposto gli argomenti (D. e A.) mentre gli altri hanno preparato le slide; nel secondo tutte le ragazze hanno fatto turno per parlare; infine, nel terzo ha parlato solo M., ma N. ha curato la parte estetica slide e gli altri hanno dato suggerimenti per la stesura delle slide.

Segnalo anche due esempi che mi hanno particolarmente colpito: in primo luogo, M., uno dei ragazzi del terzo gruppo, era rimasto molto deluso di non aver capito appieno la consegna, perché è abituato a essere uno studente molto preciso, però i compagni (e soprattutto N.) gli hanno ricordato che durante la preparazione di quelle slide si sono divertiti moltissimo, anche perché creare materiale in inglese aveva generato dei momenti di ilarità tra amici. In secondo luogo, N. era una studentessa timidissima che non avrebbe mai voluto parlare in inglese, ma la professoressa l'ha esortata a iniziare a superare questo blocco, facendo leva anche sul fatto che lei stessa è poco abile in inglese e che nessuno era lì per giudicarla e, incoraggiata in questo modo sia dalla docente sia dai compagni (che le hanno ricordati alcuni errori commessi da loro), ha commentato una slide a tutta la classe. Si tratta di due situazioni differenti, ma in cui ho notato che questa esperienza ha permesso agli studenti di uscire dalla propria zona di

comfort e maturare, sentendosi in un ambiente che -come l'ha definito la professoressa- è "zero giudicante".

Rispetto ai lavori svolti, uno dei gruppi ha centrato pienamente il progetto che avevo in mente, scegliendo il tema "*light and weather*" e mostrando anche opere che non avevamo affrontato in classe, ma che erano state realizzate dagli stessi pittori studiati e che rientravano perfettamente nel tema. Gli altri due gruppi si sono concentrati maggiormente sulla creazione di collegamenti interdisciplinari (per esempio con letteratura inglese e storia della musica), creando percorsi meno omogenei dal punto di vista artistico: ciononostante, i collegamenti erano ben elaborati, e gli aspetti tematici rispetto ai dipinti ben chiari a tutti, dimostrando di aver acquisito i concetti fondamentali, aspetto per me fondamentale. Inoltre, anche la capacità di creare collegamenti sarà sicuramente utile, sia per l'orale di maturità, sia per le restanti ore CLIL, che verteranno su temi affini.

Al termine della lezione, ho somministrato il questionario di gradimento e ho salutato i ragazzi, che mi hanno augurato buona fortuna per la mia tesi.

2. Materiali per 5 A e 5 E

2.1. Slide 5 A



What do you know about Romanticism?

DEFINITION:

.....

What do you know about Romanticism?

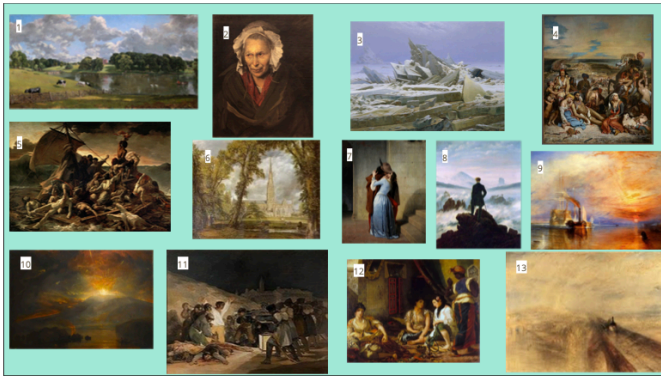
DEFINITION:

The term "Romanticism" describes a **cultural movement** that spread across Europe in the first half of the **19th century**.

The word "Romanticism" was first used in relation to new literary and musical schools, and was later used to describe visual arts as well.

Romantic artists prized **feelings over rational thoughts**.

Artistic genres



Artistic genres

1) PORTRAIT paintings → convey → emotions

Artistic genres

2) LANDSCAPES PICTURES → reflect → new concepts' of Nature

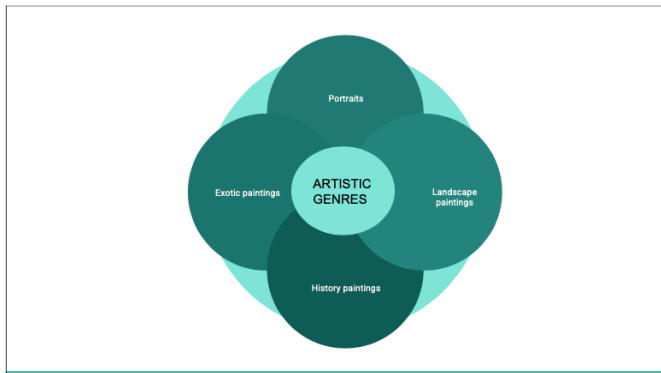
Nature was deeply affected by Industrial Revolution, whose symbols were often represented on canvas

Artistic genres

3) HISTORY PAINTINGS mostly about contemporary events (e.g. revolts)

Artistic genres

4) EXOTIC paintings



PICTURESQUE and SUBLIME

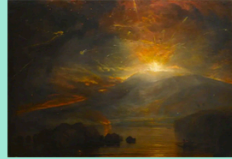
John Constable, Wivenhoe Park (1816)

William Turner, The eruption of the Soufrière Mountains (1812)

PICTURESQUE and SUBLIME



John Constable, Wivenhoe Park (1816)



William Turner, The eruption of the Soufrière Mountains (1812)

Compare the two artworks: how does the representation of nature change between them?

PICTURESQUE and SUBLIME

PICTURESQUE (adjective):

- a picturesque place is **attractive** and interesting, and has no ugly or modern buildings;
- something **pretty**, especially **in a way that looks old-fashioned**.

"Quietness and beauty" (William Wordsworth)



PICTURESQUE and SUBLIME

SUBLIME

- An emotion that leads people to ecstasy. [...] An **invincible power** that rises above every listeners. (Longinus, *On the Sublime*, 1st century A.D.);
- The product of **pain and danger**, that produces the **strongest emotion** which the mind is capable of feeling (Burke, *Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful*);



PICTURESQUE and SUBLIME

Kant defines two kinds of Sublime:

- 1) The concept of **absolute greatness**, without ideas of limitations
- 2) An aesthetic judgment of **Nature**, considered as **something we do not have dominion over**. *"These unleashed forces of Nature might scare us but, when observed from a safe place, are also extremely attractive"*



PICTURESQUE and SUBLIME

PLEASURE



BEAUTY

e.g. you can feel your body relaxing

PAIN and TERROR



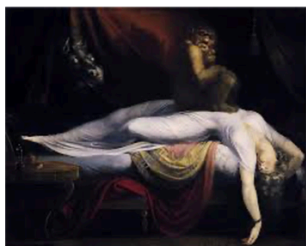
SUBLIME

e.g. your body fibres tighten, but you are still attracted to the scene you are witnessing.

PRE-ROMANTIC

JOHANN FUSSLI

Fussli, *Nightmare*, 1782



Fussli, *Nightmare*, 1782

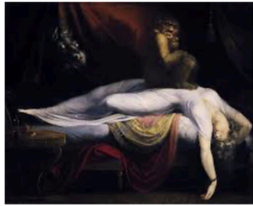
Fussli expresses the **fantasy of his imagination**

Subjects:

- A sleeping woman;
- An incubus that rests on her chest;
- A horse is coming from the background with flaming eyes.

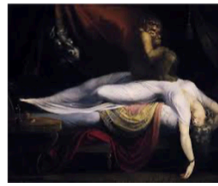


Fusli, *Nightmare*, 1782



- Opposition between the woman's beauty and the monsters' ugliness
- **Grotesque representation**
- Eerie composition

Fusli, *Nightmare*, 1782



Fusli expresses the fantasy of his imagination

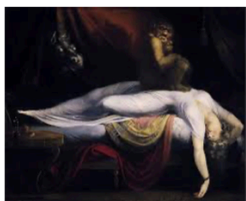
Theme:

- **Human subconscious**

→ He is laying the groundwork for following representations and considerations.

