



L'INSEGNAMENTO
DELLA LINGUA
FRANCESE NEL 1° CICLO
E DE LA LANGUE
ITALIENNE AU COLLÈGE
ANALISI E PROSPETTIVE
DELL'INSEGNAMENTO
CLIL-EMILE



Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

Direttore Generale: **Luisa Franzese**

Gruppo di Studio

Dirigente Ufficio IV Ordinamenti Scolastici: **Domenica Addeo**

Dirigenti Scolastici: **Gennaro Salzano - Donatella Solidone**

Docenti: **Daniela Albertazzi - Antonella Laura Cascone - Maria Mainardi - Rosalia Rossi**

GIUGNO 2020

INDICE

ABSTRACT	2
PREMESSA	4
1. LA METODOLOGIA CLIL-EMILE NELLA SCUOLA DEL 1° CICLO – ESPERIENZE ITALO-FRANCESI A CONFRONTO	8
1.a – Il programma di formazione Campania – Lorena	10
1.b - Considerazioni sugli esiti del confronto	13
2. IL PROGETTO CLIL-EMILE DELLA RETE NAPOLI NORD OVEST E OLTRE “TI APPARTENGO...TI SOSTENGO” ESPERIENZE PER UN CURRICOLO VERTICALE	15
3. ANALISI INTERPRETATIVA DEGLI ESITI DEL QUESTIONARIO “È CAMMINANDO CHE SI FA IL CAMMINO”	23
4. LA DIMENSIONE CURRICOLARE/EDUCATIVA DEL CLIL-EMILE:	49
4.a - Excursus normativo	49
4.b - La metodologia CLIL nel curriculum del primo ciclo di istruzione	52
4.c - Il CLIL: strategia didattica interdisciplinare. Linee metodologiche, ambienti di apprendimento e valutazione	56
4.d - Formazione dei docenti – Linee di sviluppo per l’insegnamento CLIL	59
4.e - Esperienze europee	60
5. PROSPETTIVE PEDAGOGICHE DELL'INSEGNAMENTO CLIL-EMILE NELLA SCUOLA PRIMARIA	64
5.a – Excursus storico-normativo	64
5.b - Riflessioni sulle potenzialità cognitive ed educative delle lingue straniere nella scuola Primaria	67
5.c –Lineamenti di progettazione curricolare della lingua straniera	70
5.d – Elementi di criticità	71
6. MULTIMEDIALITÀ, FORMAZIONE A DISTANZA E COMUNITÀ PROFESSIONALE	72
6.a – Tecnologie didattiche e tecnologie per la didattica – Excursus normativo-applicativo	72
6.b - E-Learning: una sfida pedagogica innovativa	75
6.c – Didattica a distanza: potenzialità e limiti della scuola in cloud	77
6.d – Formazione a distanza e comunità professionale italo-francese	80
7. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	82

ABSTRACT

Il lavoro di raccolta, di ricerca e di riflessione del presente dossier è focalizzato sulle relazioni istituzionali che in questi ultimi anni si sono programmate e realizzate tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania e l'Institut français di Napoli. La presenza dell'istituto Grenoble di via Crispi rappresenta per Napoli e per la regione, da centouno anni ad oggi, un centro di riferimento culturale in cui le iniziative di diffusione della lingua francese si sono moltiplicate e trasformate in una profonda e viva partecipazione intellettuale tra Napoli e Parigi. È in questo clima che, anche sotto il profilo educativo e formativo, nasce la cooperazione tra le due istituzioni con una serie di attività che non hanno mai disgiunto l'aspetto educativo-sociale da quello cognitivo-disciplinare.

Nel dossier si riportano i primi dati dell'ultima esperienza progettuale di ricerca didattica e formativa che si è realizzata tra la Campania e la Lorena – *Un ponte per il futuro* – in virtù dell'accordo di partenariato tra l'USR Campania e l'Académie di Nancy-Metz, promuovendo una mobilità professionale tra docenti con prospettive di sviluppo per la Formazione a Distanza (FAD).

È stato realizzato un monitoraggio quanto-qualitativo tra i docenti di tre istituti comprensivi della rete CLIL-EMILE "*Napoli nord-ovest e oltre*" che si sono resi disponibili a fare da "apripista" per studiare le pratiche migliori, per strutturare, nell'immediato futuro, un condiviso e sistematico progetto di accoglienza e di formazione tra istituti scolastici campani e lorenensi per l'apprendimento in modalità CLIL-EMILE della lingua francese e italiana, nelle rispettive realtà scolastiche della scuola di base.

Il progetto rientra in un più articolato quadro conoscitivo e culturale su come la conoscenza plurilinguistica e l'apprendimento integrato tra lingua e contenuto possano essere un valido mediatore didattico per migliorare la padronanza degli studenti nelle lingue straniere e un efficace strumento di promozione sociale per valorizzare la comunicazione e le relazioni culturali tra i due paesi.

Sulla scorta degli esiti ottenuti dal monitoraggio, il gruppo di lavoro, con l'auspicio della Direzione generale e il sostegno della dirigente dell'Ufficio IV – Ordinamenti scolastici -, ha arricchito la propria indagine con tre contributi afferenti: la dimensione curricolare/educativa del CLIL-EMILE, le prospettive pedagogiche dell'insegnamento CLIL-EMILE nella scuola primaria e la formazione a distanza per una mobilità professionale aggiornata.

L'intento è quello di sottolineare l'importanza della riscoperta del ruolo dell'insegnante, del maestro come soggetto professionale qualificato per predisporre uno spazio pedagogico comune nel

quale, attraverso un processo di mediazione condiviso, l'apprendente realizza e costruisce giorno dopo giorno i suoi oggetti culturali, materiali e immateriali.

“In realtà il rapporto di mediazione trova il suo ambiente più proficuo nella cooperazione in quanto solo in tale condizione essa può sviluppare tutte le potenzialità educative e didattiche, consentendo al soggetto di conoscere meglio se stesso e gli altri, proporsi e individuare con maggior consapevolezza la propria personalità e le proprie caratteristiche in uno scambio continuo con il prossimo”¹

¹ M. Martinelli – Mediare le conoscenze – Formazione e apprendimento in Reuven Feuerstein – SEI – Scuola e vita -2008

PREMESSA

La cooperazione italo-francese ha sostenuto in questi anni molteplici attività affidandosi, in particolare, alle caratteristiche didattiche e alle prospettive formative del progetto ordinamentale EsaBac, che si pone come esempio di buona prassi. È quest'ultimo, come è noto, un progetto binazionale italo-francese per promuovere la mobilità e la comprensione interculturale e che consente, inoltre, alle scuole italiane e francesi autorizzate di poter far conseguire ai propri studenti oltre al diploma previsto per il proprio paese, l'Esame di Stato (per gli studenti francesi) e il Baccalauréat (per gli studenti italiani).

La reciproca collaborazione tra le istituzioni coinvolte, in particolare tra l'ufficio IV – Ordinamenti scolastici - dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania e l'Institut français di Napoli, ha consentito, nel tempo, di sviluppare ulteriori forme organizzative, quali la rete interregionale Campania-Basilicata del progetto EsaBac e l'accordo di partenariato con l'Académie di Nancy-Metz.

Il primo accordo, sottoscritto da alcuni istituti scolastici della Campania e della Basilicata, il 14 marzo 2015, con scuola capofila I.S. «Pagano-Bernini» di Napoli, si propone l'intento di migliorare l'offerta formativa linguistica e metodologica, di promuovere la diffusione di buone pratiche, di sostenere la formazione in servizio e di favorire l'implementazione a livello territoriale di percorsi di qualità innovativi e condivisi. Il secondo accordo², sottoscritto la prima volta il 3 luglio 2015, è stato rinnovato lo scorso 10 maggio 2019, nell'accogliente sala Newton di Città della Scienza di Napoli, in occasione del convegno sul centenario dell'istituto Grenoble e del decennale del progetto EsaBac, dal Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, dott.ssa Luisa Franzese, e dalla Rectrice de l'Académie de Nancy-Metz, Rectrice de la région académique Grand-Est, Chancelier des universités di Nancy-Metz, dott.ssa Florence Robine. L'accordo inter istituzionale italo-francese ha la doppia finalità di promuovere la cooperazione educativa per incoraggiare l'insegnamento e l'apprendimento della lingua e della cultura dei due paesi e di rafforzare i legami tra gli Istituti scolastici della Lorena e della Campania.

L'esito positivo del convegno³, animato dall'impegno e dall'entusiasmo dei giovani studenti campani e lorenensi, grazie alla guida accurata dei docenti, ha confermato le potenzialità che il concorso competente degli operatori delle due realtà scolastiche, italiana e francese, può suscitare per

²http://ordinamentiusr.campania.altervista.org/wp-content/uploads/2019/05/V.-ITALIENNE-Accordo-definitivo_USR-Campania_Nancy_Metz_8-5-19.pdf

³<https://www.youtube.com/watch?v=3QdsIABMDCY&t=23s>

esaminare con specifici progetti di ricerca la qualità dell'apprendimento plurilinguistico. Ecco che prende corpo l'idea di dare vita ad un progetto che potesse consolidare le reciproche esperienze di apprendimento linguistico per gli alunni e promuovere la crescita professionale per i docenti, focalizzando l'attenzione sui curricoli della scuola di base. L'iniziale proposta si è pertanto sviluppata sugli obiettivi pedagogici, sui metodi didattici e sulle modalità organizzative e gestionali per sperimentare in comune itinerari di ricerca di curriculum verticale nei rispettivi ordinamenti *“Con l'impegno e la volontà di rafforzare i legami tra i nostri due paesi e anche di promuovere esperienze di mobilità nell'ambito scolastico per i nostri alunni e nell'ambito professionale per i nostri docenti.”*

Si sono così delineate due linee progettuali distinte nell'organizzazione, in dipendenza dei diversi contesti, ma condivise nelle finalità pedagogiche e didattiche, assumendo come modello di riferimento per l'insegnamento del francese, nelle scuole italiane, e dell'italiano, nelle scuole francesi, l'insegnamento CLIL-EMILE per alimentare il confronto circa le esperienze di apprendimento nelle rispettive scuole di base (Capitolo 1).

La progettualità campana, in forza delle ricerche precedentemente effettuate⁴, si è tradotta nella programmazione di un ciclo di seminari informativi e formativi rivolti alle scuole del 1° ciclo, nel coinvolgimento diretto della rete CLIL-EMILE *“Napoli nord-ovest e oltre”*, nell'accoglienza di undici docenti francesi delle *“Académies”* di Nancy-Metz e di Grenoble in tre istituti della rete e nell'organizzazione di un seminario di formazione italo-francese Campania – Lorena: un ponte per il futuro - *“La metodologia CLIL-EMILE nella scuola del 1° ciclo: strumento inclusivo per il multiculturalismo”*.

Si è ritenuto opportuno, per dare sostegno all'iniziativa, di raccogliere (Capitolo 2) le progettazioni in essere delle scuole aderenti alla rete *“Napoli nord-ovest e oltre”* e di riportare, sotto forma di intervista, le riflessioni didattico-educative dei dirigenti scolastici e dei docenti referenti dei tre istituti coinvolti nella visita e nell'organizzazione del seminario.

Successivamente, l'ufficio IV dell'USR Campania ha proposto a tutto il personale docente dei tre istituti comprensivi della rete, che hanno partecipato alle iniziative connesse alla mobilità dei docenti francesi, di compilare un modulo Google di rilevamento dati circa l'esperienza realizzata. Gli esiti registrati hanno consentito di poter descrivere la qualità dell'iniziativa sia sotto il profilo didattico-metodologico che professionale. La lettura e l'interpretazione dei dati hanno perseguito l'obiettivo di avere la disponibilità di una documentazione statistica, aperta, applicata, sperimentale,

⁴ <http://www.campania.istruzione.it/allegati/2019/SILC%20-%20buone%20prassi%20in%20Campania.pdf>

utile per consentire sia una verifica delle prossime iniziative inter istituzionali italo-francesi da programmare, sia un aiuto alle scuole per uno sviluppo critico delle prassi didattiche (Capitolo 3).

Il dossier, che è in continuità con le finalità del Sistema Integrato Lingue in Campania (SILC), si completa con alcuni focus, approfondimenti volti a promuovere l'attenzione dei lettori sulle seguenti tematiche:

-  La dimensione curricolare/educativa del CLIL-EMILE
-  Le prospettive pedagogiche dell'insegnamento CLIL-EMILE nella scuola primaria
-  La multimedialità, la formazione a distanza e la mobilità professionale.

Il primo contributo analizza con un'ampia panoramica di taglio curricolare le opportunità didattico-metodologiche e i vincoli normativi dell'insegnamento CLIL (Content and Language Integrated Learning) nei percorsi di istruzione del primo ciclo e della scuola dell'infanzia, traendo notevoli spunti di commento critico dagli apporti della letteratura di settore, una riflessione che pone l'approccio didattico in lingua straniera di una disciplina non linguistica come strumento metodologico per un ripensamento del *"fare scuola"*, dove l'apprendimento diviene occasione di un processo ordinario, limita gli automatismi propri del bagaglio sintattico-grammaticale, supera gli ostacoli di una performance artefatta e stimola la riproduzione naturale. La riflessione curricolare si arricchisce, inoltre, di due paragrafi sulla formazione e sulle esperienze dell'insegnamento CLIL negli altri paesi europei cogliendone le differenze e le analogie con l'esperienza italiana e quella francese (Capitolo 4).

Il secondo contributo è centrato, invece, sul processo di insegnamento/apprendimento della lingua straniera nella scuola primaria, valorizzando la qualità dell'insegnamento nella sua versione ludica e interdisciplinare, evitando che la lingua straniera sia percepita come avulsa dal contesto complessivo e collocando il processo in un più fecondo percorso cognitivo e affettivo-emotivo di organizzazione e gestione delle conoscenze. Il docente, attraverso l'uso di competenze progettuali, può agire con efficacia negli interventi didattici, armonizzando i saperi disciplinari, le competenze di base, le competenze chiave di cittadinanza, le strategie didattiche e gli strumenti di valutazione in funzione della maturazione di apprendimenti sempre più complessi (Capitolo 5).

Il terzo contributo è un invito a incentivare la formazione in servizio, che è riconosciuta dal comma 124 della legge 107/2015 come elemento obbligatorio, permanente e strutturale della professionalità docente. Partendo dal presupposto che per realizzare un apprendimento significativo attraverso la metodologia CLIL occorre una solida formazione non solo dei docenti di lingue, ma di tutti i docenti coinvolti, lo studio si estende alla tematica della formazione in remoto con la pratica

della didattica a distanza che, come è noto, per l'emergenza epidemiologica da COVID-19 negli ultimi tempi si è imposta come strumento didattico necessario. Le difficoltà operative, però, non sono mancate e sono addebitabili a cause di diversa natura, quali l'area organizzativo/gestionale e quella motivazionale e, non ultime, le perplessità di ordine pedagogico e cognitive e le critiche al modello sociale di scuola su cui occorre esercitare una ponderata e articolata riflessione per trovare soluzioni affidabili e consone ai bisogni effettivi degli alunni e alle attese delle famiglie.

La ricerca, quindi, è stata orientata a trovare nell'emergenza non l'origine della provvisorietà, ma l'opportunità di sviluppo per favorire una comunità professionale italo-francese tra i docenti italiani di lingua francese e quelli francesi di lingua italiana per autonomi scambi di esperienze didattiche e di ricerca, magari promuovendo gemellaggi tra istituti e/o reti di scuole, attività che trovano il loro istituzionale riscontro applicativo nell'accordo di partenariato tra l'USR Campania e l'Académie di Nancy-Metz: *“Approfondire tematiche di ricerca didattica, di innovazioni metodologiche e di valutazione degli apprendimenti e delle scuole al fine di migliorare e accrescere il successo scolastico degli studenti e di valorizzare e potenziare le professionalità del personale scolastico”* (art. 2 comma 12) (Capitolo 6).

“Affermare che la crisi è un kairòs significa vederla come un'occasione per comprendere ciò che era nascosto, cogliere ciò che non era visibile” come dichiara il filosofo Charles Pépin nel suo saggio *“Le vertus dell'échec”*⁵.

Si confida che questi tre contributi possano essere utili al lavoro di rinnovamento che molte scuole campane hanno già avviato per una rielaborazione critica delle pratiche educative sull'insegnamento delle lingue, certi della considerazione che l'attività didattica è in continua evoluzione, a cui è necessario conciliare una diligente disponibilità professionale e una creatività emotiva, così da essere alimento di una ricerca in cui la *mano destra* (il pensiero logico) e la *mano sinistra* (il pensiero narrativo) siano funzionali al successo scolastico.

*“Ma la mano sinistra non stai mai sola, così come mai sola troviamo la mano destra. Si tratta di un passaggio dal cuore alla ragione, dove la ragione è questo passaggio. La forza della conoscenza è allora il riconoscimento di non aver tradotto interamente il soggettivo; la sua capacità critica è il saper tornare, sempre, alle suggestioni e ai suggerimenti della mano sinistra”*⁶

⁵ Il testo è stato tradotto in Italia dalla Garzanti con il titolo *“Il magico potere del fallimento – Perché la sconfitta ci rende liberi – 2016”*

⁶ Bruner – Il conoscere – Saggi per la mano sinistra – Armando editore – 1976

1. La metodologia CLIL-EMILE nella scuola del 1° ciclo - esperienze italo-francesi a confronto

Come ricordato nella premessa, in occasione della firma di rinnovo dell'accordo tra le regioni Lorena e Campania, si sono concordate le linee guida per costruire un progetto sull'idea comune del ruolo educativo che lo studio plurilinguistico del francese e dell'italiano può svolgere nell'apprendimento e nello sviluppo del multiculturalismo negli alunni delle scuole del primo ciclo.

Il lavoro triangolare tra l'Institut français di Napoli, l'ufficio IV dell'USR Campania e l'Académie di Nancy-Metz si è concretizzato su alcuni punti base:

- A. Coinvolgimento dei percorsi di insegnamento/apprendimento per la fascia d'età 3 – 14 anni, nel rispetto dei diversi ordinamenti scolastici presenti nei due paesi (scuole del 1° ciclo in Italia – Cycles 1 - 2 – 3 – 4 in Francia)
- B. Sperimentazione di moduli didattici con l'insegnamento CLIL-EMILE nella scuola di base
- C. Impostazione di contesti comunicativi reali in cui il bambino/adolescente attraverso il gioco, il lavoro comune sia indirizzato a spostare la propria attenzione dalla lingua all'argomento
- D. Attivazione di processi in grado di promuovere percorsi innovativi con le istituzioni scolastiche della secondaria superiore, nell'ottica di favorire nuove esperienze d'aula e di verificare ambienti di apprendimento dinamici e cooperativi
- E. Programmazione di interventi “incrociati” di formazione in presenza e a distanza per il personale docente, nella prospettiva di gettare le basi di una comunità di pratica italo-francese che possa rafforzare i legami culturali e professionali tra i due paesi e superare la logica di iniziative occasionali.
- F. Correlazione dei percorsi, ma nel rispetto di una certa autonomia progettuale, in riferimento alle diverse condizioni curriculari presenti, di fatto, nei due ordinamenti scolastici.

Le proposte, in tal senso, si sono concretizzate secondo due direttici in relazione ai differenti contesti delle due regioni coinvolte.

L'iniziativa “lorenense” si è indirizzata nella progettazione interaccademica tra le Académie di Nancy-Metz e di Grenoble, rispettivamente associate in accordo di rete con gli Uffici Scolastici Regionali della Campania e della Puglia. Il progetto, sostenuto dal Ministero dell'Educazione

nazionale francese, ha *“dato la possibilità a docenti di lingua italiana di partecipare a un'esperienza di mobilità professionale sostenuta dal Ministero della Pubblica Istruzione Francese. Esperienza doppiamente originale anche perché questo progetto nasce da una collaborazione tra le “Académies” di Nancy-Metz e di Grenoble. Si ringraziano per la loro preziosa collaborazione e per il loro particolare impegno, l'Ispettore d'italiano Pascal Begou e il Referente alle relazioni internazionali Bruno Boddaert.”*

L'iniziativa “campana”, sostenuta dalla Direzione generale dell'USR per la Campania⁷, si è invece caratterizzata nella promozione di molteplici attività integrate:

- A. Diffusione presso le scuole del 1° ciclo della regione delle potenzialità dell'insegnamento della lingua francese secondo le prassi didattico-metodologiche del progetto di eccellenza EsaBac
- B. Predisposizione di un ciclo di due seminari formativi sul tema *“Il percorso di studi EsaBac per la costruzione di un curriculum verticale”* finalizzato tra l'altro a comprendere dall'esperienza viva dei docenti partecipanti i vincoli e le opportunità per programmare un progetto a più ampio raggio
- C. Coinvolgimento, in qualità di esperti, di docenti di lingua e letteratura francese⁸ e di storia (Disciplina Non Linguistica)⁹ degli istituti scolastici campani della rete interregionale EsaBac, che hanno contribuito con la loro esperienza a valorizzare l'insegnamento CLIL-EMILE in lingua francese
- D. Coinvolgimento diretto della Rete CLIL-EMILE *“Napoli Nord-Ovest e oltre”* nell'accoglienza in presenza di 11 docenti francesi dal 10 al 12 febbraio 2020 presso tre istituti comprensivi della Rete: I.C. Nicola Romeo di Casavatore, scuola capofila, I.C. “Antonio De Curtis” di Casavatore, I.C. “N. Romeo – P. Cammisa” di Sant'Antimo
- E. Condivisione con l'Académie di Nancy-Metz e l'Institut français di Napoli del programma di visita, delle attività d'aula e dei lavori di gruppo per il confronto delle esperienze didattiche tra docenti francesi e italiani
- F. Programmazione del seminario di formazione italo-francese Campania – Lorena: un ponte per il futuro - *“La metodologia CLIL-EMILE nella scuola del 1° ciclo: strumento inclusivo per il multiculturalismo”*¹⁰

⁷[http://www.campania.istruzione.it/allegati/2019/NOTA%20ESABAC%20m_pi.AOODRCA.REGISTRO%20UFFICIALE\(U\).0027032.18-12-2019.pdf](http://www.campania.istruzione.it/allegati/2019/NOTA%20ESABAC%20m_pi.AOODRCA.REGISTRO%20UFFICIALE(U).0027032.18-12-2019.pdf)

⁸ <http://ordinamentiusr.campania.altervista.org/wp-content/uploads/2020/01/La-Tour-Eiffel-LorenaFusco-definitivo.pdf>

⁹ <http://ordinamentiusr.campania.altervista.org/wp-content/uploads/2020/01/EmileEsaBac-FabioMarino-definitivo.pdf>

¹⁰ http://ordinamentiusr.campania.altervista.org/wp-content/uploads/2020/02/Locandina_un-ponte.pdf

L'iniziativa, che, nel complesso, ha fatto registrare, oltre alle scuole della rete, il coinvolgimento di circa 50 istituti del 1° ciclo della regione è stata, purtroppo, momentaneamente interrotta, a seguito dell'emergenza epidemiologica.