E.G surrealism and Freud theories

Fusli, *Nightmare*, 1782



Technique:

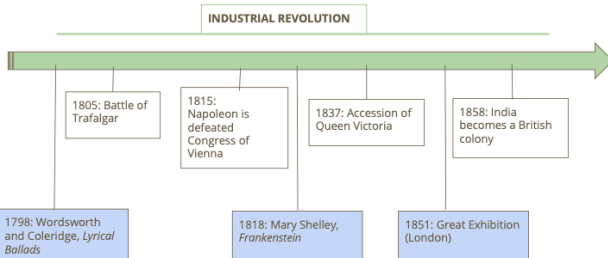
- Loose brushwork
- No hard edges: it conveys the idea that these monsters aren't real

GLOSSARY
Brush strokes: a mark made by a paint brush on a surface
Edges: border, contour

English Romanticism

Constable and Turner

UK in 1800s



LESSON 2: OVERVIEW

LESSON FOCUS: John Constable

- Biographical information
 - *Flatford Mill*
 - *The hay wain*
- group work
- *Wivenhoe park*
 - Recap and homework

John Constable: biography



1776-1837

Born in Suffolk, where he spent most of his life

He attended the Royal Academy in London



Flatford Mill, 1817



What is represented on the canvas?

Flatford Mill, 1817



What is represented on the canvas?

The painting represents a peaceful **countryside landscape**.

On the **left side**:

- the river Stour is visible in the foreground;
- a cloudy yet clear sky is portrayed in the background;

On the **right side**, we can see trees bordering the fields

Flatford Mill, 1817



What is represented on the canvas?

The only traces of human presence are represented by a few merchants, who are transporting goods by boat.

Few humble houses appear in the background as well.

Constable's landscapes



- Countryside sceneries were represented as a *Lost Eden*: it was a **reaction** to the radical changes caused by the **Industrial Revolution**.

What elements suggest the idea of a peaceful place?

Flatford Mill, 1817



What is represented on the canvas?

The painting represents a peaceful **countryside landscape**.

Flatford is located in his birthplace --it was common for Constable to portray places that were familiar to him.

In your opinion, why do you think Constable choose to portray his birthplace?

Constable's landscapes

- He portrayed mostly his **childhood places**, invested with an intensity of affection.

In a letter he wrote that he'd rather paint "his own places" and that "**painting is but another word for feeling**"

On another script, he stated: "I associate my *careless boyhood* with all that lies on the banks of the Stour"

→ **Nature is imbued with sentimental attachment**

Flatford Mill, 1817



STYLE

How can you describe Constable's style?

Flatford Mill, 1817



STYLE

- Key features:
 - Realism;
 - Vitality;
 - Serenity.

His paintings are characterized by a **realistic and lively** depiction of reality.

Constable, *Flatford Mill*, 1817
a village in distance, 1646



Ruisdael, *Landscape with a village in distance*, 1646



Flatford Mill, 1817



STYLE

- He was very attentive to the execution of details.

E.G: the fence, and the men to the left (their clothes, their tools...)

GLOSSARY:
Oils: oil paint;

Flatford Mill, 1817



STYLE

- He applied quick touches of thick, opaque oils.

E.G: leaves



Constable's style

- He started his artworks by making open-air sketches, which were then worked up in his studio.
- He was also one of the first artists interested in meteorology (clouds and atmospheric conditions in particular). The detailed representation of this elements has been given the name of "skying"

GLOSSARY:
Sketches: an unfinished painting
Out-of-doors: outside (fr. *en plein air*)
Skying: term used to describe Constable's studies of weather and light's changings

The hay wain, 1821



<https://www.youtube.com/watch?v=PVMczLwIU00>

The hay wain

GROUP WORK

You will listen to a video;

Each group will focus on a specific theme;

Everyone must take notes on their group's theme. You will then have time to discuss it with your groupmates to create a scheme of important information (10 minutes);

Lastly, each group will expose their topics to the others.

The hay wain

GROUP WORK

GROUP A → depicted subject

GROUP B → historical backgrounds

GROUP C → style and execution

GROUP D → innovative elements

The Hay wain



DEPICTED SUBJECT:

the subject is very mundane. There is a hay wain, moving through the river, a woman in the background doing some washing, a dog barking, some farmers working in the field in the background, and the clouds passing in the sky.
This may appear to be a snapshot of a view on the river, but this is very carefully and peacefully scene.

The Hay wain



HISTORICAL BACKGROUND:

-this painting is unusually for this time
-it's also a bad moment for the countryside because of the industrial revolution, unemployment and also the machine were seen bad cause they steal the work.
-he took inspiration from the dutch artist
-it's associated with his memories
-there's nostalgia
-it's a traditional painting

The hay wain



STYLE AND EXECUTION

he refuses to idealize classical and beautiful landscapes
personal, emotional (romanticism)
movement of the clouds
very traditional
he creates a rough surface
paint moves across the surface
he sketches outside and finishes the painting in the studio, with his memory.

LESSON 3: OVERVIEW

LESSON FOCUS: John Constable and William Turner

- End of group work about *The hay wain*
- *Salisbury Cathedral*

William Turner

- Biographical information
- *The Burning of the House of Lords and Commons*
- (*Fighting Temeraire*)

CLIL musicale-bordi 2.pdf

The Hay wain



INNOVATIVE ELEMENTS:

dimension; six foot wide, unusual size for landscape painting.
refusing of idealized the landscape: landscapes are expected to be classic and beautiful but Constable refuse it.
new subject; Constable had studied meteorology, beauty; the artist was creating a new kind of beauty.
Nature; nature has taken on a meaning, because it's now removed from people's everyday experiences.

The hay wain



MODELS AND INFLUENCES

Dutch painters --they were the firsts attentive to lights changes and weather conditions

Constable's colors were brighter



HOMEWORK: <https://collections.vam.ac.uk/item/O56227/salisbury-cathedral-from-the-bishops-oil-painting-constable-john-ra/>
<https://www.bate.org.uk/art/artworks/constable-salisbury-cathedral-from-the-meadows-113896/in-depth-salisbury-cathedral-from-the-meadows-constables-salisbury>

<https://museum.wales/articles/1028/John-Constable-Salisbury-Cathedral-from-the-Meadows-1831/>



Salisbury Cathedral from the bishop's ground, 1823



How can you describe this painting?

GLOSSARY:
Meadow: field, grassland;
Cattle: livestock, cows;

Salisbury Cathedral from the meadows, 1831



Clear change in the way he portrays Nature

BACKGROUNDS:

- Constable's wife died in 1828;
- Skies in Constable's artworks are **more than just a backdrop**, as they convey moods and emotional states;
 - In this case, the **stormy sky** behind the cathedral **symbolizes the painter's grief**.

Salisbury Cathedral from the meadows, 1831



- The **stormy sky** behind the cathedral symbolizes the **painter's grief**;
- The **rainbow** represents a **glimmer of hope**;
- Constable believed that no landscape was complete without **traces of everyday life**, so he added a horse-drawn wagon.

John Constable: Summary

1776-1837

He never left his country and he was deeply attached to his birthplace

Nature is imbued with **sentimental attachment**.

Picturesque representation of nature.

He painted **landscapes and rural sceneries**, e.g.:

- Suffolk (his birthplace);
- Salisbury;

He used to make **open-air sketches**.

He focused on atmospheric conditions (**skying**).

William Turner: *biography*



1775-1851

Birth place: London
Death place: London

He studied and worked at Royal Academy

He travelled around Europe

The Burning of the Houses of Lords and Commons, 1835

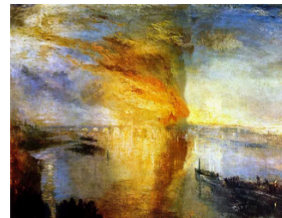


What do you see on the canvas?

Can you spot any details?

GLOSSARY:
In the foreground/background..
On the left/right

The Burning of the Houses of Lords and Commons, 1835



What do you see on the canvas?

MAIN SUBJECT: **Parliament in flames.**

It's a historical painting: the Fire of the English Parliament happened in **April 1834**.

Can you spot any details?

In the foreground, **boats filled with people** who witness the tragic event can be seen.

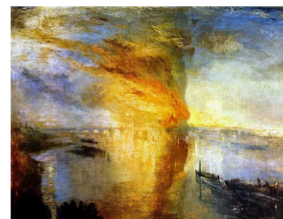
The Burning of the Houses of Lords and Commons, 1835



STYLE

- Dramatic and expressive
 - he uses **vivid colours** to convey the intensity of the fire
 - the viewers can almost feel the heat of the fire
- Impressionistic brushwork
 - he captures the **effect of the light** and the colours rather than the details
- **Energetic brushstrokes**
- He chose **complementary colours**

The Burning of the Houses of Lords and Commons, 1835



The painting is considered a perfect representation of the **Sublime**.

Explain this statement

The Burning of the Houses of Lords and Commons, 1835



COMPOSITION

Turner himself witnessed the Burning of the Parliament: he **made sketches en plein air** using both pencil and watercolours;

The final painting is oil-based.

Fighting Temeraire, 1839



https://www.youtube.com/watch?v=LcgG_E9gQJM



Which stylistic features do you see in these pictures?



Stylistic features:

Focus on light effects

- Water is also used as a tool to paint light effects

Complementary colours

Fighting Temeraire, 1839



What is the Fighting Temeraire?

- Temeraire was a ship that fought in the **Battle of Trafalgar** in 1805.

Fighting Temeraire, 1839



What is the Fighting Temeraire?

- Temeraire was a ship that fought in the **Battle of Trafalgar** in 1805

→ It was a symbol of British power and strength

Fighting Temeraire, 1839



- Regardless of its importance, in the late 1830s the ship was demolished.
- Turner represents the Temeraire's last journey, back to the harbour.

→ this moment represents the end of an era.

Fighting Temeraire, 1839



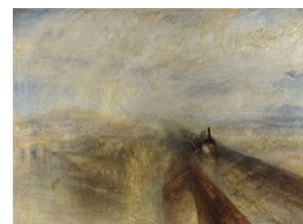
SYMBOLIC REPRESENTATION

- Contraposition between the new ferry and the old ship;
- Sunset setting.

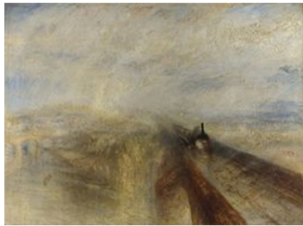
Assignment for lesson 5

- I presented these Romantic Artists based on 2 criteria:
 - place of birth (UK and Germany)
 - timelines
- I want you to be more creative: think about the paintings that we studied together. **Choose different criteria(s) to present those artworks to people.**
 - You can work in groups;
 - You will have time to discuss about it during our last lesson;
 - This **WON'T** be an oral test; however, you will have to explain your choices
- **BONUS:** you can also think of a Romantic melody (or more than one) that you reckon complements the viewing of the painting

Rain, steam and speed, 1844



Rain, steam and speed, 1844



What about the rain?

- Rain is represented through **loose, rapid brushstrokes**, that cover the entire canvas;

Loose: relaxed, free.

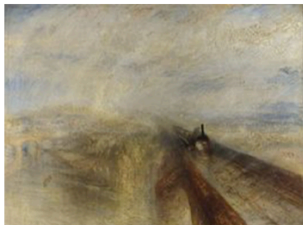
Rain, steam and speed, 1844



What about the rain?

- Rain is represented through **loose, rapid brushstrokes**, that cover the entire canvas;
- Rain is also useful to paint peculiar light effect.

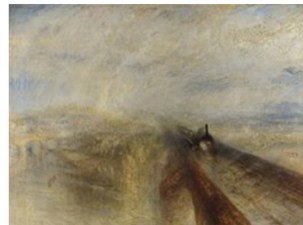
Rain, steam and speed, 1844



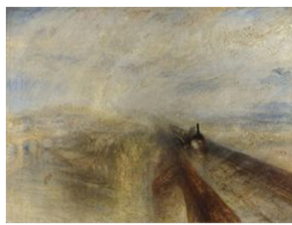
What about the steam?

- Loose brushworks allow for the depiction of the train steam as well;
- Steam creates new atmospheric effects: it has now become part of the environment.

Rain, steam and speed, 1844



- **Subject:** a steam train travelling in our direction;
- **Sublime experience**, due to the incredible speed of the train: this new factor overcome nature itself;
- **Abstract painting:** it captures our sensation rather than the details.



Turner, Regulus



Lorrain, Seaport with the embarkation of the queen of Sheba



These two paintings represent the same setting: compare similarities and differences

William Turner: summary

1775-1851

He travelled around Europe and portrayed different subjects

Sublime representation of nature.

Lack of details — his art approaches abstraction
Colours: vivid, bright
Light was the central element in Turner's artworks

Themes:

Remarkable events
Progress and the Industrial Revolution
Scenes taken from his journeys

German Romanticism

Caspar Friedrich

Caspar Friedrich: *biography*



1774-1840

Became notorious as landscape painter

Born in Sweden but settled in Dresden

Travelled across Germany: he associated with Romantic artists

Timelines

1815: Napoleon is defeated Congress of Vienna

1820-1821: First revolutionary uprisings

1830-1831 1848 Revolutionary uprisings

LUDWIG VAN BEETHOVEN 1770-1827

CASPAR FRIEDRICH 1771-1880

WILLIAM TURNER 1775- 1851

JOHN CONSTABLE 1776-1837

FRYDERYK CHOPIN 1810-1840



Wanderer above the sea of fog, 1818



Which elements reflect the ideal of "sublime"?

Wanderer above the sea of fog, 1818



Which elements reflect the ideal of "sublime"?

The man is contemplating a vast landscape.

Due to the fog, we don't have a clear view, and that makes everything more majestic, yet more menacing.

Why is it so famous?

Compositional reasons:



The Wanderer is the axis around which everything turns.

Wanderer above the sea of fog, 1818



It depicts a man standing atop a rock while taking in a misty scene of mountains and cliffs.

He is seen from behind ← *Rückenfigur*

Why is it so famous?

- The emotions it evokes:
 - Wanderlust (someone's desire to explore the world)
 - Self-reflection
 - Sublime

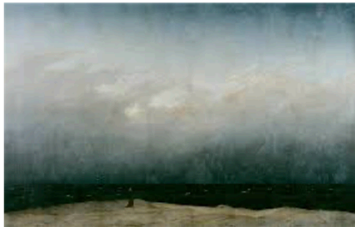
LESSON 4: OVERVIEW

- Caspar Friedrich artworks
- Group activity
- Time to start your final presentation.



<https://www.youtube.com/watch?v=XkcHkjq1s>

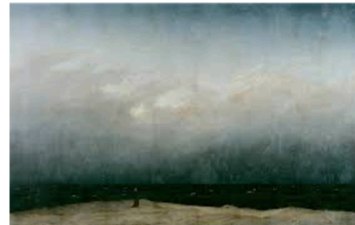
Rothko, *Brown on blue* (1953)



<https://www.youtube.com/watch?v=XkcHkjq1s>



Monk by the sea, 1808-1810

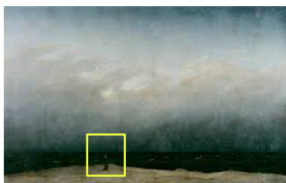


What do see on the canvas?

A man is standing on a beach, contemplating the horizon;
It is almost an abstract painting ← the title is crucial to understand what is represented

Monk by the sea, 1808-1810

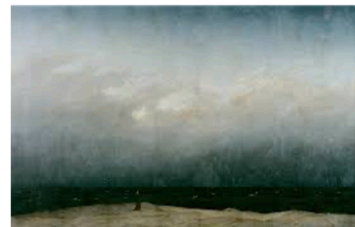
Nature is portrayed as Sublime →



The man is extremely tiny compared to the vastness of the sea;

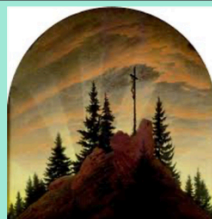
A storm is about to start, which creates a sense of fear.

Monk by the sea, 1808-1810



COMPOSITION

- The work is organised into 3 horizontal sections;
- Borders are only created through colours;
- The only vertical element is the small man.



You need to discuss the:

- Subjects depicted
- Romantic themes expressed within these canvases
- Style

The abbey in the oakwood, 1808-1810



Describe this painting

The abbey in the oakwook, 1808-180



HORROR/ gothic elements:

- Night setting;
- Cemetery;
- Skeletal nature;
- Ruins of the abbey.



Many Romantic artists loved to portray elements connected with the Middle Age.



Similarly to Constable's attraction to Salisbury Cathedral, Friedrich was inspired by the ruins of Eldena Abbey.

The abbey in the oakwook, 1808-180



COMPOSITION:

How many sections do you see?
How are colours been used?

The abbey in the oakwook, 1808-180



COMPOSITION:

How many sections do you see?
3 horizontal bands
- the ground
- the dark sky
- an upper portion already illuminated by the sun

The abbey in the oakwook, 1808-180



COMPOSITION:

How are colours been used?

The painter used dark colours, to emphasize the gothic (and unsettling atmosphere).

However, the fact that the sky is brightening gives a spark of hope.