1.a – Il programma di formazione Campania - Lorena

Nel primo ciclo, come è noto, la metodologia CLIL non è obbligatoria, ma nell'ambito regionale sono in corso numerose sperimentazioni CLIL nel primo grado di istruzione, sia nelle singole Istituzioni scolastiche, sia in rete. Esse si fondano sulla lungimiranza di tanti dirigenti scolastici e sull'azione preziosa di tanti docenti. L'esperienza di scambio italo-francese che si sta documentando in questa sede, è il frutto di questo fermento innovatore che ha coinvolto e coinvolge non solo i docenti di lingue straniere, ma -si può affermare- l'intera comunità degli Istituti come quelli che appartengono alla rete CLIL- EMILE "*Napoli Nord Ovest e oltre*".

Il Programma di visita si è realizzato dal 10 al 12 febbraio 2020 e ha coinvolto insegnanti italiani di francese e di DNL sia delle scuole del primo ciclo e i corrispondenti insegnanti francesi di italiano e DNL del 1°, 2°, 3° e 4° Cycle. Secondo le linee programmatiche condivise, gli undici insegnanti francesi sono stati ripartiti in due gruppi di 5/6 unità con relativa accoglienza e didattica d'aula presso i due istituti comprensivi di Casavatore, l'I.C. "N. Romeo" e l'I.C. "A. De Curtis".

Il seminario si è svolto nella sala teatro dell'I.C. "Romeo-Cammisa" di S. Antimo e si è distinto per un notevole flusso di informazioni sulle pratiche didattiche in uso negli istituti francesi e italiani.

Di seguito, lo schema base del programma

PROGRAMMA

10 febbraio 2020

Mattina - ore 9,00-13,00

Dopo un breve incontro di accoglienza e di conoscenza con il Dirigente Scolastico, i docenti coinvolti si divideranno in gruppi misti italo-francesi ed entreranno nelle classi individuate
Per una *full immersion* nelle attività didattiche curricolari.

<p><u>Formulazione e contenuti</u></p>	<p style="text-align: center;">Esperienza d'aula</p> <p>In questa fase i docenti francesi affiancheranno i colleghi italiani per un'attività di osservazione sul campo dell'organizzazione scolastica italiana e della metodologia utilizzata dai docenti italiani in relazione sia all'insegnamento della lingua francese sia all'insegnamento di una DNL secondo la metodologia CLIL.</p> <p>Ambiti di osservazione</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La metodologia CLIL: strategie didattiche 2. Didattica della lingua straniera
<p>Pomeriggio – ore 14,15-17,15</p>	
<p><u>Formulazione e contenuti</u></p>	<p style="text-align: center;">Sessione plenaria</p> <p>Sessione plenaria con la partecipazione dei docenti coinvolti nello scambio e aperto ai docenti di francese delle scuole della rete CLIL-EMILE e di altre scuole del territorio al seminario <i>“La metodologia CLIL-EMILE nella scuola del 1° ciclo: strumento inclusivo per il multiculturalismo”</i></p> <p>Tematiche trattate da esperti italiani e francesi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentazione dei Sistemi scolastici dei due Paesi con particolare riferimento alle più recenti riforme istituzionali; • Aspetti pedagogici, metodologici, progettuali e operativi nella didattica per competenze. • Presentazione della rete CLIL-EMILE • Focus sulla metodologia CLIL-EMILE nella Scuola secondaria di primo grado e nel College • Didattica delle lingue straniere attraverso il digitale, il cinema, il gioco, il teatro nella scuola primaria • Interventi/ dibattito
<p><u>Obiettivi formativi</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere i sistemi scolastici dei due Paesi coinvolti • Conoscere analogie e differenze tra le strategie didattiche in uso nei due Paesi relativamente alle competenze linguistiche e plurilinguistiche con particolare riferimento all'italiano e al francese. • Conoscere la metodologia CLIL-EMILE • Sviluppare le competenze professionali <p>Aggiornare le attività di mediazione e di competenza interculturale</p>

11 febbraio 2020	
Mattina- ore 9,00-13,00	
Pomeriggio – ore 14,15- 17,15	
<u>Formulazione e contenuti</u>	<p style="text-align: center;">Workshops</p> <p>I docenti saranno divisi in due gruppi misti italo-francesi (come già avvenuto nell'esperienza d'aula del giorno precedente) per un confronto costruttivo su quanto emerso dall'esperienza fin qui svolta e per elaborare significative proposte operative</p> <p>Argomenti di discussione e di laboratorio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussione sull'esperienza d'aula del giorno precedente: differenze e analogie tra la didattica delle lingue straniere in Italia e in Francia • Condivisione di metodologie e di approcci didattici efficaci per l'insegnamento delle lingue straniere. • Progettazione e valutazione per competenze in chiave multiculturale e multilinguistica Progettazione di un'UDA secondo la metodologia CLIL-EMILE
<u>Obiettivi formativi</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementare il confronto e lo scambio culturale italo/francese • Approfondire gli aspetti operativi della didattica per competenze in chiave multiculturale e multilinguistica • Implementare la capacità di costruire interventi didattici significativi <p>Potenziare la capacità di progettare un'UDA secondo la metodologia CLIL-EMILE</p>
12 febbraio 2020	
Mattina- ore 9,00-13,00	
<u>Formulazione e contenuti</u>	<p style="text-align: center;">Esperienza d'aula n.2</p> <p>In questa fase i docenti francesi entreranno nuovamente nelle classi insieme ai colleghi italiani per proseguire l'attività di osservazione e per sperimentare <i>micro-sequenze</i> didattiche, frutto del lavoro di gruppo del giorno precedente.</p> <p>Ambiti di osservazione e di lavoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La metodologia CLIL: strategie didattiche • Didattica della lingua straniera (francese) Multilinguismo e multiculturalità come strumenti inclusivi
<u>Obiettivi formativi</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Condividere metodologie ed approcci didattici significativi per un insegnamento/apprendimento multiculturale e multilinguistico • Implementare le competenze relative all' uso della metodologia CLIL-EMILE • Approfondire feedback riflessivo e osservazioni incrociate
Pomeriggio - ore 14,15-17,15	
<u>Formulazione e contenuti</u>	<p style="text-align: center;">Sessione finale</p> <p>Con la partecipazione dei docenti coinvolti nello scambio</p> <p>La sessione sarà articolata in due fasi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Approfondimento da parte di gruppi omogenei per nazionalità: ore 14,15-15,30: Elaborazione di un report sulle attività (organizzative, didattiche e metodologiche, ecc.) svolte nel corso del programma di scambio. 2. Presentazione dei prodotti dei workshops ore 15,30-16,45: presentazione delle UDA elaborate. Restituzione e condivisione del lavoro svolto: punti di forza e di criticità. 3. Conclusioni ore 16,45-17,15

1.b - Considerazioni sugli esiti del confronto

Lo scambio professionale, dopo aver puntualizzato le differenze ordinamentali dei due sistemi scolastici, si è concentrato essenzialmente sulle strategie didattiche messe in atto per veicolare l'insegnamento della lingua con la metodologia CLIL-EMILE.

Le osservazioni dibattute hanno in questa prima fase, in particolare nella primaria, messo in rilievo alcune affinità in ordine alla visione pedagogica, che si inserisce nella realizzazione di attività modulari CLIL-EMILE di ricerca-azione in lingua veicolare nell'ambito disciplinare (Scienze e Geografia) e in quello interdisciplinare con l'uso di codici comunicativi centrati sul gioco, sulla drammatizzazione, sulla scoperta. (Project work docenti francesi)¹¹

Significativo l'apporto sperimentale delle micro-sequenze didattiche e delle esperienze laboratoriali di alfabetizzazione della lingua francese, ovvero la conferma di come la metodologia e le strategie didattiche assumono un ruolo fondamentale se si vuole rendere significativo l'apprendimento delle lingue straniere. Infatti, per trasformare un mero percorso di lingua straniera veicolare in un percorso CLIL occorre innanzitutto una trasformazione del modello di lezione: da quella frontale tradizionale, in cui è l'insegnante a trasmettere i contenuti, occorre passare ad una lezione partecipata in cui insegnante e studenti collaborino attivamente alla co-costruzione della conoscenza secondo un andamento a spirale seguendo le teorie costruttivistiche e interazionistiche che prendono le mosse dagli studi di Bruner, di Piaget, di Kurt Lewin, di Vygotskij secondo i quali il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce e il processo di insegnamento/apprendimento, in definitiva, è un fenomeno sociale. Pertanto la buona relazione tra allievo ed insegnante, la motivazione interna, il coinvolgimento dello studente in ogni fase del percorso didattico, dalla negoziazione degli obiettivi alla valutazione, diventano decisivi per un successo formativo non solo formale ma effettivamente spendibile nella vita quotidiana e professionale. (Project work docenti italiani)¹²

In tale prospettiva anche la valutazione va rivista. Essa deve tenere in considerazione non solo gli esiti di apprendimento disciplinare e quelli relativi alla lingua straniera, ma, attraverso compiti autentici da realizzare singolarmente o in gruppo, vanno valutate anche le competenze trasversali/metacognitive acquisite prestando particolare attenzione al processo, ovvero ai comportamenti e agli atteggiamenti dei ragazzi durante il lavoro in classe e a casa. Non dovrebbe

¹¹ https://drive.google.com/drive/folders/1H7KFqLDgIZdBy2KXIQ_BYnS8Aw-yJipj

¹² https://drive.google.com/drive/folders/1_Y3SSOf2CRJP-GZiZwj5j0DIIPN1tlc6

essere trascurato il momento dell'autovalutazione da parte degli studenti, strumento altamente formativo e motivante.

Il confronto sulle pratiche didattiche CLIL-EMILE presentate nel corso della visita ha consentito agli insegnanti francesi e italiani coinvolti di realizzare una più approfondita analisi tra i due sistemi scolastici nel primo ciclo e di prendere parte ad una efficace esperienza di campo, molto apprezzata e proficua da parte di entrambi i gruppi. Essa rappresenta, comunque, un punto di partenza per un più ampio e diffuso coinvolgimento futuro delle scuole delle due regioni, così da confrontare e approfondire, animati dal comune obiettivo di sviluppo della conoscenza e dell'uso delle lingue dei due paesi partner, la cultura e la lingua italiana e francese sui valori condivisi di solidarietà, di cooperazione sociale, di democrazia, di sviluppo sostenibile, ma anche di arte, di musica, di cinema, di teatro, di bellezze paesaggistiche, di enogastronomia che costituiscono il patrimonio culturale materiale e immateriale di Francia e Italia. Si segnala che a conclusione dell'esperienza sono stati realizzati dagli istituti comprensivi coinvolti dei rapporti di sintesi riprodotti in power point (Report monitoraggio)¹³ e in formato video¹⁴.

¹³ <https://drive.google.com/open?id=1WbSmTO99CKLWcmYcxjw8dF4RqbdSYaJn>

¹⁴ <https://drive.google.com/open?id=10E3PwDBmj2Jd69UeINaci-8oHmlPMxoF>

2. Il progetto CLIL-EMILE della rete Napoli Nord Ovest e oltre – prospettive per un curriculum verticale

Il lavoro di preparazione per il compimento del programma è stato anche utile per riflettere su alcune considerazioni evidenziate nel corso di incontri e/o di contributi con i dirigenti e alcuni loro collaboratori dei tre istituti comprensivi coinvolti nell'ambito delle iniziative promosse dal progetto inter accademico “*Campania-Lorena - Un ponte per il futuro*” e che trovano riscontro nel progetto di rete in lingua francese e inglese - “*TI APPARTENGO ... TI SOSTENGO*” (Educare a preservare l'ambiente per salvare il Pianeta a partire dagli elementi naturali: terra, aria, acqua, fuoco).

Le istituzioni scolastiche che hanno reso possibile la visita dei docenti francesi e la realizzazione del seminario inter accademico di formazione incrociata italo-francese “*La metodologia CLIL-EMILE nella scuola del 1° ciclo: strumento inclusivo per il multiculturalismo*” sono: l'I.C. “N. Romeo” di Casavatore (Dirigente scolastico Evelina Megale), scuola capofila, l'I.C. “A. De Curtis” di Casavatore (Dirigente scolastico Giuliano Mango) e l'I.C. “N. Romeo – P. Cammisa” di S. Antimo (Dirigente scolastico Domenico Esposito).

Di seguito la sintesi di queste riflessioni presentate con la tecnica dell'intervista

L'istituto comprensivo “Nicola Romeo” è la scuola capofila dell'accordo di rete “Napoli nord ovest e oltre”, Dirigente Megale, può sintetizzare le considerazioni didattiche, culturali che hanno condotto alcuni istituti dell'area a nord di Napoli a costituire questa rete?

La realtà in cui viviamo, complessa, poliedrica, multiculturale e multietnica, che non conosce barriere né spaziali, né temporali, impone una riflessione sulla formazione necessaria per costruire una proposta pedagogica coerente e commisurata alle esigenze del “nostro” tempo, capace di favorire non solo una visione d'insieme impregnata di “saldi valori”, ma anche in grado di vincere la sfida occupazionale dell'attuale “villaggio globale”, in un'ottica di condivisione, di solidarietà e di nuovo Umanesimo.

Ogni scuola, nei limiti dell'autonomia conferita, ha ampi poteri di orientare il processo educativo finalizzandolo sia a rafforzare le “identità personali”, sia a padroneggiare gli strumenti linguistici e culturali necessari ad una convivenza interculturale.

“L'intercultura è oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno”, come ci rammentano le Indicazioni nazionali 2012.

Anche i recenti documenti nazionali e internazionali, dalla Legge di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, la legge 107/2015, alla Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018, prescrivono lo sviluppo delle competenze linguistiche, come strumento atto a esercitare un'attiva cittadinanza internazionale. A tale scopo i fattori che potranno sollecitare e produrre concretamente il vero cambiamento sono principalmente nella responsabilità delle scuole e dei docenti.

Quali sono le scuole che, ad oggi, costituiscono la rete. E quali sono gli obiettivi che la rete si propone nell'immediato futuro?

La rete nasce nell'a.s. 2015/2016, con l'istituto comprensivo "N. Romeo" di Casavatore, capofila ed altri quattro istituti. Rete questa che, ampliata nel tempo, oggi conta 14 istituti, di cui 12 del primo ciclo (I.C. "Antonio De Curtis" di Casavatore – I.C. "Giacomo Puccini" di Casoria – I.C. "Palizzi" di Casoria - I.C. "Casoria 1°- Ludovico Da Casoria" di Casoria – I.C. "N.Romeo-P.Cammisa" di Sant'Antimo - I.C. "Karol Wojtyla" di Arzano - I.C. "49° Toti-Borsi Giurleo" di Napoli - I.C. "51 Oriani-Guarino" di Napoli – I.C. "Nicolini- Di Giacomo" di Napoli - I.C. "Giovanni XXIII-Aliotta" di Napoli – I.C. "San Valentino Torio" in provincia di Salerno) e due istituti del secondo ciclo (I.T.C "E. Caruso" di Napoli e il Polo Umanistico Liceo A. Genovesi di Napoli).

La Rete ha come finalità il potenziamento, la promozione, l'implementazione e il consolidamento della Lingua Inglese e della Lingua Francese, oltre che nel secondo ciclo di istruzione, anche nel primo ciclo attraverso la sensibilizzazione e la diffusione della metodologia CLIL-EMILE. Si progettano e si attuano, così, percorsi e/o moduli didattici di Lingua Inglese e di Lingua Francese con produzione e sperimentazione di materiali didattici digitali con gli studenti.

In qualità di dirigente della scuola capofila, dott.ssa Megale come si è organizzata la Rete?

La gestione e l'organizzazione della Rete prevedono:

- *attività di programmazione di curricolo verticale in lingua francese, uno dei motivi della presenza degli istituti superiori*
- *attività di formazione per i docenti per la metodologia CLIL*
- *attività di formazione per la lingua francese per i docenti DNL, finalizzate alla conseguimento della certificazione europea B1.*

Ogni anno, la Rete CLIL/EMILE sceglie problematiche sociali e trasversali su cui orientare tutti i moduli didattici. Nel tempo le tematiche individuate sono state l'inclusione, la cittadinanza attiva e

la sostenibilità. È stata realizzata la piattaforma, Padlet, sulla quale vengono inseriti i lavori svolti nel tempo dalla varie scuole della Rete.

Dirigente Megale, per quest'anno scolastico, la Rete si è fatta carico di un progetto plurilinguistico, in inglese e francese, che ha per titolo "TI APPARTENGO ... TI SOSTENGO" e che rivolge la propria attenzione alla salvaguardia del pianeta Terra. Quali sono le motivazioni educative del progetto?

In questi ultimi anni si sente sempre più parlare di sostenibilità a tal punto che sembra essere diventato un concetto radicato e condiviso dall'intera società; in molti casi però la diffusione del concetto di sostenibilità non coincide con una cultura e una pratica reali. Diventa quindi decisivo il ruolo della scuola, soprattutto se vogliamo che i cittadini di oggi e quelli di domani, siano consapevoli che la sostenibilità non riguarda solo l'ambiente, ma anche l'economia e la società.

Ambiente, economia, società e la loro interconnessione si ritrovano come fulcri del percorso di educazione alla sostenibilità, all'interno del quale la scuola diventa luogo di sperimentazione ad un approccio alla sostenibilità ambientale, sociale ed economica, stimolando esperienze partecipative in cui gli studenti diventano promotori e responsabili di azioni di rinnovamento, indagine, miglioramento dei valori della cittadinanza e della responsabilità.

La crisi ambientale in cui si dibatte il mondo globale è sotto gli occhi di tutti, prof.ssa Incoronata Navarra, in qualità di referente del progetto, ci può illustrare i contenuti e gli obiettivi educativi?

Lo scenario a cui ci siamo rivolti è stato quello delineato nei 17 obiettivi enunciati dall'ONU nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, un programma d'azione sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, articolato in 17 Obiettivi per lo Sviluppo che essi si sono impegnati a raggiungere entro il 2030. Alla luce di tali recenti orientamenti il progetto fa quindi riferimento ai contenuti etici dell'Educazione Ambientale, non ridotta a semplice studio dell'ambiente naturale, ma come azione che promuove cambiamenti negli atteggiamenti e nei comportamenti sia a livello individuale che collettivo.

L'attenzione data all'educazione plurilinguistica dalle scuole in Campania, in particolare, si evince dalla corretta analisi del dossier SILC¹⁵- Sistema integrato lingue Campania- BUONE PRASSI...IN AUTONOMIA in cui "l'Ufficio IV - Ordinamenti scolastici e istruzione non statale - dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania - presenta lo studio, (...) "volto a conoscere, approfondire e valorizzare le molteplici iniziative programmate dalle scuole della Campania

¹⁵ <http://www.campania.istruzione.it/allegati/2019/SILC%20-%20buone%20prassi%20in%20Campania.pdf>

nell'ambito dell'educazione plurilinguistica, del potenziamento delle competenze linguistiche e della formazione delle competenze multiculturali" raccomanda, altresì l'importanza "sulla cittadinanza attiva, sulla mobilità studentesca e sull'integrazione europea e mondiale che sono una diretta conseguenza di un processo di trasformazione sociale, culturale e politica che mette in apprensione i cittadini e coinvolge studiosi ed istituzioni. L'istituzione scolastica è chiamata a svolgere un ruolo primario affinché le giovani generazioni siano preparate ad affrontare con autonomia, responsabilità e sostenibilità le sfide imposte dalla società della conoscenza."

Dirigente Mango, quali sono le considerazioni didattiche che hanno portato a elaborare una progettualità in cui l'educazione ambientale si accosta con la metodologia CLIL-EMILE?

Il percorso pluridisciplinare proposto consente alle differenti discipline di utilizzare l'educazione ambientale come risorsa per selezionare in fase di programmazione obiettivi formativi, concetti chiave, temi, problemi. In quest'ottica si inserisce l'attuazione della metodologia CLIL quale metodo più efficace per implementare l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in una lingua straniera veicolare i cui enormi vantaggi per i discenti sono testimoniati dall'enorme diffusione, come si evince dalla Raccomandazione della Commissione Europea Rethinking Education del 2012.

La competenza linguistica è definita una "dimensione chiave per la modernizzazione dei sistemi di istruzione europei "e la metodologia CLIL-EMILE è rappresentata come ideale strumento per l'ottimizzazione dei curricula scolastici.

Dirigente Esposito, secondo lei, in che misura deve cambiare l'insegnamento in riferimento alla conoscenza di più lingue?

L'insegnamento della lingua straniera si colloca all'interno di un ampio percorso di apprendimento e costituisce un sistema di organizzazione delle conoscenze.

È quindi di fondamentale importanza che il processo di apprendimento della lingua straniera non sia e non venga percepito come esperienza a se stante. È importante invece che venga contestualizzato, valorizzandone così la sua essenza interdisciplinare. Applicare il CLIL in classe fin dai primi anni di scuola, anche solo con alcune semplici sperimentazioni, può essere sicuramente un valido modo per aiutare gli alunni di scuola primaria a sviluppare competenze non solo linguistiche ma anche disciplinari.

Oggi infatti la finalità della scuola è quella di curare e consolidare le competenze e i saperi di base irrinunciabili perché fondamentali per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita.

La metodologia CLIL-EMILE nelle scuole del 1° ciclo? Non ritiene, dirigente Mango, invece, questa scelta intempestiva, specialmente nella scuola primaria?

Il CLIL (Content Language Integrated Learning) ovvero l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) sono stati considerati, dalle scuole delle Rete, come l'approccio comunicativo che più degli altri risponde all'esigenza di trasferire l'apprendimento della lingua nell'ambito della pragmatica linguistica, dove il comunicare acquista un senso vero e proprio. Tale spostamento di ambito finisce col soddisfare pienamente le condizioni del processo di apprendimento/insegnamento che Christofer Brumfit, già direttore del Center for Language in Education dell'Università di Southampton, Regno Unito ha così descritto:

- *Esposizione (possibilmente sistematica) alla lingua oggetto di studio;*
- *Opportunità d'uso linguistico (attivo o passivo);*
- *Motivazione a rispondere alle due condizioni precedenti (Brumfit, 1991)*

A ciò si aggiunga che “La ricerca sull'apprendimento di una L2 ha grandemente allargato il suo ambito di indagine. Ha spostato il suo focus di interesse dal prodotto degli sforzi dell'apprendente – gli errori o, in un secondo momento, tutta la lingua che produce – ai processi di apprendimento che sottostanno alla sua produzione”¹⁶

Senza trascurare il fatto che, fin dagli anni '60, alcuni studi scientifici hanno dimostrato che i bambini piccoli possiedono una mente plastica, flessibile e più predisposta all'acquisizione delle lingue per cui beneficiano di un vantaggio neurologico nell'apprendere le lingue da 0 ai 9 anni (Critical Period). Secondo tali studi, i bambini al di sotto dei 9 anni, infatti, sarebbero in grado di imparare fino a tre lingue al pari della “lingua madre”.

Dirigente Esposito, in che maniera il suo istituto partecipa al comune progetto linguistico della Rete “Ti appartengo...Ti sostengo” in lingua inglese e francese? Quali le caratteristiche principali?

Sì, l'Istituto partecipa insieme ad altri Istituti che costituiscono la Rete di scopo CLIL/EMILE al programma “TI APPARTENGO...TI SOSTENGO”, un progetto che associa alla metodologia CLIL l'esperienza Etwinning, cosicché gli studenti del nostro istituto, sia della scuola secondaria e soprattutto della scuola primaria, hanno la possibilità di entrare in contatto diretto con compagni stranieri migliorando la conoscenza di altre culture. Apprendendo con metodologia CLIL su progetti concreti “task based learning” e “problem solving” essi concretamente imparano a comunicare in modo effettivo in lingua straniera sia scritta che orale, migliorando le proprie competenze

¹⁶ Anna Ciliberti, Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico, La Nuova Italia 1994

informatiche con l'uso di tool per scopi reali. Essi, inoltre, sperimentano consapevolmente i fenomeni di internazionalizzazione, potenziando anche capacità che poi saranno utili in ambito lavorativo.

I proff. Rosa Piemonte e Maurizio Zammartino sono i docenti referenti di questo progetto.

In che modo si è concretizzata la relazione didattica, prof.ssa Piemonte?

Le lezioni CLIL motivano, divertono, aiutano i bambini a lavorare insieme, a collaborare, a mettersi in gioco, sviluppando così anche le soft skills, le cosiddette "competenze trasversali", che raggruppano qualità personali, atteggiamento in ambito di lavoro e nel campo delle relazioni interpersonali. Tutte le attività proposte durante le lezioni CLIL invitano a giocare, parlare, riflettere insieme, in coppia, in piccoli gruppi o con la classe intera, attraverso contesti comunicativi reali durante i quali l'attenzione del bambino è spostata dalla lingua all'argomento o alla risoluzione di task (piccoli compiti o problemi, eliminando così il filtro affettivo e la paura di incorrere nell'errore). Le classi diventano virtuali, l'uso sempre più ampio delle moderne tecnologie informatiche e di materiale in formato elettronico migliora le competenze ICT degli studenti e la loro consapevolezza sul suo utilizzo e spesso si manifesta l'esigenza di condividere queste conoscenze con altri studenti. Ed è qui che entra in gioco Etwinning, progetto che nel nostro istituto si sta realizzando dal 2015.

Prof. Zammartino crede che una società multiculturale attenta alla sostenibilità ambientale possa integrarsi con una scuola più predisposta verso lo studio delle lingue?

Entrare in contatto effettivo con culture diverse, consente loro di imparare in modo "interculturale", scoprendo differenze, analogie e affinità, sviluppando il valore dell'accoglienza e del rispetto, indispensabili per convivere nella società del "Villaggio globale" che si sta sempre più evolvendo verso una prospettiva multiculturale e multietnica.

Il progetto sull'educazione alla sostenibilità, veicolato nelle due lingue straniere - Inglese e Francese-, si prefigge dunque lo scopo di condurre gli alunni ad acquisire piena consapevolezza del loro ruolo nell'ambiente, partendo dalla conoscenza dei quattro elementi (aria, acqua, terra e fuoco) e delle problematiche connesse ai nostri stili di vita in relazione all'ambiente, in modo da intervenire positivamente sulla formazione ed interiorizzazione di comportamenti sostenibili e responsabili.

Essi si divertono apprendendo e apprendono divertendosi, in particolare attraverso la musica e l'arte. Sono stati realizzati alcuni mini video e audio, in cui appare evidente come siano gli alunni nelle attività CLIL i veri protagonisti dell'interazione e della comunicazione, testimoniano proprio quanto sia diventata importante e stimolante nel nostro istituto questa metodologia.

Dirigente Mango, allora, qual è lo spirito didattico che anima questa iniziativa progettuale?

La metodologia CLIL, fa leva sulla motivazione e concentra l'attenzione sul processo di apprendimento linguistico anziché sulla maggiore o minore correttezza di quanto appreso ed in tal modo innesca in maniera molto più "spontanea" il processo di apprendimento. Fornisce all'apprendente, grazie al supporto della disciplina non linguistica, le informazioni contestuali extralinguistiche per permettergli di progredire attraverso input comprensibili e, quindi, più facilmente assimilabili tra gli apprendimenti linguistici pregressi.

Durante il lavoro didattico nelle classi CLIL, si è potuto verificare:

- *Un significativo aumento della motivazione ad apprendere, poiché lo scopo delle attività non è direttamente legato allo studio della lingua comunitaria;*
- *Una significativa riduzione del "filtro affettivo", in quanto le attività proposte, vissute in forma di ricerca e di lavoro di gruppo, non sono incentrate sulla "correzione dell'errore";*
- *Un apprendimento significativo di strutture e funzioni linguistiche, che ben si innestano in quelle già consolidate completandole sul piano pragmatico.*

Prof.ssa Navarra, in qualità di referente dell'istituto capofila della Rete, l'esperienza di mobilità realizzata nell'ambito del progetto inter-accademico di formazione italo-francese "Un ponte per il futuro" come è stata vissuta dalle comunità scolastiche?

Innanzitutto come un'opportunità di crescita professionale, nella consapevolezza che le scuole dell'obbligo scolastico 6-14 anni hanno un ruolo fondamentale nello studio delle lingue straniere.

Nel corso della visita sono molteplici le similitudini emerse tra i due sistemi scolastici messi a confronto e sulle pratiche didattiche, ma altrettanto numerose sono le differenze e proprio da queste ultime si è posta l'attenzione al fine di lanciare degli input per avviare una progettazione comune, che è stata realizzata in alcune delle classi degli istituti ospitanti i colleghi francesi. L'esperienza è stata valutata positivamente ed ha rappresentato un punto di partenza per il confronto tra i due sistemi scolastici, italiano e francese, animati dal comune obiettivo di sviluppo della conoscenza e dell'uso delle lingue straniere, in un continente nel quale il diritto di cittadinanza, oltre che il rispetto delle diverse culture, sono elementi essenziali per la costruzione di un'identità europea.

In breve sintesi, dirigente Megale, può illustrarci le prospettive future della Rete?

La Rete è ancora molto "giovane", ma l'esito di questi anni di lavoro è particolarmente soddisfacente e la collaborazione che si è costruita, da qualche anno, con l'Ufficio IV della Direzione generale e l'Institut français di Napoli, come l'iniziativa del progetto "Un ponte per il futuro" con

le esperienze di formazione in verticale con i docenti delle Scuole EsaBac e con la mobilità professionale tra docenti francesi e italiani fa ben sperare in una crescita, per il futuro.

Il punto di forza è la consapevolezza dei dirigenti e dei docenti che il possesso di elevate competenze linguistiche rappresenta una delle principali strategie per un futuro successo formativo e per una piena realizzazione professionale. Solo con un'approfondita conoscenza delle lingue, infatti, la nostra scuola può “formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo” (Indicazioni Nazionali 2012).

In buona sintesi, le considerazioni riassunte nell'intervista sono in piena sintonia con il principio secondo cui la scuola dell'autonomia, come scuola della ricerca, non può evitare di confrontarsi con l'innovazione da esplicitare attraverso una ricca e feconda progettualità. Innovazione da esercitare nel rispetto degli standard, nell'attenzione sensibile delle esigenze territoriali, in particolare dell'utenza diretta, e tradotta in progetti concreti, capaci di produrre verificabili competenze in termini di conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e comportamenti (saper essere e saper stare con gli altri).

Il progetto di formazione incrociata italo-francese rappresenta una sfida pedagogica interessante per sperimentare con la metodologia CLIL-EMILE attività didattiche innovative centrate sulla conoscenza linguistica integrata ai contenuti, sulla compartecipazione diretta di istituti scolastici francesi e italiani e sul coinvolgimento professionale dei docenti sia singolarmente che in team.

3. - Esperienze di campo sulla metodologia CLIL - EMILE nel 1° ciclo d'istruzione – analisi interpretativa degli esiti del questionario “È camminando che si fa il cammino”

L'indagine è stata rivolta ai tre Istituti Comprensivi della rete CLIL/EMILE “*Napoli Nord-Ovest e oltre*” che hanno preso parte al programma interaccademico di formazione incrociata italo francese: I.C. “N. Romeo” di Casavatore (NA), I.C. “A. De Curtis” di Casavatore (NA), I.C. “Romeo - Cammisa” di Sant’Antimo (NA) mediante il questionario online dal titolo “*È camminando che si fa il cammino*”.

Il questionario ha avuto lo scopo di monitorare e analizzare l’adesione, l’acquisizione, la soddisfazione e il gradimento dei docenti delle tre scuole coinvolte, anche in vista di migliorare la qualità degli interventi futuri.

L’anonimato e la partecipazione volontaria del personale docente hanno garantito la loro libertà di espressione.

Il questionario online è costituito da tre sezioni:

- A) Dati generali – Sezione finalizzata ad avere un quadro complessivo anagrafico e professionale, nonché di conoscenza delle lingue straniere dei docenti aderenti all’iniziativa di monitoraggio
- B) Ambiente di apprendimento - Sezione, a risposta multipla, predisposta per testare il gradimento e il giudizio su alcuni specifici aspetti dell’ambiente di apprendimento in ottica plurilinguistica, tra cui: CLIL-EMILE, formazione e didattica a distanza; aspettative dell’esperienza diretta e/o indiretta acquisita; valutazione e autovalutazione
- C) Proposte – Sezione, a risposta aperta, per esprimere suggerimenti e riflessioni sugli scambi di esperienza didattica, sul confronto di buone pratiche, sulle perplessità metodologiche e operative, sui momenti di formazione condivisa, sulle modalità di verifica/valutazione del progetto, ecc....

L’iniziativa di monitoraggio è stata altresì orientata ad avere dati quanto-qualitativi per stimare alcune prassi organizzative e didattiche in ordine alla collaborazione e all’innovazione curricolare, nel segno di una coerente ricerca pedagogica ed epistemologica e di valorizzazione delle risorse umane.

Hanno risposto alla rilevazione 184 docenti che costituisce il campione di riferimento dell’indagine.

A) DATI GENERALI (quesiti dal n. 1 al n. 12)

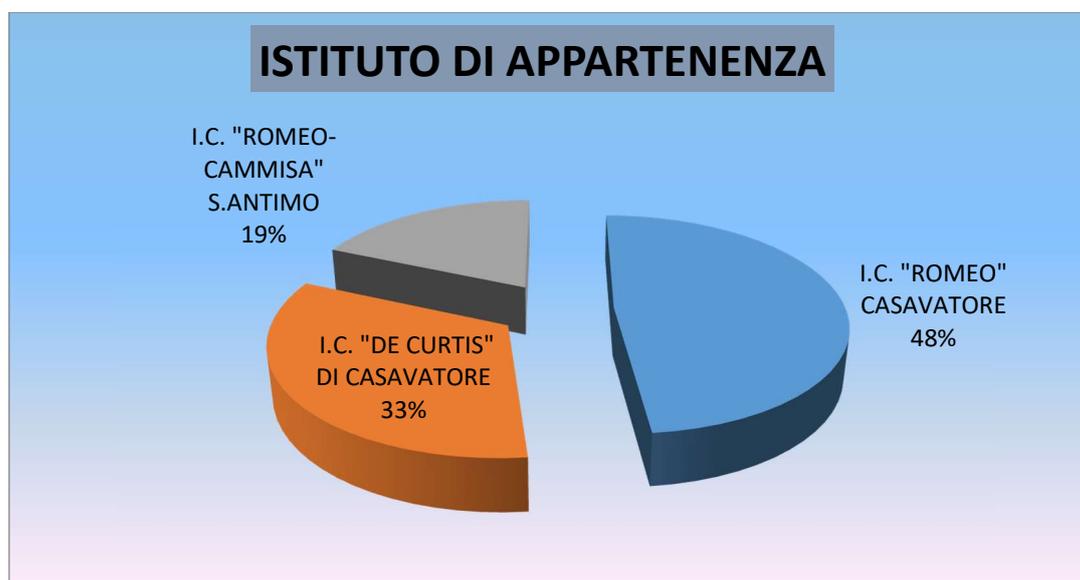
Quesito n. 1: Istituto di appartenenza

Tabella 1. N. risposte per istituzioni scolastiche			
ISTITUZIONI SCOLASTICHE	N. RISPOSTE PER SCUOLA	RAPPORTO % RISPOSTE	
I.C. "ROMEO" - CASAVATORE	89	89/184	48%
I.C. "DE CURTIS" - CASAVATORE	61	61/184	33%
I.C. "ROMEO - CAMMISA" – S. ANTIMO	34	34/184	19%

La **tabella n. 1** e il corrispondente grafico riportano il rapporto del numero di risposte rispetto al campione di riferimento costituito dai tre istituti comprensivi. Come è possibile notare, la ripartizione per istituto del campione è così costituito:

1. I.C. "Romeo" di Casavatore - numero di risposte 89, circa il 48% delle risposte;
2. I.C. "De Curtis" di Casavatore - numero di risposte 61, circa il 33% delle risposte;
3. I.C. "Romeo-Cammisa" di Sant'Antimo - numero di risposte 34, circa il 19% delle risposte.

Grafico 1. N. risposte per istituzioni scolastiche



Quesito n. 2: Complessiva anzianità di servizio nella scuola di appartenenza

Tabella 2. Anzianità di servizio		
ANZIANITA' SERVIZIO	N. RISPOSTE TOTALI	% RISPOSTE
0 - 5 anni	59	33%
6 - 10 anni	28	15%
11 - 15 anni	23	12%
16 - 20 anni	18	9%
sup a 20 anni	56	31%

Grafico 2. Anzianità di servizio

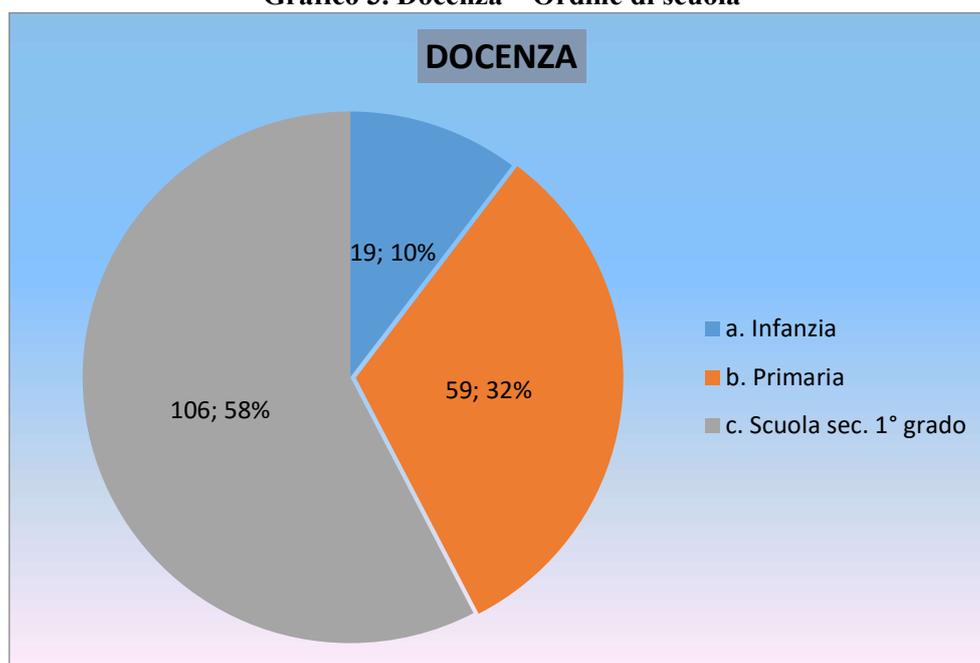


La rilevazione mette in evidenza che il 40% del campione elettivo ha un'anzianità di servizio superiore ai 16 anni. Il dato curioso, ma altrettanto significativo, è rappresentato dal fatto che al 31% dei docenti con un'anzianità superiore ai 20 anni corrisponde un 33% di docenti con un'anzianità di servizio compresa tra 0-5 anni. Completano il quadro il 15% di chi ha un'anzianità di servizio compresa tra i 6 e i 10 anni e il 12% di chi ha un'anzianità di servizio compresa tra gli 11 e i 15 anni.

Quesito n. 3: Docenza – ordine di scuola

Tabella 3. Docenza – Ordine di scuola		
ORDINE DI SCUOLA	N. DOCENTI	% ORDINE DI SCUOLA IN RAPPORTO ALLE RISPOSTE
Infanzia	19	10%
Primaria	59	32%
Sec. 1° grado	106	58%

Grafico 3. Docenza – Ordine di scuola



La percentuale maggiore di risposte, relativamente all'ordine di scuola si evidenzia nella risposta scuola secondaria di primo grado.

Il risultato ottenuto consente di associare la distribuzione dei dati con la presenza o meno delle lingue straniere nei tre ordini di scuola:

il valore modale (106 risposte, pari al 58%) è associato alla secondaria di 1° grado dove, per ordinamento, è previsto l'insegnamento oltre all'inglese di un'altra lingua straniera, mentre la scuola primaria si assesta sul 32% (59 risposte), infine la presenza di personale docente per la scuola dell'infanzia si limita a 19 risposte pari al 10% del campione.

L'esito quantitativo è influenzato dal contesto curricolare su cui è necessario riflettere in termini di attese pedagogiche, di risorse professionali disponibili, di assetti metodologici per progettare una ricerca specifica sull'insegnamento CLIL-EMILE in verticale

Quesito n. 4: Incarichi di collaborazione

Tabella 4a. Incarichi di collaborazione		
INCARICHI	N. RISPOSTE	FREQUENZA % DI RISPOSTE
Due incarichi	35	19 %
Un sol incarico	58	32 %
Nessun incarico	91	49%

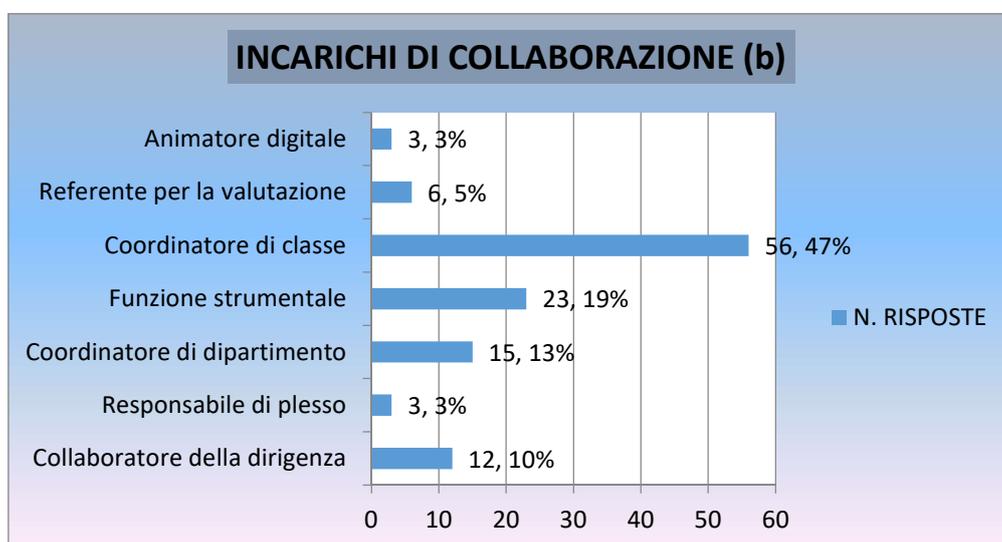
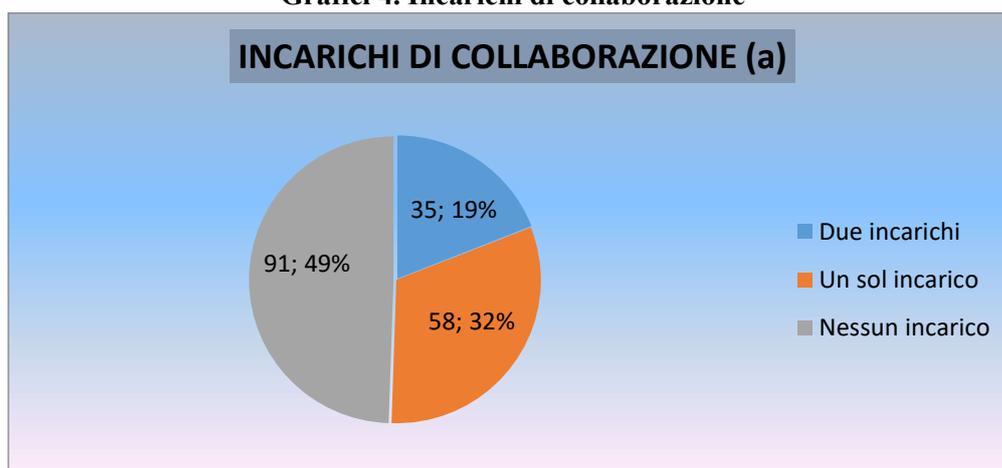
Tabella 4b. Incarichi di collaborazione		
INCARICHI	N. RISPOSTE	FREQUENZA % DI RISPOSTE
Collaboratore della dirigenza	12	10%
Responsabile di plesso	3	3%
Coordinatore di dipartimento	15	13%
Funzione strumentale	23	19%
Coordinatore di classe	56	47%
Referente per la valutazione	6	5%
Animatore digitale	3	3%

L'item relativo alla rilevazione degli incarichi di collaborazione ha dato la possibilità agli intervistati di scegliere al massimo 2 categorie di risposta.