Sea of ice, 1824



Sea of ice, 1824



- It depicts a shipwreck in the Arctic
- The painting is inspired by:
 - a traumatic experience that the painting faced in his childhood
 - polar expeditions
- The human desire to explore and conquer is defeated by Nature

Sea of ice, 1824



- Cold colours
→ They emphasize the lifeless environment
- Symmetrical composition
- On the other hand, the the variations in shapes and shades of the ice create a menacing atmosphere

The cross in the mountains, 1808



The cross in the mountains, 1808



- Commissioned as an altarpiece
- Nature is imbued with religious meaning
 - Nature is filled with elements that symbolize the divine (e.g. the sun rays that illuminate the sky)

Caspar Friedrich: summary

1775-1851

Sublime representation of nature.

He travelled around Germany

Peculiar atmospheric conditions:

mist, fog, nighttime...

Symmetrical compositions

Soft colours

Rückenfigur: people seen from behind

Themes:

Melancholy

Deep relationship with Nature (filled with symbolic meanings)

Assignment for lesson 5

I want you to be more creative: think about the paintings that we studied together. **Choose different criteria(s) to present those artworks to people and elaborate on your proposals.**

- E.G: recurrent themes, the same artistic genre, similarities/discrepancies in style...
- **BONUS:** you can also think of a Romantic melody (or more than one) that you reckon complements the viewing of the painting

Further information:

- You can create some slides (e.g. showing pictures of the paintings and including links for interdisciplinary connections).
- All groups members must have a task (e.g. you can take turns while presenting, or someone can be responsible for creating the slides or writing a script for those who will speak etc...).

LESSON 5: OVERVIEW

Discussion about Romantic Art

- Group and pair activities:
 - Time to prepare your presentation
 - Discussion

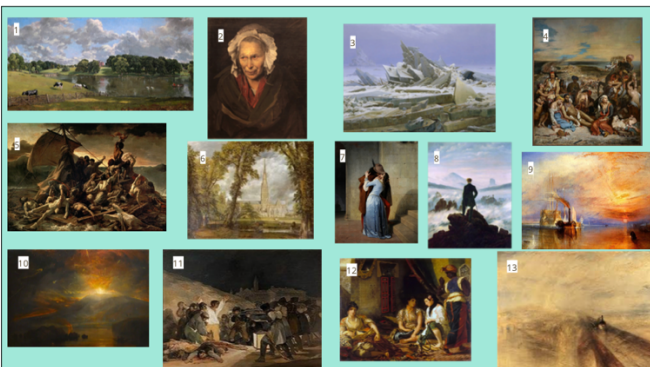
Assignment for our last lesson

I want you to be more creative: think about the paintings that we studied together. **Choose different criteria(s) to present those artworks to people and elaborate on your proposals.**

- E.G: recurrent themes, the same artistic genre, similarities/discrepancies in style...
- **BONUS:** you can also think of a Romantic melody (or more than one) that you reckon complements the viewing of the painting.

Further information:

- You can create some slides (e.g. showing pictures of the paintings and including links for interdisciplinary connections).
- All groups members must have a task (e.g. you can take turns while presenting, or someone can be responsible for creating the slides or writing a script for those who will speak etc...).



Seguono ora i materiali realizzati dagli studenti della 5 A durante l'ultima lezione.


Gruppo 1:



The Kiss


Paintings Analysis and Thematic Categorization Based on the paintings you uploaded, we can group them under themes and explore connections with Romantic literature and music. Here's how to organize them:

1. Theme: Love and Passion. Painting: The Kiss by Francesco Hayez
 Description: This artwork captures a passionate kiss between two lovers, framed by dramatic lighting and shadows. It is a quintessential Romantic painting that conveys themes of longing, love, and transcendence. Connection to Romantic Music: Franz Schubert's "Serenade" (Ständchen) - The lyrical melody of this piece complements the tender yet intense moment shared by the lovers.
 Interdisciplinary Link: Relate this to Romantic poetry about love, such as Lord Byron's works, to draw parallels between visual and literary representations of passion in the Romantic period.




Portrait of a mad woman

2. Theme: Psychological Depth and the Human Condition.
 Painting: Portrait of a mad woman by Théodore Géricault.
 Description: This portrait of a mentally ill woman from Géricault's series on monomaniacs shows an unfiltered and raw depiction of the human psyche. Her expression is intense, revealing an internal struggle, and reflects Romanticism's fascination with exploring the darker sides of human emotions.
 Connection to Romantic Music: Hector Berlioz's Symphonie Fantastique - The chaotic and haunting passages of this symphony reflect the turbulent psychological state depicted in the portrait. Interdisciplinary Link: Connect this to Romantic literature that delves into the mind, like Mary Shelley's Frankenstein, which explores mental anguish and the monstrous side of humanity.



Wanderer on the sea of fog

3. Theme: Nature and the Sublime. Painting: Wanderer above the Sea of Fog by Caspar David Friedrich.
 Description: Friedrich's painting captures a lone figure gazing over a fog-covered landscape, symbolizing introspection, the power of nature, and the insignificance of man. This is a prime example of the Romantic theme of the sublime, where nature's vastness inspires awe and reflection. Connection to Romantic Music: Ludwig van Beethoven's Symphony No. 6 (Pastoral) - The serene and majestic qualities of this symphony pair beautifully with Friedrich's landscape, emphasizing nature's tranquil yet overpowering presence. Interdisciplinary Link: Pair this with Romantic poetry by Wordsworth or Coleridge, who often wrote about nature's overwhelming beauty and its effect on the soul.

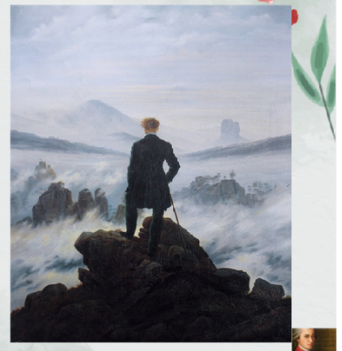


- Slide 1: The Kiss by Francesco Hayez Image: Display the painting prominently. Text: "This painting captures the Romantic ideal of passionate, forbidden love. Notice the contrast between light and dark, intensifying the intimacy of the moment." Music Link: Embed Franz Schubert's "Serenade." Literary Connection: Include a quote from Lord Byron's poem on love.
- Slide 2: Portrait of a mad woman by Théodore Géricault Image: Show a close-up of the portrait. Text: "This work exposes the anguish and complexity of the human mind, embodying Romanticism's exploration of psychological depth and suffering." Music Link: Add a link to a passage from Symphonie Fantastique. Literary Connection: A quote from Frankenstein, expressing despair or the monstrous side of human nature.
- Slide 3: Wanderer on the sea of fog by Caspar David Friedrich Image: Show the full painting, highlighting the vast landscape. Text: "A lone figure contemplates the sublime beauty and power of nature, capturing the Romantic emphasis on the awe-inspiring aspects of the natural world." Music Link: Embed Beethoven's Symphony No. 6 (Pastoral). Literary Connection: Include a line from Wordsworth or Coleridge on nature's majesty.

Gruppo 2:

Romanticism

"Wanderer above the Sea of Fog"
Caspar David Friedrich



"Wanderer above the Sea of Fog"

- Artworks: "Wanderer above the Sea of Fog" by Caspar David Friedrich.
- Theme: Nature as a powerful, mysterious force. Friedrich's work shows a peaceful, awe-inspiring view, while Géricault's scene is a desperate struggle for survival.
- Style: Friedrich's calm, solitary figure vs. Géricault's dramatic, chaotic scene.
- Music suggestion: *Mozart's Requiem (Lacrimosa)* to emphasize the tragic intensity of "The Raft of the Medusa."
- Extra: Link to Romantic philosophy—ideas of the **sublime** and awe in **nature**.

"The Fighting Temeraire"
J.M.W. Turner



"The Fighting Temeraire"

- Artworks: "The Fighting Temeraire" by J.M.W. Turner.
- Theme: Human courage in extreme situations. Turner's painting shows a ship facing its final journey with pride (**nature**); Géricault's raft is a fight to survive against all odds (**sublime**).
- Music suggestion: *Beethoven's Symphony No. 7 (Allegretto)* to capture strength and resilience.
- Extra: Discussion on symbols of heroism and endurance.

"The Hay Wain"
John Constable



"The Hay Wain"

- Artworks: "The Hay Wain" by John Constable.
- Theme: Scenes of England's countryside, showing **beauty** in the ordinary. Constable's landscape is calm and idyllic, while Turner's has **dramatic colors**.
- Style: Constable's calm colors and soft lighting contrast with Turner's bold, intense tones.
- Music suggestion: "*Ave Maria*" by Schubert or "*Prélude*" from Debussy's *Book I*, adding a peaceful and reflective mood.