I risultati ottenuti sono stati distinti in maniera da evidenziare tra quelli che non hanno alcun incarico (91, pari al 49%) e quelli che hanno indicato di avere un solo incarico (58, pari al 32%) o due incarichi (35, pari al 19%).

Tra le collaborazioni assegnate è evidente che le tre figure più rappresentative sono il coordinatore di classe (47%), la funzione strumentale (19%) e il coordinatore di dipartimento (13%) con una percentuale complessiva, pari al 79%, ovvero più di 3/4 rispetto agli altri incarichi previsti dalla scheda di rilevazione. La figura del coordinatore potrebbe essere valorizzata come risorsa professionale nei confronti della innovazione didattica, non assegnando solo specifici compiti di gestione tecnico-amministrativa.

Grafici 4. Incarichi di collaborazione



Quesito n. 5: Ambito di insegnamento

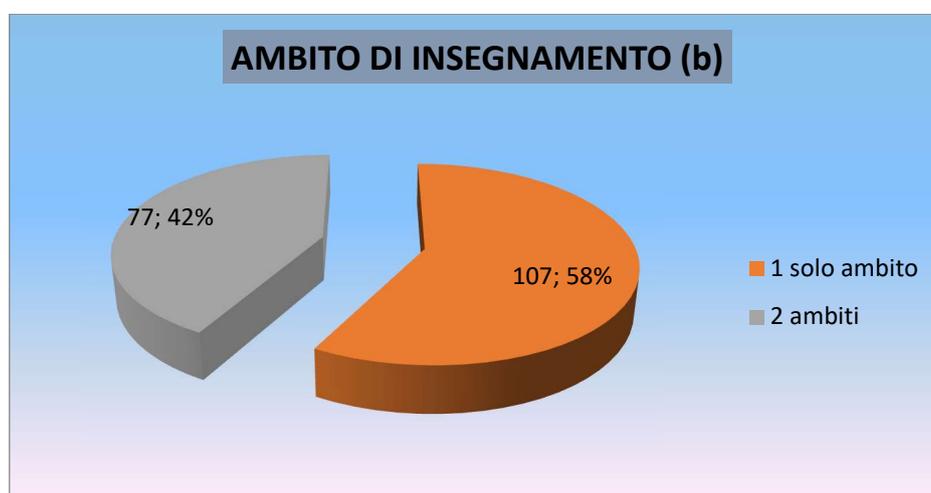
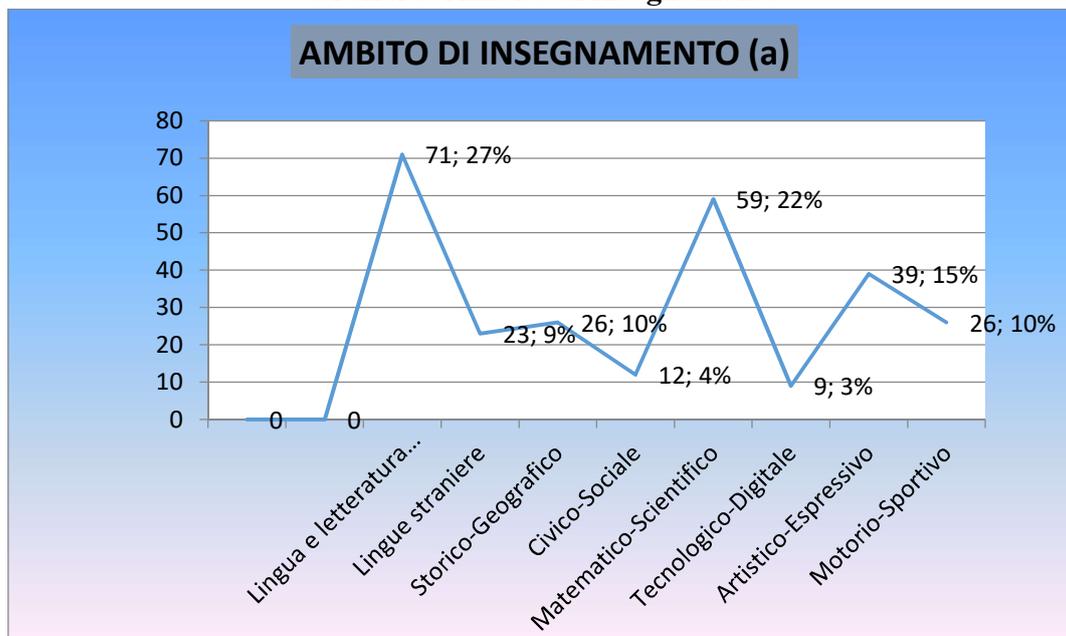
Tabella 5a. Ambito di insegnamento

AMBITO DI INSEGNAMENTO	RISPOSTE	FREQUENZA % DI RISPOSTE
Lingua e letteratura italiana	71	27%
Lingue straniere	23	9%
Storico-Geografico	26	10%
Civico-Sociale	12	4%
Matematico-Scientifico	59	22%
Tecnologico-Digitale	9	3%
Artistico-Espressivo	39	15%
Motorio-Sportivo	26	10%

Tabella 5b. Ambito di insegnamento

AMBITO DI INSEGNAMENTO	RISPOSTE	FREQUENZA % DI RISPOSTE
1 solo ambito	107	58%
2 ambiti	77	42%

Grafici 5. Ambito di insegnamento



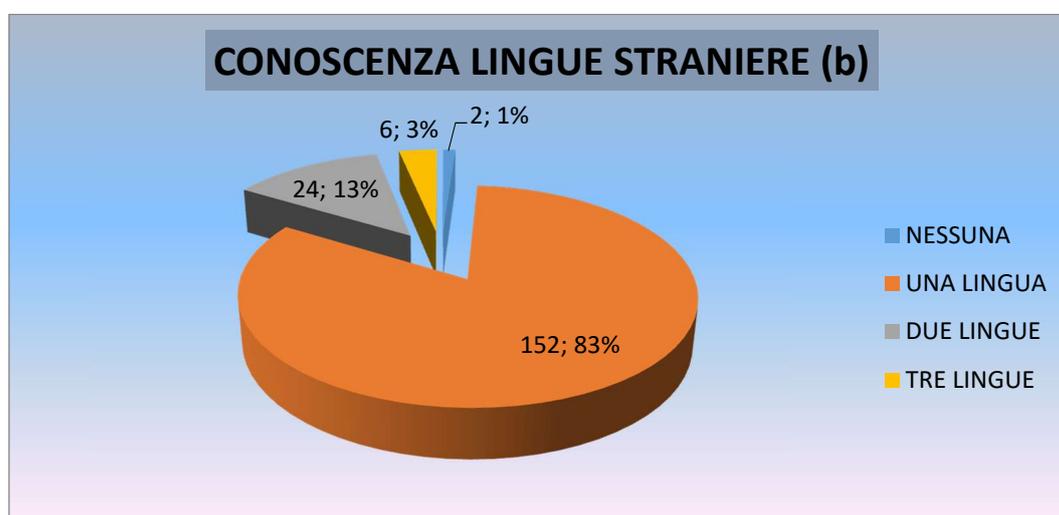
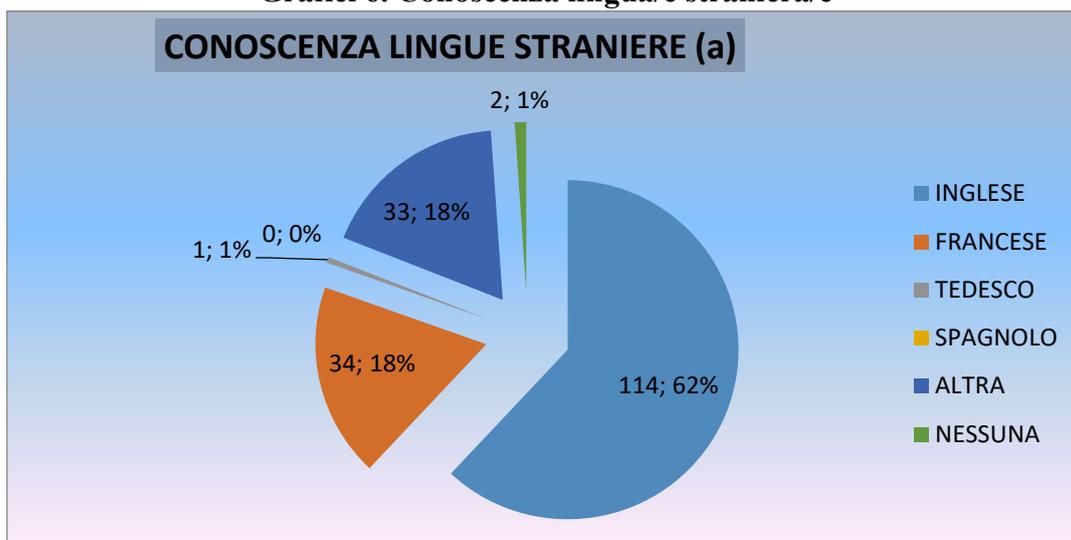
L'item relativo alla rilevazione degli ambiti di insegnamento ha dato la possibilità agli intervistati di scegliere al massimo 2 categorie di risposta. Dai dati emerge che la maggior parte degli intervistati afferisce ad un solo ambito di insegnamento, pari al 58% contro il 42% con due ambiti di insegnamento. La metà dei docenti rappresentati nel campione appartengono ai primi quattro ambiti a prevalente struttura sociale e umanistica, il 25% all'ambito tecnologico-matematico-scientifico, mentre il restante 25% è collegato all'ambito artistico-motorio.

Quesito n. 6: Conoscenza lingua/e straniera/e

Tabella 6a. Conoscenza lingua/e straniera/e		
LINGUA	N. DOCENTI	FREQUENZA % DI RISPOSTE
INGLESE	114	62%
FRANCESE	34	18%
TEDESCO	1	1%
SPAGNOLO	0	0%
ALTRA	33	18%
NESSUNA	2	1%

Tabella 6b. Conoscenza lingua/e straniera/e		
LINGUA	N. DOCENTI	FREQUENZA % DI RISPOSTE
NESSUNA	2	1%
UNA LINGUA	152	83%
DUE LINGUE	24	14%
TRE LINGUE	6	2%

Grafici 6. Conoscenza lingua/e straniera/e



I grafici riportano dati e percentuali di conoscenza della/e lingua/e straniera/e da parte dei docenti. La lingua inglese fa registrare una percentuale maggiore (62%), seguita dal francese (18%), mentre si nota un dato basso, addirittura nullo, relativamente alla conoscenza dello spagnolo.

Si evidenzia che l'83% dei docenti del campione dichiarano di conoscere almeno una lingua e che il 14% dichiara di conoscere due lingue e il 2% ne conosce tre.

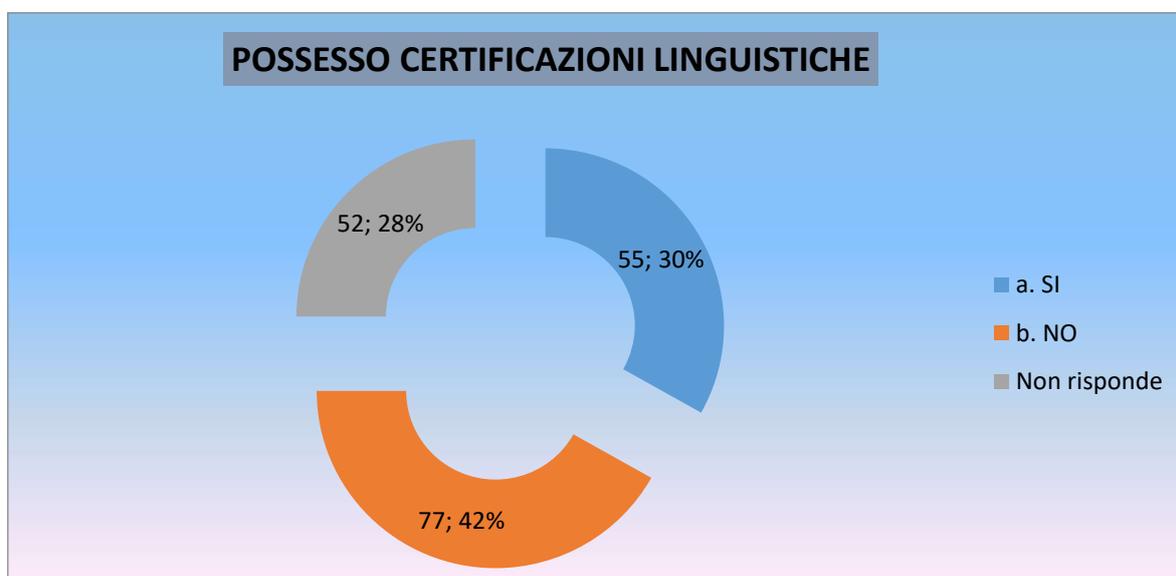
L'elevato valore circa la conoscenza di una lingua straniera non si accorda con il dato del successivo quesito 7 che fa registrare un possesso di certificazioni complessivo pari solo a 1/3 del campione.

Il 42% del campione, che non possiede certificazione linguistica, sommato al 25% di intervistati che preferisce non rispondere mostra un 67% totale di scarsa e/o assenza conoscenza di lingua straniera su cui è necessario riflettere per dare vita ad una mirata strategia formativa in servizio finalizzata al rilascio di attestati da parte di enti di certificazione di lingua straniera accreditati

Quesito n. 7: Possesso di certificazioni linguistiche
(è indicata solo quella di livello più elevato)

Tabella 7. Possesso di certificazioni linguistiche		
CERTIFICAZIONI	N. RISPOSTE	% RISPOSTE
Sì	55	30%
No	77	42%
Non risponde	52	28%

Grafico 7. Possesso di certificazioni linguistiche



**Quesito n. 8: Possesso di certificazioni linguistiche
(è indicata solo la certificazione di livello più alto)**

Tabella 8. Possesso di certificazioni linguistiche (indicata quella di livello più elevato ed il corrispondente livello)		
LIVELLO	N. DOCENTI CERTIFICATI	% RISPOSTE
A1	3	6%
A2	1	2%
B1	9	16%
B2	20	36%
C1	18	33%
C2	4	7%

**Grafico 8. Possesso di certificazioni linguistiche
(è indicata solo la certificazione di livello più alto)**



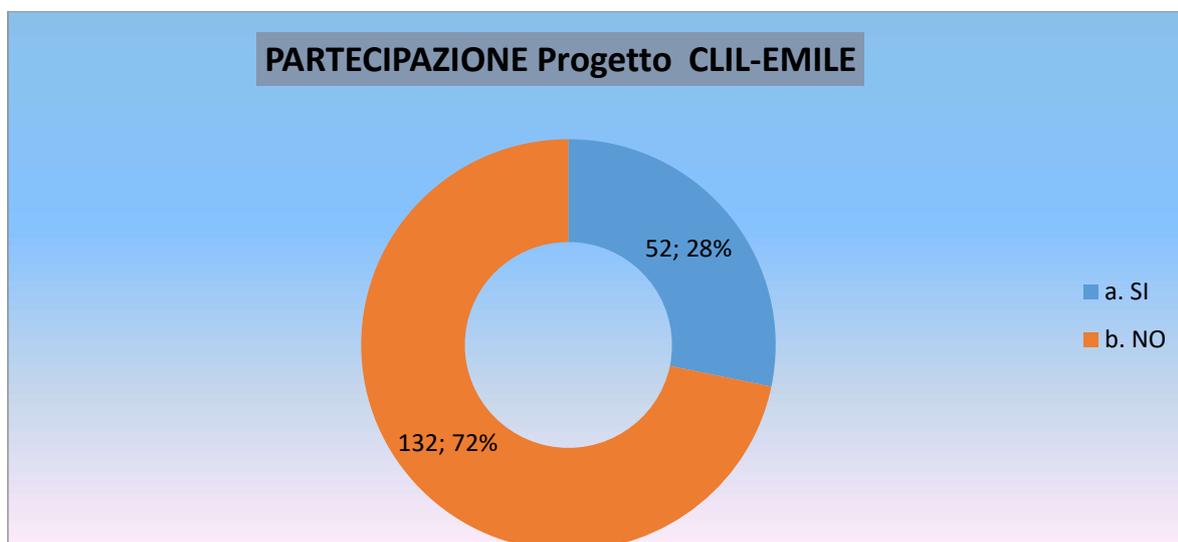
I grafici riportano i dati e le percentuali di conseguimento per i docenti delle certificazioni in corrispondenza dei livelli previsti dal QCER. Il livello B2 fa registrare una percentuale maggiore di certificazioni per tutti i livelli, seguita dal C1 con un significativo valore del 33%. Il campione di riferimento fa registrare una percentuale elevata, pari al 70% di docenti, che non possiedono certificazione e che non hanno dato una risposta

Quesito n. 9: Partecipazione ad esperienze di CLIL-EMILE nella propria scuola

Tabella 9. Partecipazione ad esperienze di CLIL-EMILE nella propria scuola

PARTECIPAZIONE	N. RISPOSTE	% RISPOSTE
Sì	52	28%
No	132	72%

Grafico 9. Partecipazione ad esperienze di CLIL-EMILE nella propria scuola



Dai dati si evince che il 72% degli intervistati non ha mai partecipato ad esperienze di CLIL-EMILE nella propria scuola. Il dato sembra far emergere un lavoro non diffuso nel campione elettivo circa l'applicabilità metodologica dell'insegnamento CLIL-EMILE.

Quesito n. 10: Per la programmazione del progetto CLIL-EMILE ritiene utile focalizzare l'attenzione dell'insegnamento DNL negli ambiti disciplinari di seguito evidenziati.

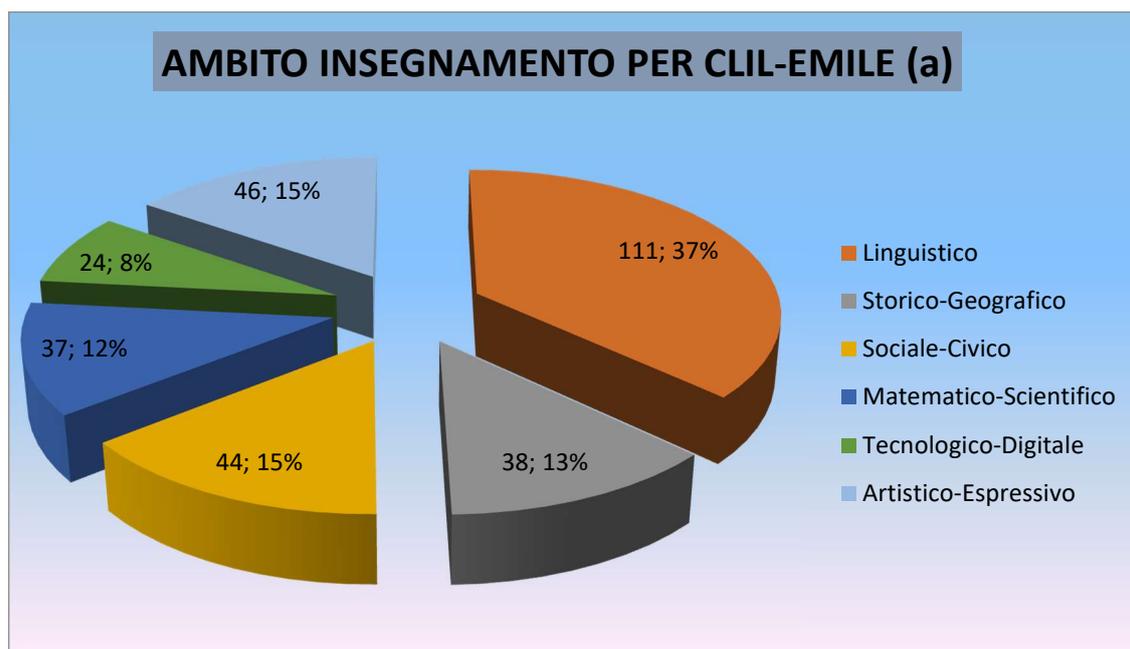
Tabella 10a. Ambito di insegnamento da focalizzare per il progetto CLIL - EMILE

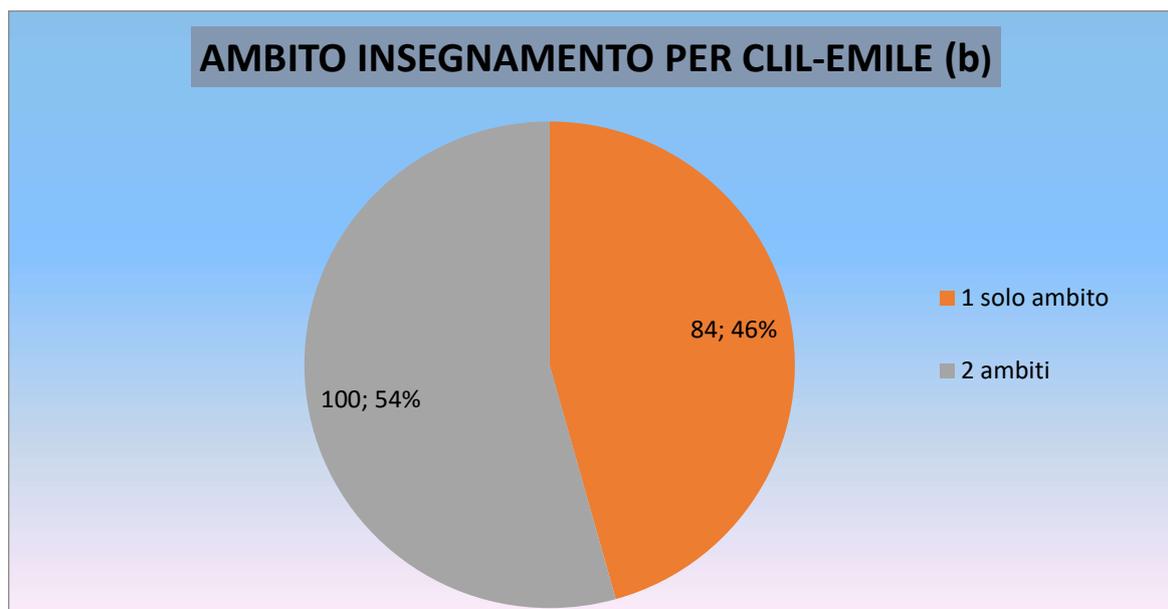
AMBITO DI INSEGNAMENTO	RISPOSTE	FREQUENZA % DI RISPOSTE
Linguistico	111	37%
Storico-Geografico	38	13%
Sociale-Civico	44	15%
Matematico-Scientifico	37	12%
Tecnologico-Digitale	24	8%
Artistico-Espressivo	46	15%

Tabella 10b. Ambito di insegnamento da focalizzare per il progetto CLIL - EMILE

AMBITO DI INSEGNAMENTO	RISPOSTE	FREQUENZA % DI RISPOSTE
1 solo ambito	84	46 %
2 ambiti	100	54 %

Grafici 10. Ambito di insegnamento da focalizzare per il progetto CLIL – EMILE





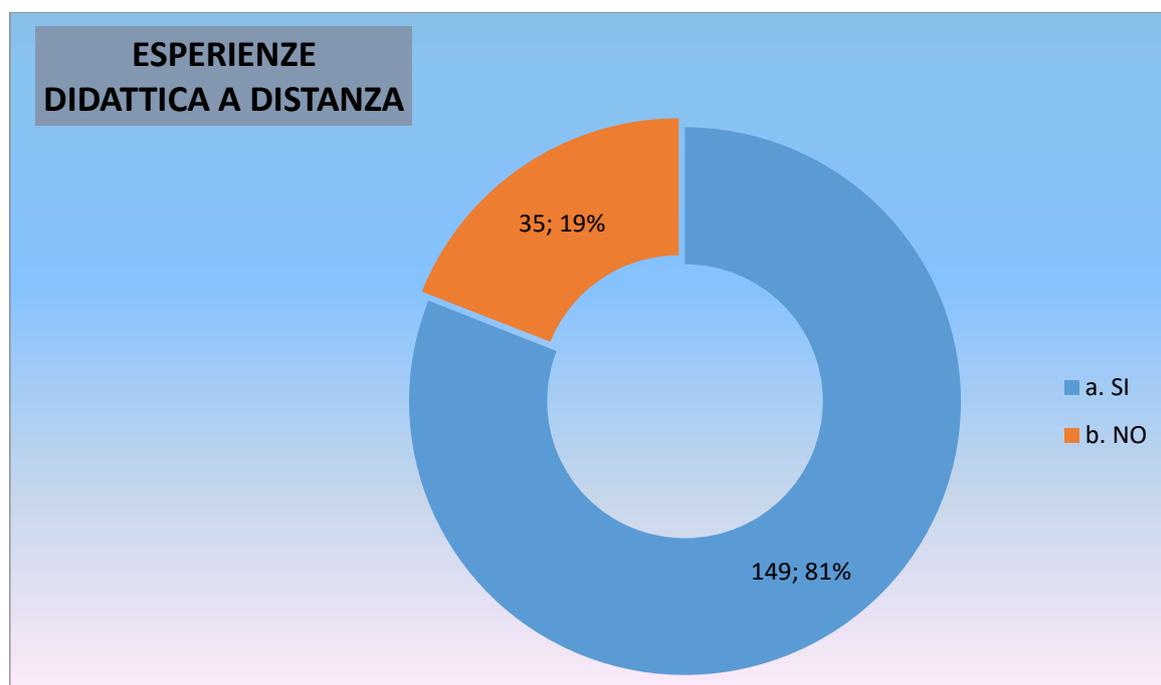
L'item relativo alla rilevazione degli ambiti di insegnamento ha dato la possibilità agli intervistati di scegliere al massimo 2 categorie di risposta.

I dati indicano che l'ambito di insegnamento privilegiato su cui focalizzare l'attenzione per il progetto CLIL – EMILE è quello linguistico (37%) mentre quello matematico-scientifico-tecnologico si attesta su un totale del 20% contro quello artistico-espressivo del 15%. Interessante il dato dei due ambiti storico-geografico e quello sociale-civico con un valore complessivo del 28% sui possibili percorsi interdisciplinari collegabili all'Agenda 2030 in collegamento con l'insegnamento di educazione civica che, come è riportato nell'intervista, si avvierà il prossimo anno scolastico 2020/21.

Quesito n. 11: Esperienze di didattica a distanza.

Tabella 11. Esperienze di didattica a distanza.		
ESPERIENZA	N. RISPOSTE	% RISPOSTE
Sì	149	81%
No	35	19 %

Grafico 11. Esperienze di didattica a distanza



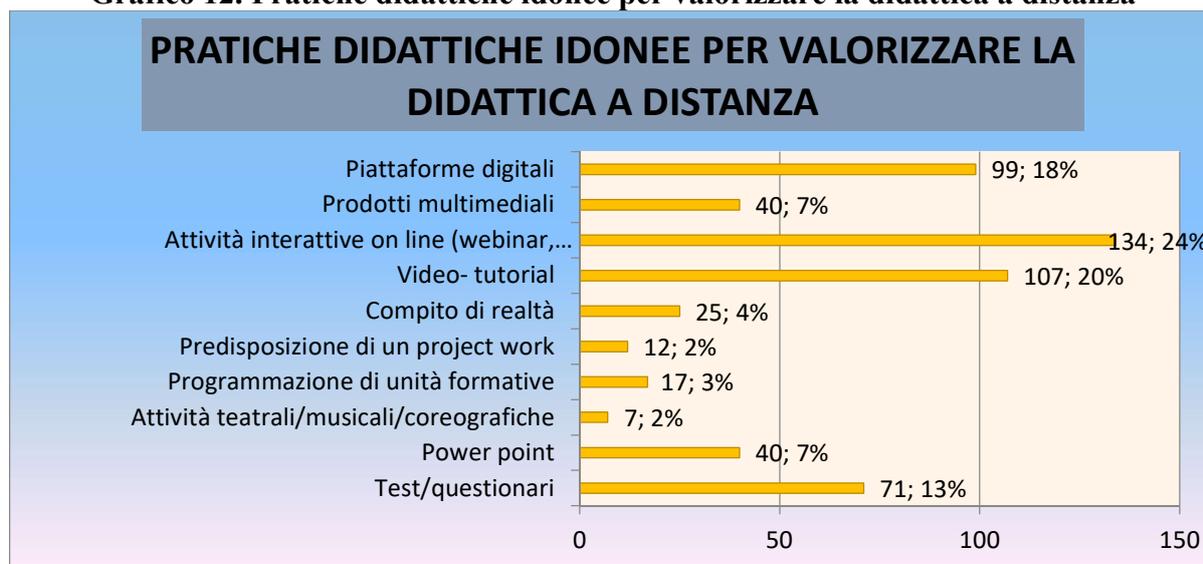
Dai dati si evince che l'81% degli intervistati ha partecipato ad esperienze di didattica a distanza. Il dato è ragionevole sia collegabile all'emergenza epidemiologica che ha costretto le scuole italiane a realizzare percorsi formativi di DaD. L'elevato valore è comunque da leggere con ragionevole soddisfazione, in considerazione del fatto che è necessario approfondire la questione per rilevare dati sicuramente più affidabili.

Quesito n. 12: Pratiche didattiche maggiormente utili per valorizzare la didattica a distanza

Tabella 12. Pratiche didattiche idonee per valorizzare la didattica a distanza.

PRATICA DIDATTICA	N. RISPOSTE	FREQUENZA % DI RISPOSTE
Test/questionari	71	13 %
Power point	40	7 %
Attività teatrali/musicali/coreografiche	7	2 %
Programmazione di unità formative	17	3 %
Predisposizione di un project work	12	2 %
Compito di realtà	25	4 %
Video- tutorial	107	20 %
Attività interattive on line (webinar, audio/video conferenze/lezioni, chat di gruppo)	134	24 %
Prodotti multimediali	40	7 %
Piattaforme digitali	99	18 %

Grafico 12. Pratiche didattiche idonee per valorizzare la didattica a distanza



L'item relativo alla rilevazione delle pratiche didattiche idonee per la valorizzazione della didattica a distanza ha dato la possibilità agli intervistati di scegliere al massimo 3 categorie di risposta.

Prevalentemente le pratiche didattiche suggerite sono le attività interattive on line (webinar, audio/video, conferenze/lezioni, chat di gruppo) (24%), i video- tutorial (20%) e le piattaforme digitali (18%); seguono i test/questionari (13%) e i prodotti multimediali o i power point (entrambi con il 7%); le meno indicate sono le attività teatrali/musicali/coreografiche (2%), la predisposizione di un project work (2%) e la programmazione di unità formative (3%).

Gli esiti dell'items mettono in luce una diversità di strumenti digitali che indirettamente danno prontezza delle strategie operate, da verificare successivamente con un monitoraggio più specifico circa la tesi dell'innovazione didattica degli ambienti di apprendimento

B - AMBIENTE DI APPRENDIMENTO (quesiti da 13 a 25)

Le domande poste agli stakeholders, da questa fase in poi, hanno riguardato il gradimento relativo ad una serie di quesiti inerenti l'esperienza vissuta.

Nello specifico vedremo come, considerando un range da 1 a 5, l'esperienza ha ottenuto il favore o meno degli intervistati.

E' stata utilizzata una tabella che assegna ad "1" l'item "in disaccordo" e a "5" l'item "molto d'accordo", così come schematizzato nella tabella che segue

In disaccordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	D'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

Le domande poste agli intervistati sono state suddivise in quattro gruppi omogenei:

- Gruppo 1: Livello funzionale dell'iniziativa e delle prospettive future di formazione (quesiti da 13 a 16)
- Gruppo 2: Livello meta-disciplinare (quesiti 17 e 18)
- Gruppo 3: Livello didattico – metodologico dell'insegnamento CLIL – EMILE (quesiti da 19 a 22)
- Gruppo 4: Livello di Programmazione in Cloud - Didattica a Distanza (quesiti da 23 a 25)

Per ciascuno dei gruppi le domande sono state tabellate e, per una migliore e più immediata lettura dei dati, è stata realizzata una graficizzazione degli stessi

GRUPPO 1 - Livello funzionale dell'iniziativa e delle prospettive future di formazione

Quesito n. 13

La modalità con la quale è stata realizzata la visita dei docenti francesi è stata adeguata alle tue esigenze professionali

Tabella n. 13	
Gradimento	n.ro risposte
1	1
2	10
3	48
4	62
5	63
TOT	184

Quesito n. 14

La programmazione delle attività è stata corrispondente alle tue aspettative

Tabella n. 14	
Gradimento	n.ro risposte
1	2
2	9
3	48
4	66
5	59
TOT	184

Quesito n. 15

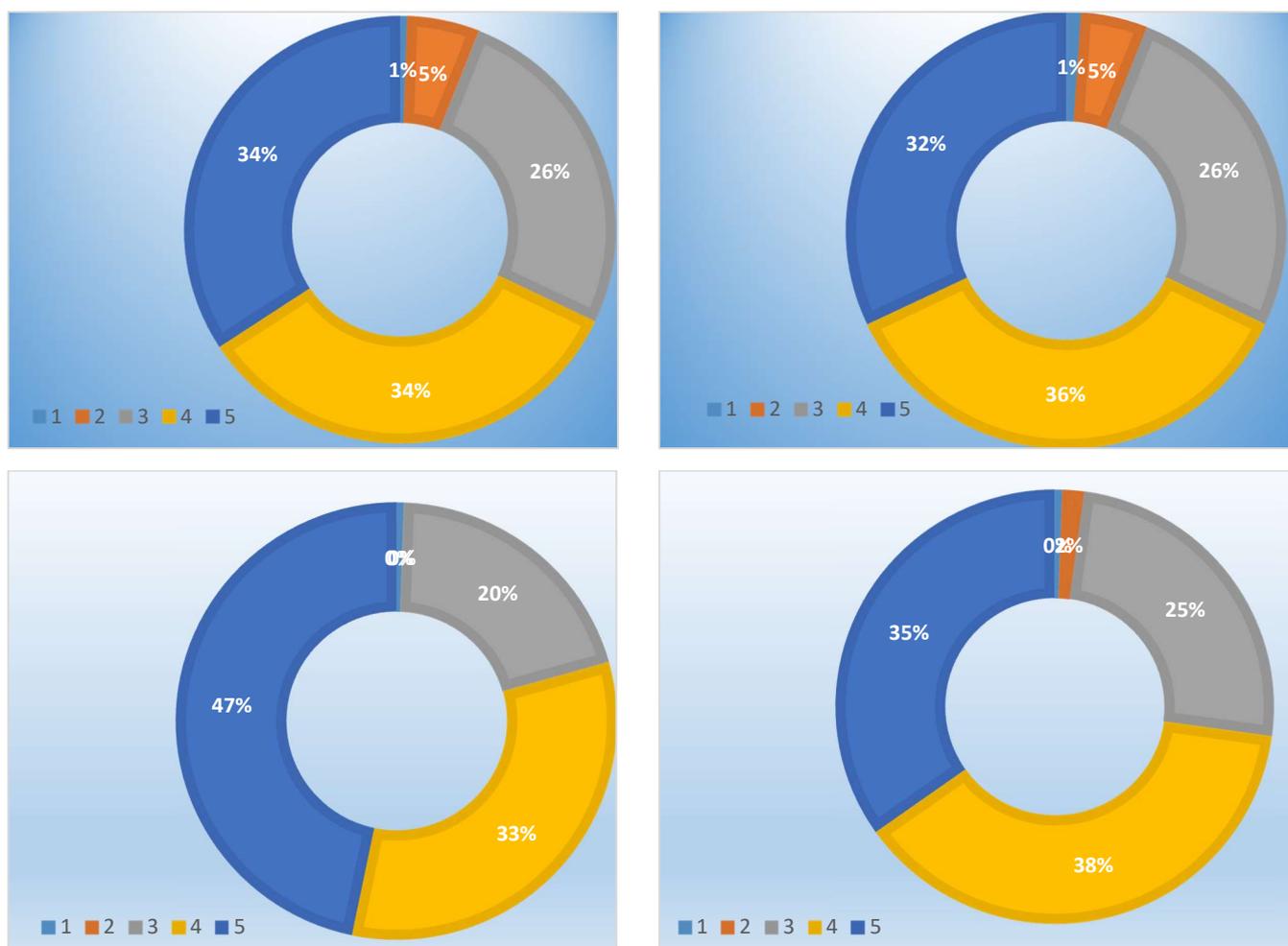
Ritieni che questa esperienza sia funzionale al piano triennale dell'offerta formativa della tua scuola

Tabella n. 15	
Gradimento	n.ro risposte
1	1
2	0
3	37
4	60
5	86
TOT	184

Quesito n. 16

L'iniziativa progettuale di formazione incrociata italo-francese ha prodotto un certo interesse tra i colleghi della tua scuola

Tabella n. 16	
Gradimento	n.ro risposte
1	1
2	3
3	46
4	70
5	64
TOT	184



Grafici relativi al gruppo 1

Il gruppo di domande relativo al livello funzionale dell'iniziativa e delle prospettive future di formazione ha un andamento di riscontri decisamente positivi.

Questo primo gruppo di domande tende a sottolineare quanto l'esperienza e l'attività progettuale di formazione incrociata italo-francese abbia riscosso successo all'interno delle singole istituzioni scolastiche.

Come è possibile notare il trend delle risposte si attesta su items prevalentemente alti (da 3 a 5).

Nello specifico i gradimenti 4/5 (d'accordo/molto d'accordo) da soli superano il 60% delle risposte.

GRUPPO 2 - Livello Culturale e contenutistico

Quesito n. 17

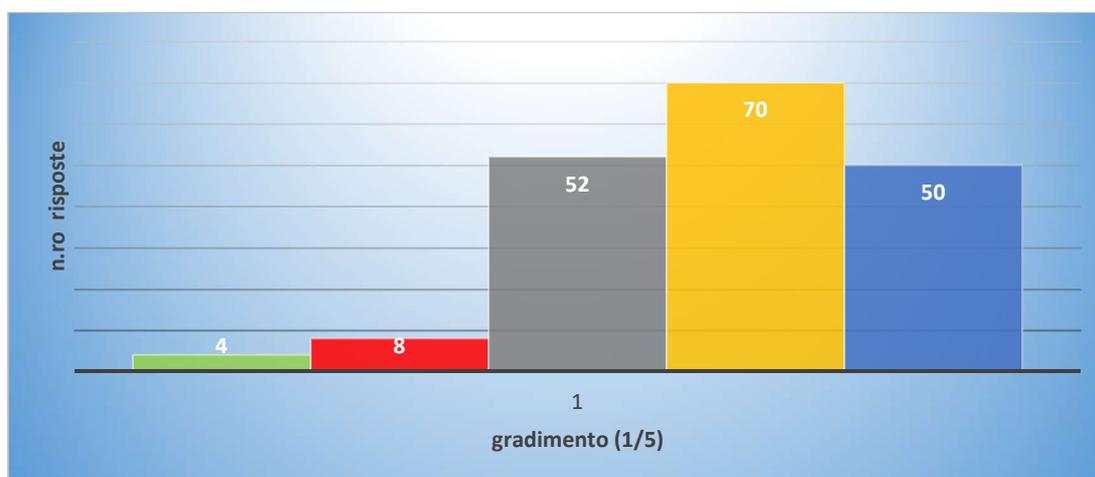
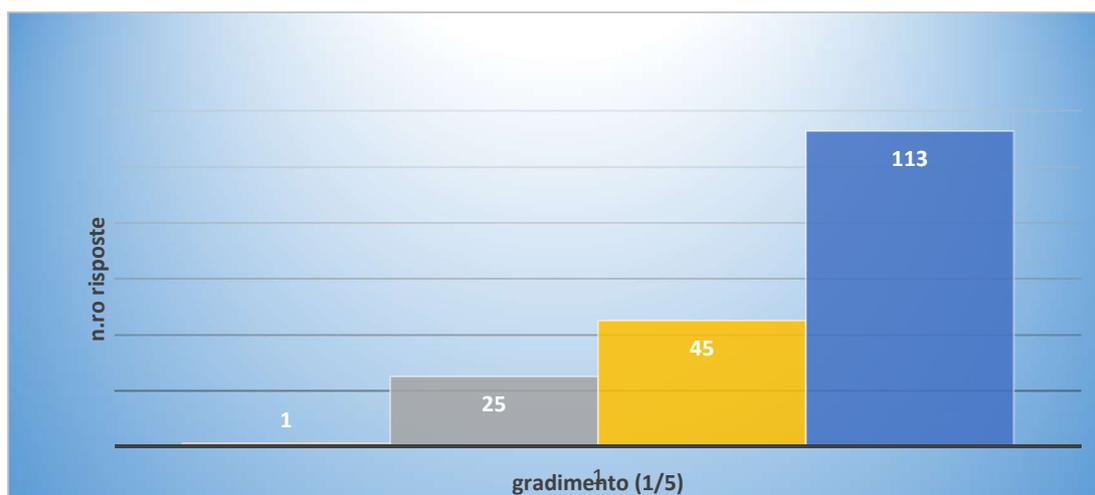
La società del terzo millennio richiede che la scuola si confronti con realtà e interlocutori diversi ed esca dai suoi confini

Tabella n. 17	
Gradimento	n.ro risposte
1	0
2	1
3	25
4	45
5	113
TOT	184

Quesito n. 18

L'ambiente aula è un contesto operativo di trasmissione di contenuti disciplinari

Tabella n. 18	
Gradimento	n.ro risposte
1	4
2	8
3	52
4	70
5	50
TOT	184



Anche il livello culturale e contenutistico sottolinea il quasi totale consenso degli intervistati.