Gruppo 3:

Romanticism

Light and weather

John Constable

Study of the Sea and Sky (A Storm off the South Coast)



Salisbury cathedral from the meadows



Hampstead Heath with a Rainbow



William Turner

The burning houses of Lords and Commons



Eruption of Vesuvius



fishermen at sea



Caspar Friedrich

Sea in the Moonlight



The monk by the sea



The cross in the mountains



**Thank you for
watching**

2.2. Slide 5 E

Premessa per la visione dell'allegato 2.2

Dal momento che molte delle slide presentate in 5 A sono state mostrate anche in 5 E senza che variazioni testuali, ho inserito in questo allegato solo i materiali che differiscono con l'altra sezione, coincidenti con le slide contornate di rosso nell'allegato 2.1. e coincidenti con:

- L'attività introduttiva
- Il lavoro di analisi su *The hay wain*
- La lezione finale

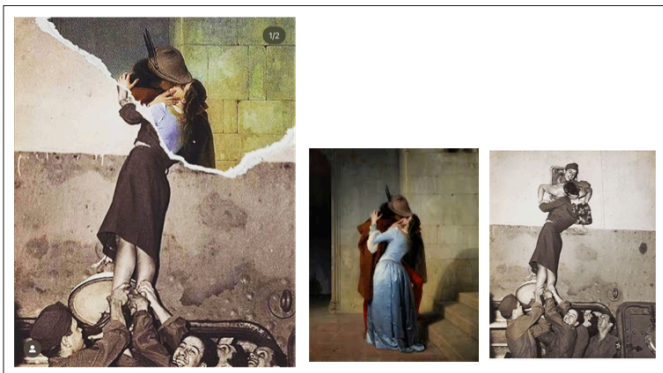
LESSON 1: OVERVIEW

- **WARMING UP**
Brainstorming: *what do you know about Romanticism?*
- **GROUP WORK**
You will work in small groups to briefly discuss main artistic genres in Romanticism.
- **KEY CONCEPTS**
Namely, Picturesque and Sublime.
- **JOHANN FUSSLI, *The nightmare***
We are going to start our journey through Romantic art by looking at one of the most important pre-Romantic painters, Johann Fussli.

- **JOHN CONSTABLE: an introduction**

ROMANTICISM





What do you know about Romanticism?

DEFINITION:

.....

What do you know about Romanticism?

DEFINITION:

The term "Romanticism" describes a **cultural movement** that spread across Europe in the first half of the **19th century**.

The word "Romanticism" was first used in relation to new literary and musical schools, and was later used to describe visual arts as well.

Romantic artists prized **feelings over rational thoughts**.

Artistic genres

The hay wain

GROUP WORK

GROUP A → depicted subject

GROUP B → historical backgrounds

GROUP C → style (e.g. innovative elements) and execution

LESSON 3: OVERVIEW

LESSON FOCUS: John Constable and William Turner

- Recap
- End of group work about *The hay wain*
- Homework

William Turner

- Biographical information
- *The Burning of the Houses of Lords and Commons*
- *Fighting Temeraire*
- *Rain, steam, speed*

Flatford Mill, 1817



What is represented on the canvas?

John Constable: Summary

1776-1837

He never left his country and he was deeply attached to his birthplace

Nature is imbued with **sentimental attachment**.

Picturesque representation of nature.

He painted **landscapes and rural sceneries**, e.g:

- Suffolk (his birthplace);
- Salisbury;

He used to make **open-air sketches**.

He focused on atmospheric conditions (**skying**).

The hay wain, 1821



<https://www.youtube.com/watch?v=PvmczLwIU0Q>

The Hay wain



DEPICTED SUBJECT:

The subject is very mundane, view of the stour river cart moving, "Hay wain" woman doing some washing dog barking farmers in the field the clouds two dogs

The Hay wain



HISTORICAL BACKGROUND:

The history subjects are more present than the other elements there is the representation of a land in the countryside that is fraught there is an influence from the early industrial revolution

The hay wain



STYLE AND EXECUTION

The art is personal and emotional The surface is rough There are a variety of texture We can feel the paint moving across the surface.

Snow storm: Hannibal and his Army crossing the Alps, 1812



William Turner: summary

1775-1851

He travelled around Europe and portrayed different subjects

Sublime representation of nature.

Lack of details ← his art approaches abstraction Colours: vivid, bright **Light** was the central element in Turner's artworks

Themes:

Remarkable events Progress and the Industrial Revolution Scenes taken from his journeys

German Romanticism

Caspar Friedrich

Caspar Friedrich: biography



1774-1840

Became notorious as landscape painter

Born in Sweden but settled in Dresden

Travelled across Germany: he associated with Romantic artists

LESSON 5: OVERVIEW

Discussion about Romantic Art

- General Q/A
- Homework on *Salisbury Cathedral* paintings
- Group and pair activities.

Answer the questions below

1. Landscape painting was **underappreciated** during the Romantic period
True or false?

Answer the questions below

1. Define the terms PICTURESQUE and SUBLIME

Answer the questions below

2. Name the main theme regarding Fuseli's painting.



Answer the questions below

1. Name the artist that painted these skies.
1. Why did he focus that much on this element?



HOMEWORK: <https://collections.vam.ac.uk/item/O56227/salisbury-cathedral-from-the-bishops-oll-painting-constable-john-ra/>
<https://www.tate.org.uk/art/artworks/constable-salisbury-cathedral-from-the-meadows-13896/in-depth-salisbury-cathedral-from-the-meadows-constables-salisbury>

<https://museum.wales/articles/1028/John-Constable-Salisbury-Cathedral-from-the-Meadows-1831/>



Salisbury Cathedral from the bishop's ground, 1823



How can you describe this painting?

Salisbury Cathedral from the bishop's ground, 1823



How can you describe this painting?

GLOSSARY:
Meadow: field, grassland;
Cattle: livestock, cows;
Cathedral: church.

Salisbury Cathedral from the meadows, 1831



Clear change in the way he portrays Nature

BACKGROUNDS:

- Constable's wife died in 1828;
- Skies in Constable's artworks are more than just a backdrop, as they convey mood and emotional states;
 - In this case, the stormy sky behind the cathedral symbolizes the painter's grief.

Salisbury Cathedral from the meadows, 1831



- The stormy sky behind the cathedral symbolizes the painter's grief;
- The rainbow represents a glimmer of hope;
- Constable believed that no landscape was complete without traces of everyday life, so he added a horse-drawn wagon.

GROUP WORK



How do different painters react to the changes brought by Industrial Revolution?

How is progress portrayed in these three paintings?

Compare and discuss

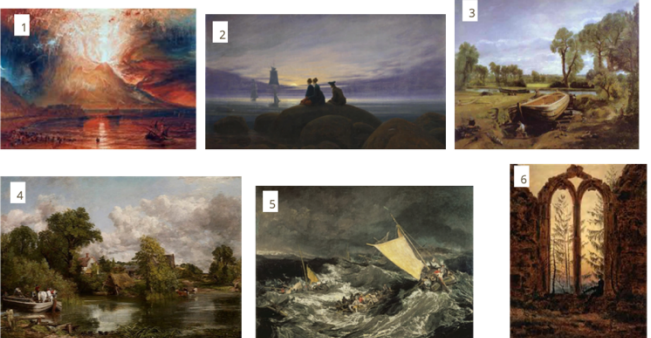
- You will see paintings made by Impressionists artists
- You must find similarities and discrepancies between these paintings and the ones we studied.
 - For example: are the subjects similar? How are colours used? Does the painter focus more on details or on light effects/ weather conditions?



Match the artists

You will see new paintings:

- Try to figure out which artists created each painting;
- Provide reasons to support your choices.



3. Materiali per studentessa con PEI



Abbina i nomi (in italiano e in inglese) agli elementi del dipinto

LAGO

LAKE

MUCCHE

COWS

CIGNI

SWANS

NUVOLE

CLOUDS



Cosa ti sembra disegnato?

Realizza un disegno simile a questo



Leggi le frasi qui sotto: prova a collegare ogni frase a uno dei tre rettangoli gialli.

We see clouds in the sky.

We see some big trees.

There is also a horse.



Abbina i nomi (in italiano e in inglese) agli elementi del dipinto

SKY

CIELO

HOUSE

CASA

TREES

ALBERI

RIVER

FIUME

Completa le frasi:

On the left, there is.....

In the center, there is....



Cerchia in blu tutti gli elementi uguali o simili tra i due dipinti.

Segna in rosso tutti gli elementi diversi tra i due dipinti.