GRUPPO 3 - Livello didattico – metodologico dell'insegnamento CLIL-EMILE

Quesito n. 19:

La metodologia CLIL- EMILE favorisce il confronto con i colleghi di scuola con i quali riconoscere nuovi approcci metodologici per una programmazione trasversale alle discipline

Tabella n. 19	
Gradimento	n.ro risposte
1	1
2	3
3	34
4	68
5	78
TOT	184

Quesito n. 20

La metodologia CLIL – EMILE è una pratica didattica che ostacola e/o rallenta l'inclusione degli studenti BES

Tabella n. 20	
Gradimento	n.ro risposte
1	49
2	36
3	58
4	31
5	10
TOT	184

Quesito n. 21

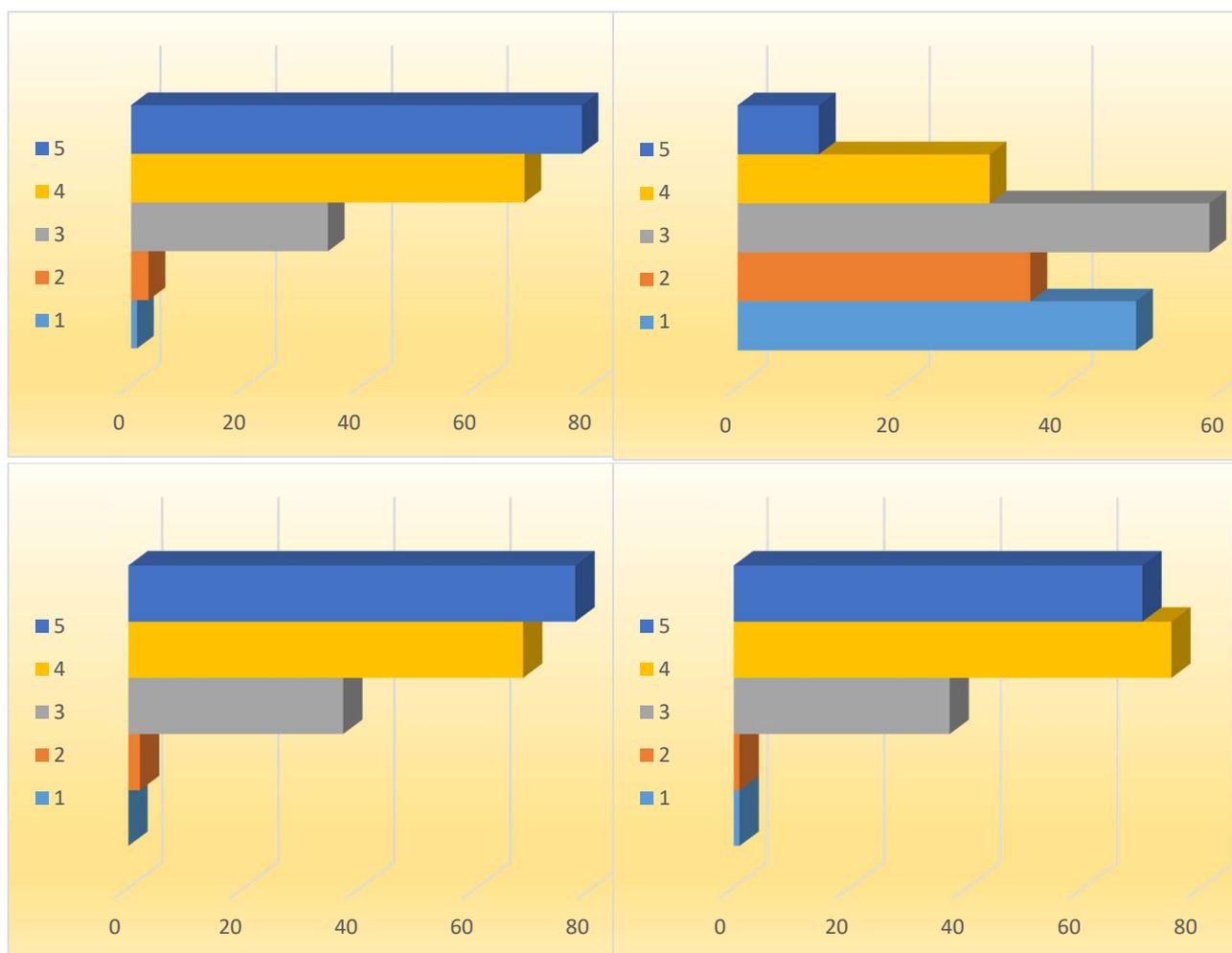
La metodologia CLIL – EMILE è utile per favorire un percorso innovativo del curricolo di scuola

Tabella n. 21	
Gradimento	n.ro risposte
1	0
2	2
3	37
4	68
5	77
TOT	184

Quesito n. 22

La metodologia CLIL rappresenta per la scuola del 1° ciclo una opportunità per integrare le diverse parti del curricolo, migliorare la motivazione e attivare competenze progettuali, collaborative e cooperative

Tabella n. 22	
Gradimento	n.ro risposte
1	1
2	1
3	37
4	75
5	70
TOT	184



I grafici evidenziano come il gradimento degli intervistati si attesti per ogni quesito nella fascia medio-alta.

L'unico quesito che si discosta dal dato è quello relativo all'eventuale rallentamento/ostacolo della metodologia per alunni con Bisogni Educativi Speciali (*"La metodologia CLIL – EMILE è una pratica didattica che ostacola e/o rallenta l'inclusione degli studenti BES"*), per i quali non si ritiene quindi la metodologia possa rappresentare un ostacolo – quesito 20. Pertanto anche tale quesito ha un riscontro positivo da parte della platea degli intervistati, per i quali la metodologia CLIL - EMILE non rappresenta un ostacolo all'inclusione degli alunni in difficoltà.

GRUPPO 4 - Livello di Programmazione in Cloud (D.A.D.)

Quesito n. 23

Ritieni efficace/funzionale realizzare approcci di didattica a distanza con i colleghi francesi

Tabella n. 23	
Gradimento	n.ro risposte
1	2
2	2
3	46
4	66
5	68
TOT	184

Quesito n. 24

La valutazione degli interventi in modalità DAD sarà espressa da un gruppo progetto italo-francese in esito ai report dei tutor di scuola, del referente regionale e dei documenti di sintesi redatti

Tabella n. 24	
Gradimento	n.ro risposte
1	0
2	6
3	75
4	59
5	40
TOT	180

Quesito n. 25

Le attività progettuali di formazione incrociata italo-francese necessitano di un approfondimento condiviso

Tabella n. 25	
Gradimento	n.ro risposte
1	0
2	1
3	45
4	71
5	67
TOT	184



La modalità di interazione a distanza tra le due comunità scolastiche (italiana e francese) è considerata una tipologia reciprocamente efficace. Tale modalità è pertanto auspicata dagli intervistati.



Anche questo ultimo gruppo di domande conferma la quasi totalità di items positivi.
Nel grafico che segue è stata calcolata la media ponderata per ogni gruppo di domande.

Da essa si evidenzia come il gruppo 3, relativo al livello didattico-metodologico dell'insegnamento CLIL-EMILE, abbia avuto un gradimento inferiore.

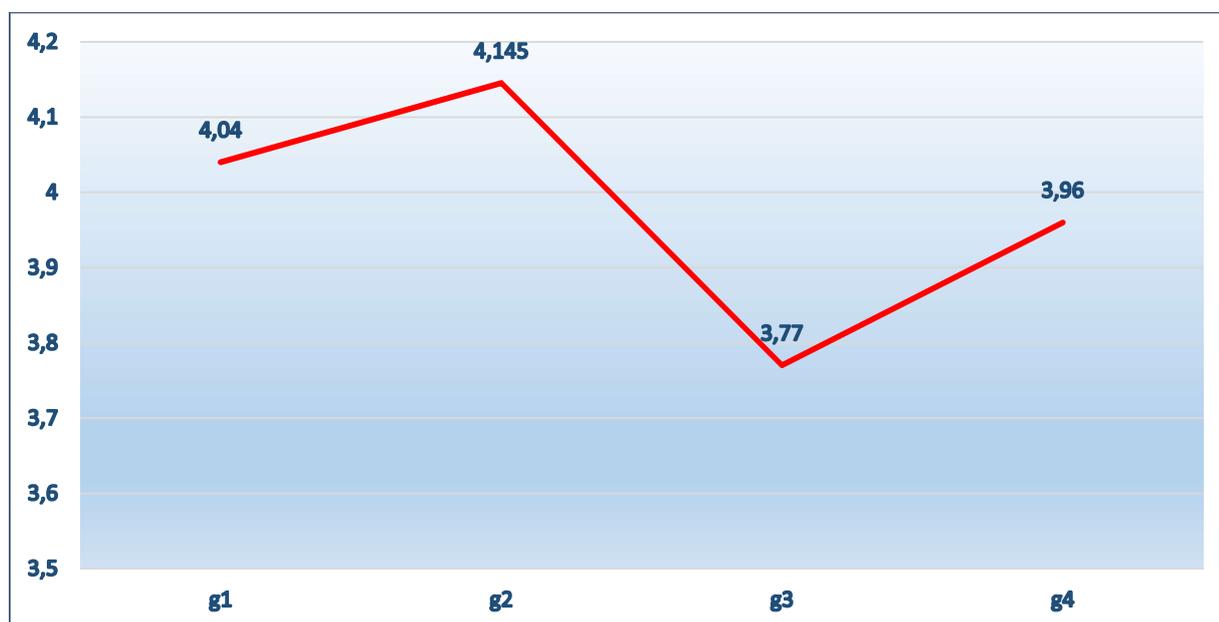


Grafico Media

Questo dato viene “falsato” dalle risposte al quesito 20 inerente l’eventuale rallentamento dovuto alla metodologia per alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Se il dato relativo alla domanda venisse estrapolato, avendo il quesito stesso, in realtà, un gradimento positivo, il grafico avrebbe un andamento di questo tipo

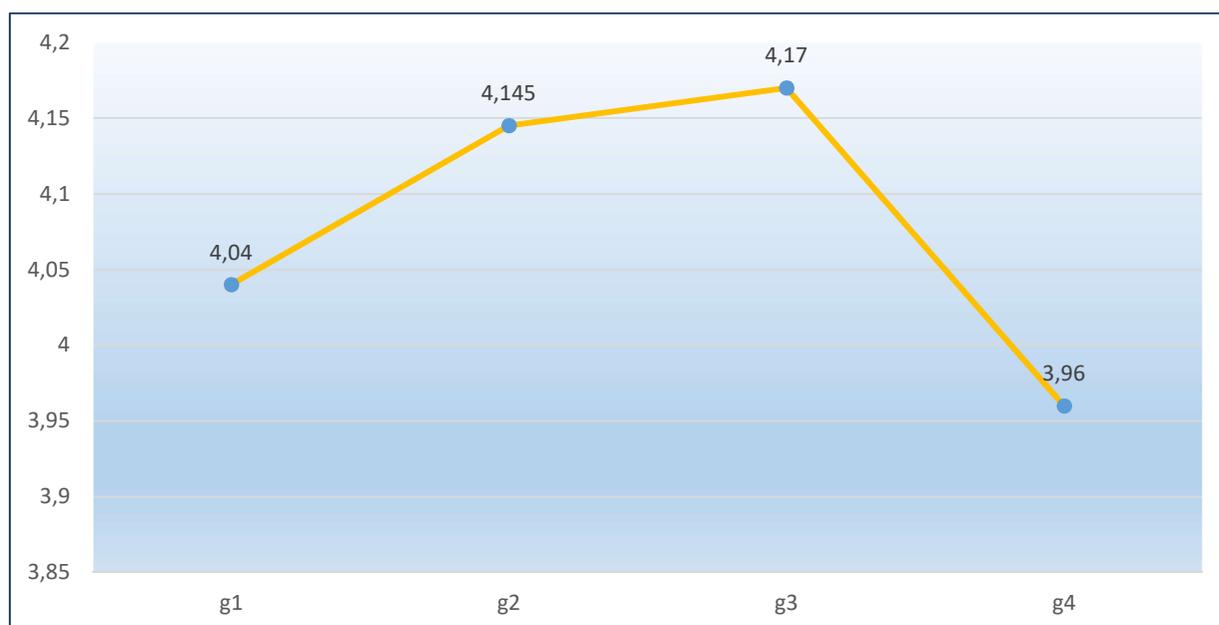


Grafico Media con estrapolazione del quesito 20

PROPOSTE (quesito n.26)

Suggerisci eventuali interventi integrativi di formazione/informazione per le attività di scambio professionale

1. Iniziare progetti che prevedano spostamenti temporanei dei docenti presso le altre scuole europee.
2. Rendere più flessibile la burocrazia per facilitare le attività di scambio per docenti e per alunni.
3. Maggiore informazione e formazione.
4. Qualunque modalità di scambio culturale è positiva.
5. Scambi culturali da effettuarsi con maggiore frequenza.
6. Incontri di ogni tipo: reali e virtuali.
7. Didattica a distanza.
8. Creare una piattaforma, un canale, per una comunicazione e un confronto continuo, e sicuramente avviare anche una formazione per superare difficoltà operative.
9. Dare ampio spazio alla formazione.
10. Attività ludiche che favoriscano gli apprendimenti e l'acquisizione di saperi.
11. Confronto di buone pratiche

Non si è registrato un elevato numero di suggerimenti, ma quelli riportati sono rappresentativi di una molteplicità di interventi utili per l'attività di scambio professionale.

4. La dimensione curricolare/educativa del CLIL

4.a - Excursus normativo

Ricostruire il percorso normativo che ha introdotto la metodologia CLIL nel sistema scolastico italiano appare opportuno in questa sede per dare un quadro sintetico allo scopo di sottolineare il progressivo e costante interesse che il legislatore, in linea con le Raccomandazioni europee e con le più recenti acquisizioni delle neuroscienze, ha riservato all'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere.

Il documento che rivolge per la prima volta interesse all'insegnamento delle lingue a livello europeo è costituito dal Libro Bianco di Edith Crésnon del 1995¹⁷. Esso nasce dall'esigenza di adeguare i sistemi scolastici europei alle rapide trasformazioni in corso nei sistemi sociali allo scopo di costruire una società europea fondata sulla conoscenza e propone la conoscenza di almeno tre lingue comunitarie da parte dei cittadini europei nel più ampio quadro del lifelong learning. Le proposte della Crésnon saranno in gran parte recepite ed integrate nella "Strategia di Lisbona" del marzo del 2000, quando il Consiglio dell'Unione europea adotta l'obiettivo strategico di *"diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"*¹⁸ In quella sede i Capi di Stato e di Governo hanno riconosciuto il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per la crescita e lo sviluppo economico dell'Europa.

In Italia il fermento innovativo nella scuola nasce negli stessi anni anche come conseguenza della riforma della Pubblica Amministrazione avvenuta con la legge n.59 del 15 marzo 1997 che, all'art. 21¹⁹ sancisce l'inizio di una nuova era per la scuola che *"conquista"* la sua autonomia. La legge delega n.53 del 2003²⁰ introduce l'insegnamento della lingua inglese nel curriculum della scuola primaria e di una seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado.

I susseguenti Regolamenti attuativi, dispiegatisi attraverso varie legislature con un percorso non facile né sempre coerente, porteranno alla riorganizzazione dell'intero sistema scolastico italiano realizzando anche la riforma, attesa da decenni, della scuola secondaria di secondo grado con i

¹⁷ Edith Cresson (Commissaria europea delegata per la formazione e la cultura): "Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza". (1995) <http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/Libro%20Bianco.pdf>

¹⁸ "La strategia di Lisbona" (2000)

https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtmlC:\Users\Win10\Downloads\art. 21 - Legge 15 marzo 1997, n. 59.html

¹⁹ Legge 15 marzo 1997 n. 59 art. 21 <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/art21.html>

²⁰ Legge 28 marzo 2003 n. 53 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale".

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>

dd.pp.rr. 87-88-89 del 2010 che hanno introdotto- primo paese dell'Unione Europea²¹- l'obbligo di insegnare una disciplina non linguistica in lingua straniera nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti tecnici.

La complessiva rivisitazione del sistema scolastico in ogni ordine e grado, si orienta, altresì, verso una nuova idea di scuola proposta dalle più recenti ed accreditate teorie delle scienze dell'educazione che tendono, come è noto, a rendere lo studente protagonista del processo di apprendimento/insegnamento nel quale il docente assume le vesti di un *“facilitatore”* del percorso stesso.

Per concludere questo excursus inevitabilmente incompleto, ricordiamo l'ultimo intervento normativo in ordine di tempo, la Legge n.107 del 13 luglio 2015 che, all'articolo 7, definisce tra gli obiettivi formativi prioritari *“la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content Language Integrated Learning”*, incoraggiando la metodologia CLIL anche nel I grado di istruzione.

Questa mole di interventi normativi è stata accompagnata, nei suoi passaggi cruciali, da documenti tecnici di ampio respiro pedagogico/didattico/organizzativo che, fermo restando l'autonomia delle Istituzioni scolastiche, offrono un'autorevole ed efficace guida agli operatori scolastici nel solco della modernizzazione della scuola italiana nel panorama europeo.

Vanno ricordati, a tal proposito, le Linee Guida per gli Istituti professionali e tecnici nonché le Indicazioni Nazionali per i Licei che, come si è detto, rendono obbligatoria la metodologia CLIL per una DNL nell'ultimo anno di corso di istituti tecnici e licei (terzo, quarto e quinto anno nei licei linguistici), e raccomandano caldamente l'insegnamento delle lingue in un'impostazione trasversale e integrata per tutti gli studenti.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione²² è stata riservata particolare attenzione all'importanza dell'acquisizione di competenze linguistiche fin dalla più tenera età. Esse richiamano la necessità di dotare gli alunni di *“sicure competenze linguistiche, necessarie per la relazione comunicativa, l'espressione di sé e dei propri saperi, l'accesso alle informazioni, la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza”*. Nel

²¹ Cfr. G. Langé- *“Indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica”*15/1/20- VII comm. Camera dei Deputati https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg18/attachments/upload_file_doc_acquisiti/pdfs/000/003/067/Memoria_Lang%C3%A8.pdf

²² D.M. 16 novembre 2012 n.254 *“Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89”* <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>

capitolo "La scuola del primo ciclo" del citato documento nel punto relativo all'alfabetizzazione culturale di base, si legge: "All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica."

Come si nota dal Documento del 2012 appena citato, non si parla più di apprendimento delle lingue straniere, bensì di "educazione plurilingue e interculturale". Tale prospettiva si consolida nel Documento MIUR del 2018 "Indicazioni nazionali e nuovi scenari"²³ dove, nel capitolo dedicato agli strumenti culturali per la cittadinanza, si precisa che "L'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse. La capacità di utilizzare più lingue garantisce la possibilità di comunicare efficacemente, per capire e farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi." Viene quindi auspicata l'introduzione graduale della metodologia CLIL in tutti i gradi e gli ordini di scuola.

In conclusione va ricordato che nel corso degli ultimi decenni numerosi sono stati i documenti dell'Unione europea che hanno inserito la qualità dell'istruzione e il *lifelong learning* tra gli obiettivi da raggiungere da parte di tutti i Paesi membri nella prospettiva di un progresso economico europeo all'insegna della qualità e del sapere. Tra questi documenti vanno menzionate le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006²⁴ sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente che sono state recepite dalla nostra normativa e rimodulate nel decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"²⁵. Nel solco delle competenze ricordiamo ancora le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008²⁶ (Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente) e del 22 maggio 2018²⁷ (Riformulazione delle

²³ "Indicazioni nazionali e nuovi scenari" del 22 febbraio 2018" -Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

²⁴ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006

http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf

²⁵ Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

²⁶ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf

²⁷ Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

competenze chiave per l'apprendimento permanente). Va evidenziato che laddove, nella prima formulazione (2006) delle competenze chiave si leggeva: “*comunicazione nelle lingue straniere*”, nella seconda e più meditata elaborazione del 2018, essa viene significativamente sostituita dalla più ampia “*competenza multilinguistica*” segnalando una consapevolezza sostanzialmente mutata e accresciuta in relazione all'apprendimento delle lingue in una prospettiva di integrazione culturale e sociale.

4.b - La metodologia CLIL nel curriculum del primo ciclo di istruzione

Le Indicazioni Nazionali del 2012 aggiornate dalle “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” del 2018, come si è detto, costituiscono un riferimento pedagogico-didattico cui tutte le Istituzioni scolastiche, nel rispetto della loro autonomia, devono ispirarsi per la piena attuazione della riforma del I ciclo del sistema scolastico. Esse vanno tradotte in modalità di lavoro attuabili e contestualizzate per una didattica orientata all'acquisizione di competenze disciplinari e trasversali che vanno progettate strategicamente nel Piano triennale per l'offerta formativa di ciascun Istituto.

*“Il curriculum di Istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità d'Istituto”*²⁸

Solo attraverso la progettazione del curriculum le scuole possono diventare vere comunità educanti in rete con altre scuole con la collaborazione professionale dei docenti e la sinergia con le agenzie educative del territorio.

Progettare un curriculum verticale significa costruire, secondo il “*principio dello sviluppo prossimale*” di Vygotsky, un percorso unitario scandito da obiettivi graduali e progressivi, che permettano di consolidare l'apprendimento pregresso e, al tempo stesso, di evolvere verso nuove competenze valorizzando gli elementi di continuità e superando, attraverso una progettazione strategica e condivisa, le inevitabili discontinuità che si verificano soprattutto nel passaggio tra i vari segmenti scolastici.

In questo paragrafo ci soffermeremo sulla progressione a spirale del curriculum del primo ciclo nella prospettiva plurilingue e multiculturale attraverso la metodologia CLIL nel quadro dell'acquisizione di competenze trasversali e del “*lifelong learning*”.

Studi accreditati e sperimentazioni consolidate dimostrano infatti, che il CLIL sviluppa non solo competenze strettamente linguistiche, ma anche abilità cognitive complesse e strategie metacognitive

²⁸ Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012
bibliografia/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curriculum-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf

accrescendo la motivazione allo studio, favorendo le relazioni e sviluppando una maggiore autonomia nel processo di problem solving.

Il CLIL *“Non è fare lezione in lingua straniera: è un insegnamento integrato di lingua e concetti disciplinari; è un'integrazione tra lingua e contenuti; è un modo diverso di insegnare in cui la lingua straniera è usata come strumento di comunicazione autentico; si insegna «con» e «attraverso» la lingua straniera; il docente DNL non può utilizzare la solita modalità operativa.”*²⁹

L'esperienza mostra che, proposto fin dalla più tenera età, l'apprendimento linguistico in situazione risulta un fattore non trascurabile nella maturazione dei processi cognitivi del bambino della scuola dell'infanzia e, successivamente, nel successo scolastico in tutte le discipline, anche nella lingua materna poiché si ampliano la flessibilità del pensiero e la capacità di guardare la realtà da punti di vista diversi.

*“Il plurilinguismo è un elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europee che della società conoscitiva. Esso sviluppa le capacità ed amplia gli orizzonti culturali.”*³⁰.

“La metodologia CLIL - come afferma l'ispettrice Gisella Langé - soprattutto grazie a progetti europei, si è sviluppata a partire dal 2000 in modo spontaneo, “bottom up”, in molte realtà e in tutti i livelli scolastici...Sono stati i docenti di lingua straniera ad attivare le prime sperimentazioni, che in molti casi hanno coinvolto i docenti di altre materie con lezioni svolte in tandem. Un forte riconoscimento europeo per la scelta italiana è offerto nella pubblicazione diffusa nella Giornata Europea delle Lingue il 26 settembre 2017, EURYDICE BRIEF, una sintesi dello studio Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017, che offre un rapporto sintetico sullo stato dell'arte dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa: in questa indagine, a pag 14-15, l'Italia viene citata come unico “studio di caso” per lo sviluppo della metodologia CLIL.

*Il primo ciclo di istruzione si è mosso con molta vitalità nell'applicazione della metodologia CLIL: molte infatti sono state le reti di scuole che si sono costituite negli anni scorsi grazie ai finanziamenti della DG Ordinamenti attraverso i fondi ex 440. Team di docenti di discipline e docenti di varie lingue straniere hanno realizzato interessanti progetti CLIL i cui prodotti, condivisi all'interno delle reti e nelle regioni, testimoniano la voglia di mettersi in gioco con questa nuova metodologia”.*³¹

²⁹ Anna D'Alessio “Elementi caratteristici della metodologia CLIL” in Giornale Italiano della Ricerca Educativa | Italian Journal of Educational “CLIL, una metodologia vincente nell'ottica del lifelong learning” CLIL, a winning methodology from the perspective of lifelong learning- I Research- anno XI | numero 21 | Dicembre 2018 Pensa MultiMedia Editore srl – ISSN 2038-9744 (on line)

³⁰ E. Crésson- Libro Bianco- cit.

³¹ G. Langé- “Indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica”15/1/20- VII comm. Camera dei Deputati (cit.)

Anche nella nostra regione, lo studio di ricerca condotto dall'Ufficio IV dell'USR per la Campania dal Titolo "*SILC – Buone prassi...in autonomia*"³² ha confermato come anche tra le scuole del primo ciclo siano presenti numerose iniziative al riguardo, sia nelle singole istituzioni scolastiche, sia in rete.

Il sistema di istruzione italiano che- unico in Europa- raccorda nell'Istituto Comprensivo il percorso prescolare della scuola dell'infanzia ai primi due segmenti scolastici può favorire esperienze di un curriculum verticale coerente e coeso per innovare in chiave multilingue e multiculturale l'apprendimento dei futuri cittadini del mondo.

Edith Crésson, infatti, scriveva: "*Per giungere alla conoscenza effettiva di una o più lingue, è auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare, ed appare indispensabile che questo insegnamento diventi sistematico nella scuola elementare mentre l'apprendimento di una seconda lingua straniera dovrebbe iniziare nella scuola secondaria. Sarebbe inoltre opportuno che, come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua di insegnamento di talune materie nella scuola secondaria. Al termine dell'iter formativo iniziale ogni individuo dovrebbe conoscere le lingue straniere comunitarie*"³³

L'itinerario scolastico dai tre ai sedici anni- termine dell'obbligo di istruzione- pur ricadendo in gradi scolastici diversi e scandito da passaggi tradizionalmente ritenuti "salti" (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado), dovrebbe essere considerato un percorso unitario e progressivo nella prospettiva della formazione continua, pertanto è necessario che docenti e dirigenti dei diversi livelli imparino a parlarsi e a confrontarsi, superando le antiche barriere e sperimentando contaminazioni tra modalità didattiche fino ad oggi di pertinenza esclusiva dell'uno o dell'altro grado scolastico.

La scuola dell'infanzia è il segmento primario deputato a lanciare questa sfida ponendosi come base per un curriculum verticale di successo. "*Essa accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dai bambini permettendo una prima integrazione tra curriculum implicito e curriculum esplicito attraverso l'aggancio all'affettività, all'emotività all'esperienza dei bambini, anche in ambito familiare e quotidiano*"³⁴.

Sappiamo che i bambini in tenera età sono in grado di recepire comportamenti e atteggiamenti interiorizzandoli con velocità e naturalezza. Questo, dunque, è il momento più propizio per imparare facendo esperienze con la lingua straniera. Gli elementi sui quali fare leva nella scuola dell'infanzia sono quelli del naturale processo di apprendimento, cioè la ripetizione di gesti, suoni e parole in un

³² <http://www.campania.istruzione.it/allegati/2019/SILC%20-%20buone%20prassi%20in%20Campania.pdf>

³³ E. Crésson- Libro Bianco- cit

³⁴ Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione 2012-cit.

contesto affettivo caldo ed accogliente dove la creatività, il gioco e la narrazione sono centrali. Lo storytelling, insieme ad un approccio ludico che coinvolga il corpo e il movimento sono i canali privilegiati per l'approccio alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia. La metodologia CLIL può essere introdotta già in questa fase. Essa va nella direzione di offrire ai piccoli un nuovo strumento non solo per acquisire il pre-calcolo, la pre-lettura e la pre-scrittura, ma anche per cominciare ad "imparare ad imparare" a pensare, a fare, a comunicare.

"Nella scuola dell'infanzia: "sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati."³⁵. Ogni campo di esperienza, dunque, può arricchirsi con l'apprendimento di prime semplici espressioni in lingua straniera allo scopo di raggiungere traguardi di competenza cognitivi e metacognitivi adeguati all'età.

Nel primo ciclo d'istruzione "si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita"³⁶.

Nel passaggio alla scuola primaria la lingua inglese diventa ordinamentale e l'approccio multiculturale e plurilingue è caratterizzato dal graduale e coerente arricchimento di contenuti, di abilità e di competenze trasversali nella prospettiva dell'unità del sapere e dell'imparare ad imparare. Esse si perseguono, in continuità con la scuola dell'infanzia, prevalentemente attraverso attività ludiche nelle quali il docente-motivatore, utilizzando la tecnica dello *scaffolding*, ovvero facendo leva sulle competenze e le conoscenze già in possesso degli alunni, li coinvolge, li incuriosisce, li interessa sollecitando le sfere affettive, emotive e relazionali e favorendo gradualmente una più attenta riflessione sulla lingua e uno sviluppo delle quattro abilità di base per arricchire la comunicazione più che mirare alla correttezza formale.

A quest'età nascono i primi embrionali interessi e curiosità che la scuola deve incoraggiare e incanalare in una solida motivazione intrinseca per favorire, in futuro, opportunità di scambi, di relazioni, di lavoro, superando ogni barriera comunicativa.

Nella *scuola secondaria di primo grado* si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo per l'elaborazione di un sapere unitario che si articola nelle discipline e si integra nelle competenze. *"Alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua, il docente*

³⁵ Ut supra

³⁶ Ut supra

*affiancherà gradualmente attività di riflessione per far riconoscere sia le convenzioni in uso in una determinata comunità linguistica, sia somiglianze e diversità tra lingue e culture diverse, in modo da sviluppare nell'alunno una consapevolezza plurilingue e una sensibilità interculturale”*³⁷

Nella scuola secondaria di primo grado viene introdotto nel curriculum l'apprendimento di una seconda lingua straniera, entrambe riconducibili al Livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa ma, affinché esse producano significativamente competenze trasversali pluriculturali e di cittadinanza attiva, occorre che, integrandosi alla lingua materna e a tutte le altre discipline, attivino processi cognitivi plurali per favorire un reale ampliamento dei codici comunicativi in una prospettiva europea e internazionale, di cittadinanza attiva e di educazione permanente. Appare chiaro, dunque, che la continuità verticale “a spirale” va accompagnata da una continuità “orizzontale” che si realizza integrando saperi plurali - formali, non formali, informali - e che, pertanto, può realizzarsi efficacemente attraverso la metodologia CLIL che si fonda appunto su tali presupposti. (“*Si potranno inoltre creare situazioni in cui la lingua straniera sia utilizzata, in luogo della lingua di scolarizzazione, per promuovere e veicolare apprendimenti collegati ad ambiti disciplinari diversi.*”)³⁸.

4.c - Il CLIL: strategia didattica interdisciplinare. Linee metodologiche, ambienti di apprendimento e valutazione

Il CLIL, strumento per veicolare la conoscenza linguistica e promuovere mobilità e comunicazione nei cittadini di domani, pone una nuova sfida agli insegnanti: ripensare l'attività didattica in funzione dell'integrazione della lingua straniera con il contenuto di una disciplina non linguistica, riformulando gli obiettivi linguistici e disciplinari.

Il docente deve saper prestare attenzione al processo di apprendimento, ai tempi e ai modi in cui lo studente costruisce le sue competenze, deve essere attento alla comunicazione/relazione con i singoli e con il gruppo-classe, deve stimolare gli studenti ad impadronirsi dell'epistemologia della disciplina, deve padroneggiare l'utilizzo di strumenti tecnologici e multimediali a scopo didattico, deve, infine, saper utilizzare una serie di tecniche di *scaffolding*, costruendo ponti di collegamento tra ciò che gli studenti già sanno e i nuovi contenuti da apprendere, così riallineando e riordinando le conoscenze.

Il saper fare passa attraverso attività laboratoriali che si nutrono di ricerca, di lavoro di gruppo, di apprendimento cooperativo e collaborativo, di attività plurisensoriali, di flipped learning, di debate,

³⁷ Ut supra

³⁸ Ut supra

di peer education, di problem-solving allo scopo di costruire un percorso di cui lo studente colga il senso e il valore di ciò che impara e *impari ad imparare*.

L'ambiente di apprendimento diventa, in questa prospettiva, non più l'involucro asettico in cui si svolge una lezione, bensì sostanza stessa del processo di apprendimento. Le più moderne ricerche pedagogiche sull'architettura dimostrano che esiste una causalità diretta tra la qualità dello spazio e le prestazioni di coloro che interagiscono con esso influenzandoli nei comportamenti, nelle emozioni, nel pensiero. Solo in un contesto significativo il *learning by doing* orientato alla cognizione, alla metacognizione, all'acquisizione di competenze realizza la co-costruzione di un autentico saper essere.

“Gli studenti di un percorso CLIL non imparano più o meno degli altri, ma imparano meglio, perché si servono di un metodo che non si limita ad un'enunciazione di conoscenze bensì ad una loro costruzione ed applicazione in compiti autentici. Non dimentichiamo che il campo d'azione non è quello linguistico quanto quello pedagogico–didattico: l'acquisizione di competenze disciplinari non viene dalla comprensione lessicale dei vocaboli o dalla conoscenza formale delle strutture linguistiche, bensì da un sapere procedurale che segue ad un significativo impegno cognitivo”³⁹

In tale prospettiva anche la valutazione va rivista. La valutazione CLIL è ancora oggi oggetto di dibattito e rappresenta un nodo problematico.

*“Finora in Italia, per quanto riguarda il CLIL, non ci sono state linee guida dal Ministero, non esiste una linea comune. L'insegnante della disciplina e quello della lingua straniera devono confrontarsi, collaborare, creare format di verifica nuovi, stabilire griglie per la valutazione con descrittori e parametri che soddisfino le esigenze di entrambi poiché gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono sia di tipo linguistico sia relativi al contenuto disciplinare. Ciò presuppone nuovi strumenti per la valutazione (Wolff, 1997 e Marsh, 1997). Sarebbe bene avere un format di verifica che possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur avendo, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili singolarmente. Dovrà essere deciso il peso che dovrebbe essere assegnato alla lingua e quello da assegnare agli errori”.*⁴⁰

³⁹ Anna D'Alessio- Annamaria Petolicchio- Rosanna Tammaro in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa | Italian Journal of Educational Research* “CLIL, una metodologia vincente nell'ottica del lifelong learning” CLIL, a winning methodology from the perspective of lifelong learning- 1 Research- anno XI | numero 21 studi | Dicembre 2018 Pensa MultiMedia Editore srl – ISSN 2038-9744 (online)

⁴⁰ La valutazione nel CLIL: format e griglie-Graziano Serragiotto-Università Ca' Foscari di Venezia [serragiotto_la_valutazione_nel_clil_format_e_griglie.pdf](#)

La didattica per competenze, che si realizza concretamente nella metodologia CLIL, deve richiedere compiti di realtà autentici, pertanto ogni obiettivo non è altro che un compito che deve tradursi in operazioni che l'allievo sappia fare.

Graziano Serragiotto, nell'opera citata pone una serie di interrogativi-guida che si riportano integralmente di seguito per poter aiutare i docenti nell'affrontare una seria riflessione sulle problematiche docimologiche imposte dalla metodologia CLIL.

“Esistono fattori importanti da prendere in considerazione nel momento in cui si faccia una valutazione CLIL che servono per far riflettere sulle modalità e sulla valenza che la valutazione deve avere in ambito formativo. La valutazione evidenzia globalmente o separatamente il progresso fatto a livello linguistico e a livello di contenuti? Oppure valuta solo il progresso nei contenuti e non a livello linguistico o viceversa? Altro punto è il come si valuta: che tipo di obiettivi si vanno a testare: a lungo, a medio a breve termine? Che tipo di verifiche si utilizzano per misurare l'apprendimento degli studenti? Per la parte orale/interazione si usano presentazioni, domande-risposte (insegnante-studente), discussioni, argomentazioni, altro (per esempio, disegnare un diagramma, ecc.)? Per lo scritto si usano domande chiuse (test a scelta multipla, vero-falso), domande aperte, composizioni, riassunti, progetti, selezioni di lavori, altro? Le verifiche vengono svolte tutte in lingua straniera? In caso di errori si riesce a discriminare se tali errori sono dovuti a problemi linguistici, ai contenuti o ad entrambi? Quanto influenzano gli errori linguistici nella valutazione dei contenuti? I contenuti della verifica sono facilitati a livello di comprensione linguistica attraverso altri supporti (per esempio, diagrammi, disegni, tabelle, ecc.)? Per valutare i risultati degli studenti si usano delle griglie, rubriche, checklist, altro? Si chiede, di solito, agli studenti un feedback sulla verifica svolta? Altro aspetto da considerare è il perché si valuta: si valuta per avere un feedback sul proprio insegnamento, per sapere quali contenuti abbiano appreso gli studenti, perché gli stessi studenti si rendano conto del percorso fatto?”⁴¹

Infine va sottolineato che una impostazione didattica per competenze aiuta anche gli studenti in difficoltà in quanto nel CLIL non ci si focalizza sulla correttezza formale dell'apprendimento della lingua straniera, bensì sull'efficacia della comunicazione. Il docente accoglie le differenze, promuove le potenzialità, riconosce i talenti, personalizza la proposta formativa rendendo ogni studente protagonista della propria formazione. Valorizzando l'apporto che ognuno può dare, anche gli studenti che in una lezione tradizionale resterebbero in ombra possono migliorare l'autostima e il rendimento.

⁴¹ Ut supra

Il bambino con DSA oppure con problemi scolastici potrebbe scoprirsi inaspettatamente bravo nell'ambito di una lezione che valorizzi i suoi stili di apprendimento e le sue doti comunicative dando spazio anche all'originalità e alla creatività. La lingua straniera, infatti, per diventare uno strumento efficace deve essere acquisita non solo nel registro formale o di comunicazione denotativa, ma in tutte le forme comunicative, anche gergali e creative che la facciano entrare come lingua viva nel vissuto affettivo ed emotivo dello studente.

In definitiva la metodologia CLIL non solo sviluppa abilità di comunicazione interculturale e multilingue, permette l'acquisizione di un lessico specifico, migliora le competenze linguistiche e trasversali, ma aumenta la motivazione all'apprendimento permanente e stimola l'interesse e il rispetto verso le diversità culturali favorendo la mobilità e lo scambio studentesco/professionale nella prospettiva di una cittadinanza globale che appare particolarmente preziosa in questi tempi difficili in cui i Paesi sembrano volersi chiudere in nuovi sterili e pericolosi nazionalismi.

4.d - Formazione dei docenti – Linee di sviluppo per l'insegnamento CLIL

Conoscere una disciplina e conoscere una lingua non sono sufficienti a fare lezioni CLIL.

Affinché la metodologia CLIL sia efficace occorrono alcune condizioni indispensabili tra cui l'adozione di precise scelte programmatiche nelle quali il dirigente scolastico riveste un ruolo strategico. Un punto critico ma cruciale è rivestito dalla formazione dei docenti che, se vogliono rendere efficace la metodologia CLIL e non ridurla ad una sterile vetrina di buone intenzioni, devono abbracciare, come si è visto, un nuovo paradigma di insegnamento.

Per realizzare un apprendimento significativo attraverso la metodologia CLIL occorre una solida formazione non solo dei docenti di lingue, ma di tutti i docenti coinvolti, una formazione non solo linguistica, ma anche metodologico/didattica, digitale, relazionale affinché essi sappiano ricercare insieme ai colleghi strategie idonee che coinvolgano gli studenti motivandoli ad apprendere. La prof.ssa Do Coyle, un punto di riferimento fondamentale nella letteratura sul CLIL, sostiene che *«insegnanti motivati 'generano' apprendenti motivati»*⁴².

E' difficile motivare un docente di una disciplina non linguistica ad insegnare la sua materia in una lingua diversa da quella madre.

I docenti devono convincersi che insegnare la propria disciplina in lingua straniera migliora la qualità degli apprendimenti anche nella disciplina stessa perché aiuta a guardare la realtà da

⁴² Ada Bier-“ La motivazione nell'insegnamento in CLIL- in CLIL “ in Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico
Collana diretta da Paolo E. Balboni -Edizioni Ca'Foscari
https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-214-7/978-88-6969-214-7_0FiwNdg.pdf

angolature diverse, amplia le capacità cognitive, arricchisce il senso critico, rende la mente più flessibile perché essa, passando da un idioma all'altro, acquisisce capacità di ragionamento di ordine più elevato. In relazione alle lingue straniere e alla lingua madre, il CLIL arricchisce le competenze linguistiche perché la comunicazione sia in lingua straniera che in lingua madre diventano più fluide e si consolida la padronanza formale grazie ad una necessaria riflessione sulle strutture linguistiche. Si rafforzano, inoltre, le competenze di cittadinanza perché si impara che ogni cultura -e ogni persona che ne è portatrice- ha valore ed è degna di rispetto; migliorano le competenze sociali perché si favoriscono gli scambi e la mobilità; ci si appassiona allo studio e alla ricerca; si apprende, infine, ad *imparare ad imparare* autonomamente.

Tutti, dunque, possono avvantaggiarsi dell'interdisciplinarietà e del team-working in chiave multiculturale e multilingue.

Indispensabile appare una competenza linguistica del docente di disciplina non linguistica, (soprattutto nella microlingua specifica), ma sarebbe auspicabile anche una sufficiente competenza disciplinare dei docenti di lingua straniera nella disciplina non linguistica coinvolta.

Decisiva, infine, è la consapevolezza, da parte del docente, che il suo ruolo è cambiato trasformandosi da oratore onnisciente a mediatore nella costruzione culturale di tutti e di ciascun allievo.

Il docente di DNL non deve sostituirsi all'insegnante di lingua straniera, bensì deve promuovere l'uso della lingua, far notare le strutture linguistiche aiutando i propri allievi a mettere a frutto le varie abilità – ricettive, produttive e di interazione – per padroneggiare i contenuti disciplinari della materia oggetto di studio.

La lingua straniera, dunque, diventa veicolo di apprendimento così come la lingua madre.

Risulta chiaro, in qual misura sia fondamentale assicurare ai docenti CLIL un serio percorso di formazione iniziale e/o in servizio indirizzato all'accrescimento delle competenze sia linguistiche sia metodologiche che conduca allo sviluppo di una nuova professionalità dei docenti e soprattutto che li motivi profondamente a tale innovazione. Senza una profonda consapevolezza e motivazione che si traducano in entusiasmo e passione, i docenti non riusciranno a diventare veri protagonisti della cultura e dell'innovazione.

4.e - Esperienze europee

Le informazioni e i dati raccolti in questa sezione sono tratti dallo *studio* “*Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in*

Europa” pubblicato dall’unità europea di Eurydice con il finanziamento della Commissione europea Direzione generale istruzione e cultura).⁴³

In questa sede si offrirà un rapido e non esaustivo panorama sullo stato dell’arte dell’insegnamento CLIL nei Paesi europei. Se si intende approfondire la materia si consiglia di consultare il sito “*Eurydice Italia*”.⁴⁴

In quasi tutti i paesi dell’Unione, alcune scuole hanno un’offerta CLIL. Essa non è presente in Grecia, Bosnia-Erzegovina, Islanda e Turchia, ma è stata introdotta in Montenegro nel 2016/17. In un gruppo di sistemi d’istruzione, oltre alla lingua di Stato, il CLIL è offerto in almeno due altri tipi di lingue che, in 14 sistemi, includono una lingua straniera e una regionale, minoritaria o territoriale. È il caso della Repubblica ceca, Germania, Estonia, Spagna, Francia, Italia (lingue minoritarie), Lettonia, Lituania, Ungheria, Austria, Polonia, Slovacchia, Svezia ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia. In Belgio (Comunità fiamminga e francese) e Svizzera, il CLIL è offerto in una lingua straniera e in un’altra lingua di Stato. La Finlandia è l’unico paese in cui la metodologia CLIL è utilizzata per insegnare tre tipi di lingue (lingua straniera, un’altra lingua di Stato e una lingua non territoriale).

La combinazione di lingue utilizzata nel CLIL dipende molto anche dal patrimonio linguistico di ciascun paese. Quasi tutti i paesi con varie lingue di Stato ufficiali e/o con almeno una lingua regionale, minoritaria o non territoriale ufficiale, hanno una qualche offerta CLIL, pertanto sfruttano la loro diversità linguistica per cercare di sviluppare il multilinguismo degli studenti

In dieci sistemi d’istruzione, la lingua target è una lingua straniera (Bulgaria, Danimarca, Cipro, Paesi Bassi, Portogallo, Romania, Regno Unito - Inghilterra, Liechtenstein, Norvegia e Serbia), mentre in altri cinque, le lingue target sono solo le lingue regionali, minoritarie o non territoriali: Croazia (ungherese e ceco), Slovenia (ungherese) e, nel Regno Unito, Galles (gallese), Irlanda del Nord (irlandese) e Scozia (gaelico scozzese).