Prova a completare le parole qui sotto:

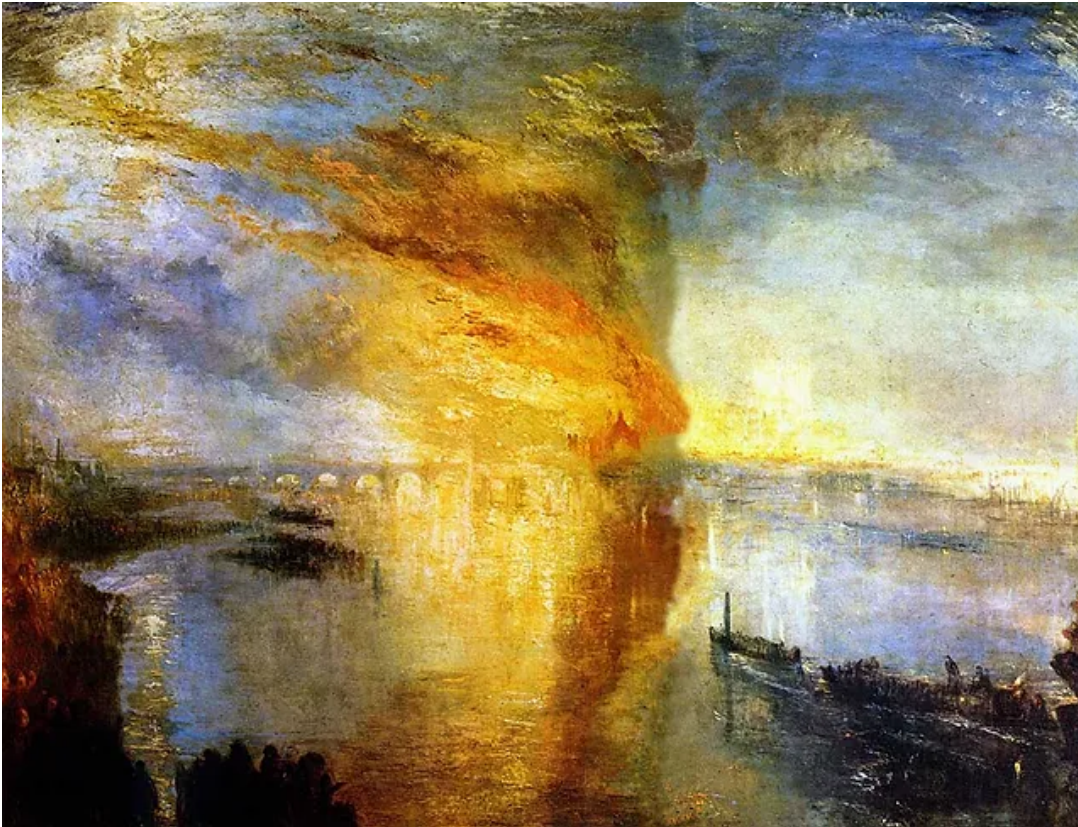
T _ _ E

R _ V _ R

C _ W

CL __ D _

Di quali altri elementi che vedi ricordi la traduzione in inglese?



Abbina i nomi dei colori alle zone del disegno

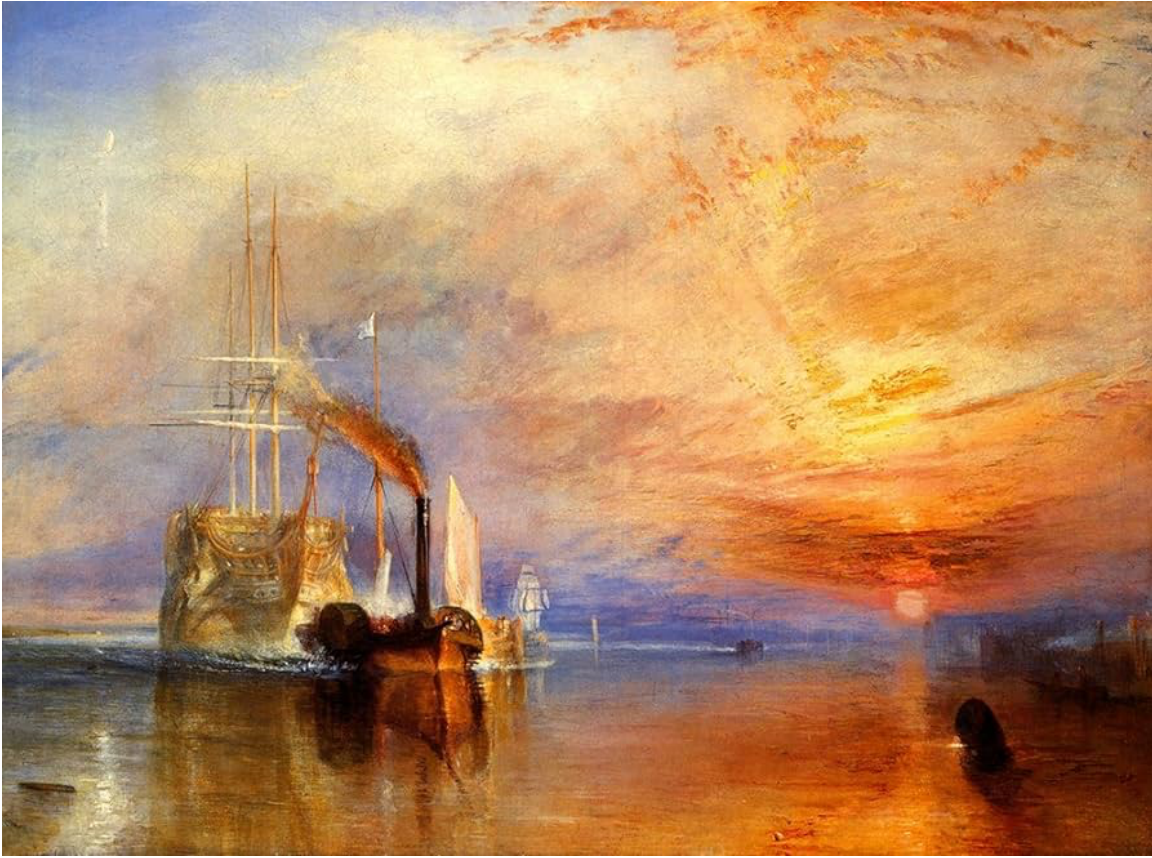
BLUE

YELLOW

ORANGE

BLACK

WHITE



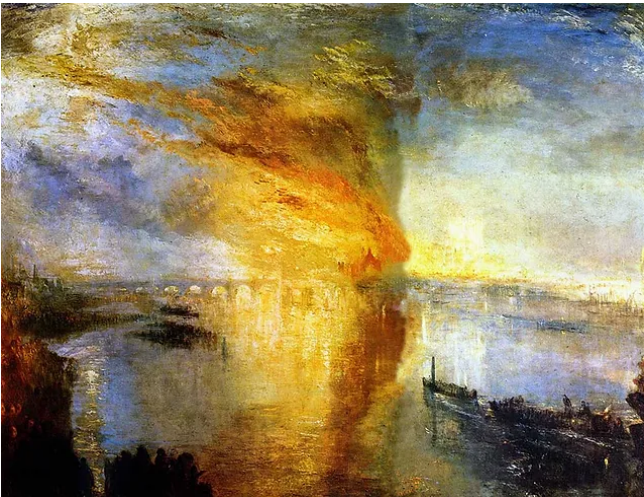
Che colori vedi nel dipinto? Scrivi i nomi in inglese



1



2



3



4

Look at these paintings and express your opinion (guarda questi dipinti ed esprimi il tuo parere).

I prefer the colours of the painting number

Which is your favourite painting?



Ritaglia le 5 immagini e incollale su un nuovo foglio: metti per prima la tua preferita, e poi per ultima quella che ti piace meno.



1) Cosa vuol dire questa frase?

There is a man in the center of the painting. He is wearing green clothes. He has blonde hair.

2) Gioca con il quadro: disegna una figura diversa da quella dell'uomo e incollala sopra.

3) Scrivi in inglese una frase (simile a quella sopra) che descriva la nuova figura.

4. Ulteriori materiali didattici

4.1. Script video su *The hay wain*

THE HAY WAIN

«Steven: We are in the National Gallery in London, looking at one of John Constable's six footers.

Beth: The six footers are a series of paintings that are 6 feet wide, and this was an unusual size for landscape paintings in the early 19th century. The date of this painting is 1821.

Steven: The original title was *Landscape Noon*, but it's now known universally as the *Hay Wain*, and I think it's hard for us to retrieve⁵⁵ how radical it was to put forward⁵⁶ as your subject - at this scale- nature.

Beth: Landscape painting was one of the lowest subjects according to the Royal Academy here in London, because it was the idea of painting something that was right in front of you, just like painting a portrait of something right in front of you.

Steven: So important (history subjects, religious subjects) they were often quite large, and less important subjects (landscapes, still lives) they were painted on smaller canvases.

Beth: So, Constable is being ambitious here, which might seem funny, because the subject seems so very mundane⁵⁷. What we're looking at is a view of the Stour River, where Constable grew up, and a hay wain- a cart- moving through that river, with a woman in the background doing some washing, a dog barking, some farmers working in the field in the background, the clouds passing in the sky at noon.

Steven: So, what is Constable eroticizing with the scale of this canvas?

Beth: Constable's father was a landowner, and Constable came from a well-to-do family in rural Suffolk in England. This is a moment when the land in the countryside is fraught⁵⁸, when they are under very severe economic stresses and unemployment among the workers.

⁵⁵ To retrieve= recuperare.

⁵⁶ To put forward= presentare.

⁵⁷ Mundane: banale, quotidiano.

⁵⁸ Fraught= tormentato.

Steven: In the early Industrial Revolution machines were perceived to be taking employment away; there was great poverty, but we see none of that here.

Beth: Landscapes are expected to be classical and beautiful, to show us something idealized, but Constable is refusing to idealize here.

Steven: If Constable is looking back to any art history, he is looking back to the Dutch, to artists like Ruisdael: look at the amount of this canvas that's given over to the sky.

Constable had studied meteorology which was a new subject.

Beth: And that specificity of Dutch painting, capturing a time of day. The title of this painting is *Noon*, specifics⁵⁹ that are very much opposite of the idealizing tradition that was recommended by the Academy.

Steven: And in that way, there is a subtle political undercurrent, however, we are not close to the workers, we don't actually see their faces.

Beth: The farmers in the background have become one with nature, there's no sense of the landscape of nature being something that's fraught at this moment.

Steven: The artist was creating a new kind of beauty, finding beauty even in the most lowly: that was an expression of his personal experience.

Beth: I think that's what makes this romantic; when we talk about the style of Romanticism in England, we're thinking about a kind of art that is personal, that is emotional, and we have this lovely quote from Constable about this. He said -writing to a friend- *“the sound of water escaping from mill dams⁶⁰, willows⁶¹, old rotten planks⁶², slimy posts⁶³ and brick work⁶⁴ ...I love such things. As long as I do paint, I shall never cease to paint such places: they have always been my delight, still I should paint my own places best. Painting is with me but another word for feeling, and I associate my careless boyhood with all that lies on the banks of the Store. These scenes made me a painter, and I am grateful; that is, I had often thought of pictures of them before I ever touched a pencil”*.

So, you can think about this painting as Constable loving this landscape so much, being so intimately familiar with it.

⁵⁹ Specific= dettaglio, particolare.

⁶⁰ Mill= mulino; dam= diga → mill dams= dighe dei mulini.

⁶¹ Willow= salice.

⁶² Rotten= marcito; plank= panca → rotten planks= panche marce.

⁶³ Slimy= viscido, fangoso; post=palo.

⁶⁴ Brick work= lavorati in mattone (ex una casa).

Steven: But even as this painting is about his personal subjective experience, his memories, it's also a painting that is fixed in a very particular historical moment, because of industrialization and because of the growth of cities. Nature has taken on⁶⁵ a meaning, because it is now removed from people's everyday experiences, at least those that would have seen this painting in the Royal Academy in London.

Beth: There's certainly real nostalgia here.

Steven: The six footers were well received, but the criticism that always comes through is the lack of finish, which was so different from the prevailing traditions in the Academy at this time.

Beth: Where everything had to be smoothly painted, where you were not supposed to see the hand of the artist.

Steven: Constable was deliberate in creating a rough⁶⁶ surface, that he felt captured the variety of textures of nature that he was seeing

Beth: We can feel the paint moving across the surface, in the currents of the water for example

Steven: and the movement of those billowing clouds.

But in some ways the painting is also very traditional, for instance in its composition. We're led in from the lower right and we arc across the foreground, towards the left, and then circle back to the broadly lit fields and then up into the clouds.

Beth: And so, it is a fiction that Constable is giving us. This may appear to be a snapshot of a view on the river, but this is actually something very carefully composed in the artist's studio, in the City of London.

Steven: From oil sketches that the artist had done outside. It's a distillation of his memory, of his experience and of his skill»⁶⁷.

⁶⁵ To take on= prendere, assumere.

⁶⁶ Rough= ruvido, grezzo.

⁶⁷ "The hay wain", *Smarthistory*, <https://www.youtube.com/watch?v=PVmczLwlU00>.

4.2. Informazioni sui dipinti di Friedrich⁶⁸

THE ABBEY IN THE OAKWOOD

The Abbey in the Oakwood is a counterpart to *Monk by the Sea*, both of which were exhibited by Friedrich at the Berlin Academy in 1810. The painting is inspired by Friedrich's studies of the ruins of Eldena Abbey, which also appear in several of his other works. *The Abbey in the Oakwood* captures the essence of the sublime. It is not a joyful painting: death permeates the scene through the bleak landscape, tilted gravestones, dark clothing, bare trees, and crumbling buildings. Everything seems to be decaying or lifeless. However, not all is hopeless. While the references to death and ruin are clear and undeniable, there are also spiritual and transcendental suggestions within the work⁶⁹.

THE SEA OF ICE

A source of inspiration for the painting was the polar expedition led by William Edward Parry from 1819 to 1820 in search of the North-west Passage. The painting's icy palette complements to the Arctic setting.

When the artist was 13, an accident occurred, that shaped his temperament -marked by a certain introspection- throughout his life: while ice skating he was saved from drowning by his younger brother Christoph, but Christoph himself drowned in the icy water. It can be therefore assumed that the idea of representing a shipwreck (and its associations with death) can be linked to this traumatic experience⁷⁰.

THE CROSS IN THE MOUNTAINS

This painting really stands out for its boldness in creating a devotional image from the materials of landscape. It is both Friedrich's first masterpiece and a turning point for the art of landscape itself. It illustrates two key accomplishments of Romanticism: first of all, the reverence of nature as a form of spirituality; as a matter of fact, the *Cross in the*

⁶⁸ Testi tratti da siti online (cfr. bibliografia finale) e manipolati per adattarsi all'obiettivo della lezione.

⁶⁹ Fonte principale: "Friedrich, Abbey in the oakwood", *Khan Academy*, <https://www.khanacademy.org/humanities/becoming-modern/romanticism/romanticism-in-germany/v/caspar-david-friedrich-abbey-among-oak-trees-1809-or-1810>.

⁷⁰ Fonte principale: "The Sea of Ice by Caspar Friedrich", *Artchive*, <https://www.artchive.com/artwork/the-sea-of-ice-caspar-david-friedrich-c-1823-25/#:~:text=About%20The%20Sea%20of%20Ice&text=What%20is%20this%3F,of%20both%20awe%20and%20foreboding>

mountains breaks with the conventions of landscape painting by including Christian iconography. Secondly, landscape painting was elevated to a level on par with, or even surpassing, religious and historical painting, which had traditionally been regarded as two of the highest genres⁷¹.

⁷¹ Fonte principale: “Cross in the Mountains”, *Web Gallery of Art*, https://www.wga.hu/html_m/f/friedric/1/103fried.html

5. Questionario di gradimento

QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE

Rispondi alle seguenti domande.

Per le domande con scale numeriche, 1 indica il livello minimo, 5 quello massimo

- Pensi che le conoscenze pregresse di storia dell'arte siano state sufficienti per capire gli argomenti affrontati?

1 2 3 4 5

- Pensi che il tuo livello di inglese sia stato sufficiente per capire le lezioni?

1 2 3 4 5

- Pensi che il tuo livello di inglese sia stato sufficiente per esprimerti durante le lezioni?

1 2 3 4 5

- Quali sono state le attività che ti sono piaciute di più? (**Non** c'è un numero massimo di risposte)

Esempi:

- Attività di suddivisione in sottocategorie (lezione 1)
- Attività a gruppi dopo la visione del video su *The hay wain*
- Attività a gruppi per il confronto e l'analisi delle opere di Friedrich
- Domande poste durante la spiegazione (esempio: cosa raffigura il dipinto? Com'è lo stile?)
- Lavoro finale
- Spiegazioni teoriche
- Altro (specificare):

- L'uso dell'inglese ha reso più interessanti le lezioni? O al contrario è stato un elemento negativo?
 - Positivo
 - Negativo
 - Indifferente

- Se hai avuto problemi di comprensione/produzione dovuti all'uso dell'inglese, pensi che siano stati legati più a carenze linguistiche (esempio non conoscevi il lessico o non sapevi come formulare la frase) o più a fatiche emotive (esempio ti vergogni di parlare in inglese).

Dare solo una risposta

- Motivi grammaticali
- Ragioni emotive
- Entrambe
- Nessuna delle due

- Complessivamente, quanto sei stato soddisfatto di questa esperienza?

1 2 3 4 5

- Quali aspetti cambieresti?

Esempio:

- Faresti più lavori di gruppo
- Preferiresti aver avuto più materiali autentici (ex video)
- Non cambierei nulla
- Altro (specificare):

- Qual è secondo te l'aspetto più interessante del CLIL?

Esempi:

- Migliorare la lingua inglese
- Affrontare le lezioni con modalità ed esercizi diversi

- Possibile utilità per il mio futuro (esempio Erasmus o esperienze all'estero)
- Non ci sono aspetti interessanti
- Altro:

RISPOSTE 5 E

STUDENTI TOTALI: 18

- Pensi che le conoscenze pregresse di storia dell'arte siano state sufficienti per capire gli argomenti affrontati?

Hanno risposto 1: /

Hanno risposto 2: /

Hanno risposto 3: 5

Hanno risposto 4: 6

Hanno risposto 5: 7

- Pensi che il tuo livello di inglese sia stato sufficiente per capire le lezioni?

Hanno risposto 1: /

Hanno risposto 2: 2

Hanno risposto 3: 3

Hanno risposto 4: 9

Hanno risposto 5: 4

- Pensi che il tuo livello di inglese sia stato sufficiente per esprimerti durante le lezioni?

Hanno risposto 1: /

Hanno risposto 2: 4

Hanno risposto 3: 8

Hanno risposto 4: 3

Hanno risposto 5: 3

- Quali sono state le attività che ti sono piaciute di più? (**Non** c'è un numero massimo di risposte)

Esempi:

- Attività di suddivisione in sottocategorie (lezione 1) 6
- Attività a gruppi dopo la visione del video su *The hay wain* 11
- Attività a gruppi per il confronto e l'analisi delle opere di Friedrich 15
- Domande poste durante la spiegazione (esempio: cosa raffigura il dipinto? Com'è lo stile?)
4
- Lavoro finale 2
- Spiegazioni teoriche 4
- Altro (specificare):
- L'uso dell'inglese ha reso più interessanti le lezioni? O al contrario è stato un elemento negativo?
 - Positivo 8
 - Negativo 4
 - Indifferente 6

- Se hai avuto problemi di comprensione/produzione dovuti all'uso dell'inglese, pensi che siano stati legati più a carenze linguistiche (esempio non conoscevi il lessico o non sapevi come formulare la frase) o più a fatiche emotive (esempio ti vergogni di parlare in inglese).

Dare solo una risposta

- Motivi grammaticali 8
- Ragioni emotive 3
- Entrambe 5
- Nessuna delle due 2
- Complessivamente, quanto sei stato soddisfatto di questa esperienza?

Hanno risposto 1: /

Hanno risposto 2: /

Hanno risposto 3: 7

Hanno risposto 4: 10

Hanno risposto 5: 1
- Quali aspetti cambieresti?

Esempio:

- Faresti più lavori di gruppo 11
 - Preferiresti aver avuto più materiali autentici (ex video) 3
 - Non cambierei nulla 5
 - Altro (specificare): /
-
- Qual è secondo te l'aspetto più interessante del CLIL?

Esempi:

- Migliorare la lingua inglese 13
- Affrontare le lezioni con modalità ed esercizi diversi 10
- Possibile utilità per il mio futuro (esempio Erasmus o esperienze all'estero) 3
- Non ci sono aspetti interessanti 1
- Altro: /

RISPOSTE 5 A

Studenti totali: 13

- Pensi che le conoscenze pregresse di storia dell'arte siano state sufficienti per capire gli argomenti affrontati?

Hanno risposto 1 /

Hanno risposto 2 /

Hanno risposto 3: 1

Hanno risposto 4: 7

Hanno risposto 5: 5

- Pensi che il tuo livello di inglese sia stato sufficiente per capire le lezioni?

Hanno risposto 1 /

Hanno risposto 2: 1

Hanno risposto 3: 3

Hanno risposto 4: 7

Hanno risposto 5: 2

- Pensi che il tuo livello di inglese sia stato sufficiente per esprimerti durante le lezioni?

Hanno risposto 1: 1

Hanno risposto 2: 1

Hanno risposto 3: 4

Hanno risposto 4: 6

Hanno risposto 5: 1

- Quali sono state le attività che ti sono piaciute di più? (**Non** c'è un numero massimo di risposte)

Esempi:

- Attività di suddivisione in sottocategorie (lezione 1) 7
- Attività a gruppi dopo la visione del video su *The hay wain* 4
- Attività a gruppi per il confronto e l'analisi delle opere di Friedrich 10
- Domande poste durante la spiegazione (esempio: cosa raffigura il dipinto? Com'è lo stile?) 4
- Lavoro finale 9
- Spiegazioni teoriche 2
- Altro (specificare): /

- L'uso dell'inglese ha reso più interessanti le lezioni? O al contrario è stato un elemento negativo?

○ Positivo 11

○ Negativo 0

○ Indifferente 2

- Se hai avuto problemi di comprensione/produzione dovuti all'uso dell'inglese, pensi che siano stati legati più a carenze linguistiche (esempio non conoscevi il lessico o non sapevi come formulare la frase) o più a fatiche emotive (esempio ti vergogni di parlare in inglese).

Dare solo una risposta

○ Motivi grammaticali 6

○ Ragioni emotive 1

- Entrambe 3
- Nessuna delle due 3

- Complessivamente, quanto sei stato soddisfatto di questa esperienza?

Hanno risposto 1 /

Hanno risposto 2 /

Hanno risposto 3: 1

Hanno risposto 4: 7

Hanno risposto 5: 5

- Quali aspetti cambieresti?

Esempio:

- Faresti più lavori di gruppo 1
- Preferiresti aver avuto più materiali autentici (ex video) 1
- Non cambierei nulla 11
- Altro (specificare): /

- Qual è secondo te l'aspetto più interessante del CLIL?

Esempi:

- Migliorare la lingua inglese 10
- Affrontare le lezioni con modalità ed esercizi diversi 6
- Possibile utilità per il mio futuro (esempio Erasmus o esperienze all'estero) 4
- Non ci sono aspetti interessanti 0
- Altro: /

Ringraziamenti

Per concludere, vorrei dedicare un pensiero a tutte le persone che mi sono state vicine in questo percorso.

Innanzitutto, i docenti che sono stati partecipi di questo lavoro: la mia relatrice, che ringrazio per avermi seguita con cura e consigliata nei momenti di dubbio e difficoltà, e il professor Santipolo.

Un ringraziamento speciale va poi al liceo Gambara e in particolare a chi ha reso possibile il tirocinio su cui si basa questa tesi: la professoressa Capozucca, che per prima si è interessata al progetto, e soprattutto la professoressa Zambonin, che non solo mi ha permesso di lavorare con le sue splendide classi, ma è anche stata per me un esempio del tipo di insegnante che vorrei un giorno diventare; una menzione speciale anche ai trentatré studenti che hanno seguito le mie lezioni, mettendosi in gioco con un'attività a cui erano così poco abituati.

C'è poi un lungo elenco di affetti che meritano un ringraziamento da parte mia.

In primo luogo, la mia famiglia -mamma e papà, Matti e Gloria- che mi mostrano sempre il bene che mi vogliono e la loro fiducia in me.

Seguono tutti i miei amici, con un grazie in particolare a:

Lori perché è il primo con cui mi confronto su tutto e mi dà i consigli migliori;

La Ribo perché c'è da sempre;

Giuli perché con lei ci si può buttare in qualsiasi avventura;

Franci perché mi ha fatto capire quali amicizie fossero davvero sane;

Claire perché da lontano mi è sempre vicina;

Andre per aver iniziato la tradizione del Festival del Casoncello;

Cri, Fede, Franci, Carlotta e Stefano per essere stati casa quando ero lontana da casa e per avermi insegnato nuove parole (sì, intendo proprio “pariare”);

Ale, Sofi e Fede per le chiacchiere nel nostro gruppo speciale;

Eleonora perché ha ascoltato tutte le mie lamentele sull'uni e per consolarmi mi ha fatto scoprire Portogallo;

E tutte le altre persone che riescono, ciascuna a modo suo, a far uscire il mio lato migliore.

Sono grata di aver raggiunto questo traguardo con voi al mio fianco.