In quattro sistemi d’istruzione, inoltre, l’offerta CLIL ha come target un’altra lingua di Stato: tedesco/francese nella Comunità tedesca del Belgio, inglese/irlandese in Irlanda, lussemburghese/tedesco e lussemburghese/francese in Lussemburgo e maltese/inglese a Malta.

L’offerta CLIL, in generale, esiste nell’istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore e non vi sono indicazioni da cui si evinca che essa è più concentrata in un particolare livello.

⁴³ <http://www.eurydice.org>

⁴⁴ Eurydice – Sistemi educativi e politiche in Europa-<http://eurydice.indire.it/>

In Spagna, alcune scuole hanno un'offerta CLIL che prevede l'utilizzo di tre lingue per l'insegnamento del curriculum, inclusa la lingua di Stato e una lingua regionale. In alcune regioni spagnole esiste il CLIL per cinque lingue regionali (catalano, valenziano, basco, galiziano e occitano).

Inglese, francese e tedesco e, in misura minore, spagnolo e italiano, sono le lingue target più diffuse per l'offerta CLIL. Le prime quattro lingue sono anche le lingue straniere più insegnate nelle scuole in Europa.

In Germania e Francia, i programmi CLIL esistenti hanno come lingue target oltre 10 lingue straniere.

Il fatto che il CLIL esista in un sistema d'istruzione non significa necessariamente che esso sia molto diffuso all'interno dello stesso (v. i dati EACEA/Eurydice).

Solo in Italia, Cipro, Lussemburgo, Austria, Malta e Liechtenstein, l'offerta CLIL è resa obbligatoria in una certa fase del percorso di istruzione. Va ricordato che l'Italia è stato il primo paese ad introdurre nel curriculum obbligatorio l'insegnamento CLIL.

A Cipro, il CLIL è offerto in tutte le scuole primarie durante almeno un anno scolastico.

In Lussemburgo, dal livello primario, alcune materie vengono insegnate in tedesco invece che in lussemburghese e, nel livello secondario inferiore, in francese.

In Austria, le lingue straniere vengono insegnate attraverso un'offerta di tipo CLIL nei primi due anni dell'istruzione primaria.

A Malta, l'offerta CLIL (maltese/inglese) è disponibile in tutte le scuole statali durante tutta l'istruzione primaria e secondaria.

In Liechtenstein, l'inglese è insegnato attraverso un'offerta di tipo CLIL nella prima classe dell'istruzione primaria.

Nella maggior parte dei paesi in cui l'offerta CLIL riguarda una lingua straniera, non esistono raccomandazioni ufficiali di livello centrale sugli specifici criteri di ammissione che le scuole dovrebbero utilizzare per selezionare gli studenti per questo tipo di programma. Anche l'Italia risulta carente di linee guida sull'insegnamento CLIL.

Le raccomandazioni di livello centrale sui criteri di ammissione all'offerta CLIL esistono soltanto in otto sistemi d'istruzione. In cinque di essi, i criteri si riferiscono sia alle competenze linguistiche che alla conoscenza delle specifiche materie del curriculum e/o all'attitudine generale (Francia, Polonia, Portogallo, Slovacchia e Liechtenstein), mentre nei restanti tre, le raccomandazioni di livello centrale riguardano soltanto le competenze linguistiche (Belgio (Comunità fiamminga), Romania e Serbia).

Al termine dell'istruzione secondaria superiore generale, la maggior parte dei paesi richiede come minimo un livello B2 per la prima lingua straniera. Diversi paesi hanno invece stabilito come minimo un livello B1.

L'Italia è uno dei pochi paesi che richiede ai suoi studenti di aver raggiunto almeno un livello B2 al termine dell'istruzione secondaria superiore sia per la prima che per la seconda lingua straniera.

In conclusione occorre rivolgere un breve sguardo all'insegnamento delle lingue straniere in Francia.

Il sistema d'insegnamento delle lingue straniere in Francia è complesso: a seconda del numero di ore in classe, e dall'età in cui si comincia a studiarlo, l'italiano può essere prima, seconda o terza lingua: nel primo caso si inizia in prima media, altrimenti più tardi.

A settembre 2019 è entrata in vigore una riforma del sistema scolastico francese nella quale si può rilevare che "La terza lingua perderà di interesse perché peserà soltanto per l'1% sul voto di maturità". Dei 276 mila studenti d'italiano oltre confine, 45 mila la studiano come terza lingua; soltanto 7 mila come prima. L'insegnamento di disciplina in lingua straniera o EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) suscita grande interesse in Francia. Con tutta probabilità, il suo utilizzo continuerà a crescere in Francia, anche alla luce del recente rapporto presentato al Ministro dell'Istruzione in cui si preconizza la sua attivazione alla totalità delle sezioni liceali. Per insegnare una disciplina in lingua straniera un insegnante deve prima ottenere una certificazione linguistica complementare durante la formazione iniziale o nel corso della carriera. Viene richiesta non solo la competenza linguistica (livello B2 minimo), ma anche una riflessione sul valore aggiunto del CLIL e la conoscenza della pedagogia specifica, compresa la metodologia della materia nel paese della lingua d'insegnamento nonché la disponibilità al lavoro in équipe, sia all'interno dell'istituto sia con partner stranieri.

Emilanguages, creato nel 2007, è il sito istituzionale di riferimento per i docenti EMILE, con informazioni complete su: la pedagogia CLIL/EMILE; l'apertura degli istituti scolastici alla dimensione internazionale; gli esami di certificazione complementare. Vi si trovano inoltre numerose risorse (120 moduli in sette lingue per sei diverse discipline) di libero utilizzo e sitografie tematiche, il tutto continuamente aggiornato".⁴⁵

⁴⁵ Atti del convegno: "La metodologia Clil all'interno della progettazione europea "a cura dall'Agenzia nazionale Lifelong Learning Programme per Comenius, Erasmus, Grundtvig con il contributo di: Commissione europea, Direzione generale Istruzione e Cultura Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Affari Internazionali http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP/2013%20Pubblicazioni/quaderno_18.pdf

5 - Prospettive pedagogiche dell'insegnamento CLIL-EMILE nella scuola primaria

5.a – Excursus storico-normativo

In Italia, l'introduzione delle lingue straniere nella scuola primaria risale agli anni Settanta; si tratta per lo più di sperimentazioni didattiche e metodologiche messe a punto dalle singole istituzioni scolastiche che per rispondere ad esigenze legate al contesto territoriale o culturali, hanno organizzato l'insegnamento con risorse a loro disposizione.

A seguito dell'approvazione dei nuovi Programmi della Scuola Elementare con il Decreto Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n.104 si ha la prima istituzionalizzazione dell'insegnamento di una lingua straniera nella scuola elementare.

La lingua straniera rientra *“nel quadro di una visione globale dell'educazione linguistica”*; si ritiene che *l'iniziale apprendimento di una seconda lingua è possibile, purché si attui un'adeguata mediazione didattica che tenga conto del graduale processo di evoluzione dell'alunno*". Essa ha quale finalità l'arricchimento dello sviluppo cognitivo del fanciullo, in qualità di *“altro strumento”* di organizzazione delle conoscenze, di possibilità di comunicare con altri in una lingua diversa dalla propria, di avvio alla comprensione di altre culture e di altri popoli.

La scelta della lingua non è determinante, basta tener presenti le richieste della comunità e i criteri oggettivi di utilità sociale e culturale.

Una particolare attenzione viene già data alla lingua inglese per il suo uso generalizzato nei mezzi di comunicazione, negli scambi internazionali e in campo tecnologico e questo offre frequenti occasioni di esperienza e, quindi, di rinforzo positivo.

Al termine della scuola elementare, qualunque sia la lingua scelta, l'alunno deve essere in grado di sostenere una facile conversazione e una breve lettura che si riferisca ad esperienze concrete di vita quotidiana.

L'insegnamento della lingua straniera diviene obbligatorio grazie alla legge 5 giugno 1990, n.148, che, con il superamento della figura del docente unico, apporta una profonda rivoluzione rispetto al profilo pedagogico, metodologico e didattico esistente fino ad allora. All'art. 10 - Insegnamento di una lingua straniera - si legge *“nella scuola elementare è impartito l'insegnamento di una lingua straniera.”*

Dall'anno scolastico 1992/93, in riferimento al successivo decreto ministeriale del 28 giugno 1991 - Insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare – vengono applicati sia i criteri per la scelta della lingua, di norma tra l'inglese, il francese, il tedesco e lo spagnolo, sia la classe da cui iniziare.

Per le modalità di utilizzo dei docenti, si definisce che” l’insegnamento *della lingua straniera rappresenta una articolazione interna della funzione docente nella scuola elementare*” e che, a regime, l’insegnamento deve essere “*affidato ad un insegnante elementare specializzato... inserito nel modulo organizzativo e didattico... e pertanto contitolare del modulo stesso*”.

Viene introdotta la doppia figura del docente “*specializzato*” che insegna la disciplina sulle proprie classi e “*specialista*” che insegna esclusivamente la lingua straniera in via generale su sei classi (comunque non più di sette classi) e che ne assume la contitolarità delle stesse, nelle more della definitiva applicazione della riforma.

Il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59, “*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*”, introduce all’art.5 “*l’alfabetizzazione nella lingua inglese*”. Il fine è quello di far acquisire una competenza comunicativa che si avvicini al livello introduttivo/elementare A1 definito dal Consiglio d’Europa al termine della scuola primaria.

L’introduzione generalizzata della lingua inglese nella scuola primaria rappresenta un momento di alfabetizzazione, inteso come un primo stadio di formazione linguistica generale e di sviluppo di conoscenze e abilità di base, prerequisiti indispensabili per uno studio successivo più sistematico ed efficace. La lingua inglese si colloca nell’ambito dell’educazione linguistica e mira allo sviluppo e alla conquista di capacità espressive e comunicative, attraverso un processo unico ed integrato di tipo olistico e personalizzato.

Nelle “*Indicazioni per il curricolo 2007*”, Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007, a firma del Ministro Giuseppe Fioroni, le “*lingue comunitarie*” vengono inserite nel contesto di un’unica area sovradisciplinare, quella linguistico-artistico-espressiva, comprendente oltre ad esse, la lingua italiana, la musica, l’arte e immagine, corpo, movimento e sport, tutte discipline accomunate dalla matrice antropologica.

L’apprendimento di almeno due lingue europee nell’arco del primo ciclo dell’istruzione, la prima a partire dalle prime classi della scuola primaria e la seconda dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, nell’ottica dell’implementazione di un curricolo verticale, ha il duplice obiettivo formativo di far acquisire una competenza plurilingue e di orientare all’esercizio della cittadinanza attiva.

Le “*Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*” entrate in vigore con il Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n.254 (G.U. n.30 del 05 febbraio 2013) sostituiscono sia le Indicazioni Nazionali del 2004, sia le Indicazioni per il curricolo del 2007.

Alla base dell'elaborazione del curricolo e della programmazione si fa esplicito riferimento alle otto competenze chiave indicate nella *“Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio”* del 23 aprile 2008, introduttiva del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), tra cui risulta evidente la competenza chiave di *“Comunicazione nelle lingue straniere”*.

Si ribadisce che la scuola del primo ciclo dell'istruzione ha il compito di formare cittadini italiani che al contempo sono anche cittadini d'Europa e del mondo e far sì che l'alunno sviluppi *“una competenza plurilingue e pluriculturale e che acquisisca i primi strumenti utili per esercitare la cittadinanza nel proprio contesto e oltre i confini del territorio nazionale.”*

La legge 13 luglio 2015, n.107 conferma sostanzialmente questo impianto plurilinguistico previsto dalle Indicazioni Nazionali, auspicando all'art.1, comma 7 lettera a) *“la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content and Language Integrated Learning”*. Uno specifico riferimento, dedicato alla scuola primaria, è riportato all'art.1, comma 20 con la possibilità di utilizzare per l'insegnamento della lingua inglese anche *“docenti abilitati all'insegnamento per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti, previa specifica formazione nell'ambito del Piano nazionale di cui al comma 124”*.

Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 *“Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107”* all'articolo 4 conferma la presenza della prova nazionale INVALSI d'italiano e matematica nelle classi II e V primaria e introduce, solo nella classe quinta a partire dall'anno scolastico 2017-2018, una prova di inglese sulle abilità di comprensione e uso della lingua, in modo coerente a quello previsto dal Quadro Comune Europeo per le lingue (QCER) e dalle Indicazioni nazionali per il curricolo.

I traguardi per lo sviluppo delle competenze fissate al termine della scuola primaria per la lingua inglese sono riconducibili al livello A1 del QCER, l'obiettivo prefissato è di articolare la scala sulla base di due livelli previsti dal Companion Volume (2018), il livello pre-A1 e il livello A1; particolare riguardo viene data alla comprensione della lingua scritta e orale e alle prime forme di uso della lingua, soffermandosi particolarmente sugli aspetti non formali della lingua. La prova è somministrata in maniera cartacea, in una giornata diversa dalle due previste per le prove di italiano e matematica.

Il successivo documento *“Le indicazioni nazionali e nuovi scenari”*, del 22 febbraio 2018, riproponendo *“una rilettura mirata ed approfondita delle Indicazioni 2012 nella prospettiva dello sviluppo di competenze per la cittadinanza attiva e la sostenibilità”*, alla luce dell'obiettivo numero

4 dei 17 obiettivi enunciati dall'ONU nella "Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile", dedica l'intero comma 1 dell'articolo 5 alle lingue, auspicando "l'introduzione graduale della metodologia CLIL in tutti i gradi e ordini di scuola. Ad esempio, l'integrazione di una lingua straniera nell'insegnamento di un'altra disciplina (CLIL/EMILE), parzialmente o interamente può offrire occasioni di produttivi scambi tra insegnanti di lingua e specialisti delle diverse materie scolastiche. Questa cooperazione tende a favorire l'apprendimento e l'uso da parte degli alunni delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze."

5.b - Riflessioni sulle potenzialità cognitive ed educative delle lingue straniere nella scuola primaria.

"Quante più lingue conosci, tante più volte sei una persona" (P. Tychyna)

L'importanza della conoscenza delle lingue è stata da sempre sostenuta ed evidenziata da numerosi autori come Johann Wolfgang Goethe per il quale "chi non conosce le lingue straniere non sa nulla della propria", o il famoso filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein che affermava "i confini della mia lingua sono i confini del mio mondo". Questa consapevolezza oggi è diventata sempre più concreta nel rispondere ad un mondo globalizzato, dove le distanze tra persone di culture e lingue differenti si sono notevolmente ridotte. Un ruolo importante in questo processo di ridimensionamento globale lo ha giocato la lingua inglese anche se, come evidenziato dalle indicazioni europee, è auspicabile l'acquisizione già fin dalla tenera età di un trilinguismo (lingua materna, inglese e un'altra lingua straniera).

Numerose ricerche hanno messo in evidenza che per acquisire una lingua straniera bisognerebbe presentarla al bambino nel cosiddetto "periodo critico" che va dagli zero agli otto anni circa, cioè il periodo dove, grazie ad una maggiore plasticità cerebrale, l'acquisizione della lingua straniera avviene contemporaneamente a quella della lingua materna, in modo quotidiano, costante e soprattutto lontano dalle pratiche educative che vede il docente che spiega e l'alunno che recepisce.

Per svolgere al meglio il compito di trasmissione linguistica ci viene in aiuto la glottodidattica, scienza interdisciplinare che si occupa di questioni teoriche e pratiche dell'insegnamento della lingua sia essa materna o straniera. Il suo obiettivo quindi è quello di delineare approcci, metodi e tecniche per renderne più agevole l'apprendimento.

Quotidianamente la glottodidattica si scontra con una diversità di fattori complessi che in qualche modo interagiscono con l'apprendimento delle lingue e che possiamo ricondurre a:

- *aspetto neuropsicologico*, poiché l'apprendimento può avvenire solo se vi è un buon funzionamento del sistema nervoso;

- *aspetto comunicativo*, dove la comunicazione tra docente e studente si esprime in uno scambio che ha la lingua come mezzo e fine;
- *aspetto socio-culturale* dove la lingua e la cultura sono due facce della stessa medaglia;
- *aspetto educativo*, nel quale acquisisce importanza apprendere in situazioni informali o scolastiche e per quest'ultima diventa determinante l'aspetto metodologico-didattico.

Scoperte recenti nell'ambito delle scienze neuropsicologiche hanno influenzato in modo notevole la glottodidattica, dando vita a modelli sempre più idonei all'apprendimento delle lingue straniere, soprattutto partendo dalla dimensione neurologica si è delineata una metodologia didattica che racchiude orientamenti deduttivi, induttivi, funzionali ed affettivi, che danno molta importanza al ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue, alle intelligenze multiple, alla dimensione emozionale e affettiva e ai vari stili di apprendimento.

Come già riportato in precedenza, intorno agli anni Settanta e Ottanta si diffuse una certa tradizione all'insegnamento delle lingue straniere e il Ministero della Pubblica Istruzione (d.p.r. 140/1985) approva lo studio della lingua straniera nel curriculum della scuola primaria, da qui l'uso della "*glottodidattica precoce*" utile a individuare strategie operative che aiutino il bambino ad interiorizzare le lingue in modo permanente, inconscio e automatizzato.

Contestualmente allo sviluppo di politiche comunitarie e nazionali sull'apprendimento linguistico si è posta sempre più attenzione alle questioni curriculari e a come insegnare efficacemente una seconda lingua o più lingue straniere. Tutto questo richiede che gli insegnanti prestino la massima attenzione nella progettazione del curriculum, curato con rigore metodologico sia nella formazione iniziale che in itinere. Il curriculum considera l'allievo nelle sue preliminari abilità, conoscenze e motivazioni, include nel suo interno una scelta di obiettivi, metodi di insegnamento, di apprendimento e materiali didattici. Attraverso l'incontro con altre lingue comunitarie, la finalità educativa è quella di far maturare consapevolezza della cittadinanza europea, così che il possedere risorse linguistiche e culturali diversificate aiuti l'alunno a interagire con gli altri anche se appartengono a contesti geografici e culturali molto distanti, sperimentando così la varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi, comunicare e trasmettere emozioni.

È importante che venga tenuto in considerazione anche la costruzione di un raccordo sempre più sinergico tra gli apprendimenti formali, che l'alunno acquisisce a scuola e quelli non formali e informali tipici dell'extra scuola. Infatti, la dimensione trasversale che unisce i vari ambienti di vita del bambino, fa in modo che questi interagendo, in modo inconsapevole, con numerosi termini, locuzioni, modi di dire in lingua straniera non li percepisca come uno shock linguistico, cioè un rifiuto di tutto ciò che non capisce della nuova lingua, ma li percepisca con assoluta naturalezza e spontaneità

perché inserite in attività e situazioni presenti costantemente nella vita di tutti i giorni. Altrettanto risulta fondamentale prevedere degli spazi di progettazione comune tra le lingue straniere e le altre discipline dando attenzione al concetto di “*nuovo umanesimo*” presente nelle Indicazioni Nazionali per permettere all’alunno di comprendere le relazioni che intercorrono tra il suo microcosmo personale e il macrocosmo dell’umanità. Tutti gli insegnanti del team devono sentirsi coinvolti nella progettazione che sarà funzionale non solo allo sviluppo linguistico ma anche allo sviluppo cognitivo e alla costruzione di abilità trasversali come il “*bridging*” (costruire ponti) che prevede la maturazione di un pensiero reticolare per mezzo del quale il bambino mobilita conoscenze apprese in contesti e discipline differenti per strutturare e risolvere un problema. In forza di tutto questo si potranno aprire le possibilità di uscire dalla dimensione di un’unica disciplina per favorire una prospettiva metacognitiva tipica dell’imparare ad imparare.

Oggi l’interesse per il plurilinguismo è sempre più forte e il neurolinguista Stephen Krashen⁴⁶ ipotizza che l’apprendimento della seconda lingua debba seguire lo stesso percorso della lingua materna, che, con l’indispensabile supporto dell’insegnante, deve essere acquisita più che appresa. L’acquisizione è un processo inconscio, che avviene al di fuori della consapevolezza del soggetto, quando lo studente si concentra sul significato dell’input e non sulla sua forma. È molto importante quindi che già dalla prima classe della scuola primaria l’uso del parlato sia introdotto in maniera strutturata da parte del docente e presentato in modo totalmente naturale attraverso attività ludiche, creative, interattive con il supporto di altri linguaggi non verbali come la musica, il movimento, le immagini.

Bisognerà porre attenzione alle differenze fonologiche e di pronuncia tra la lingua straniera e la lingua madre, per evitare che possano nascere difficoltà nella comprensione e nella produzione orale.

Nella scuola primaria non è consigliabile un approccio all’apprendimento della lingua straniera di tipo grammaticale perché, oltre a compromettere la motivazione all’apprendimento da parte dell’allievo, potrebbe generare confusione tra i sistemi linguistico grammaticali e sintattici molto diversi. È preferibile introdurre lo sviluppo delle competenze di scrittura a partire dalla classe terza con l’uso di parole-chiave in mappe concettuali, schemi, semplici espressioni legate al vissuto. Tra le molteplici abilità linguistiche, quella della scrittura nella scuola primaria ha una priorità minore rispetto alle altre, anche in virtù delle difficoltà specifiche di apprendimento che di solito emergono in quest’ordine di scuola. È consigliabile introdurre metodologie attive e partecipative di insegnamento della lingua straniera supportate dalle tecnologie come tablet, computer, lavagne

⁴⁶ <https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html>

interattive, software didattici, così da ampliare spazi, tempi e modi di interazione attraverso strumenti che i bambini già utilizzano abitualmente a casa.

5.c –Lineamenti di progettazione curricolare della lingua straniera

La progettazione curricolare della lingua straniera deve pervenire a specifici risultati declinati in termini di conoscenze e competenze. I traguardi, previsti al termine del quinto anno della scuola primaria, sono prescrittivi e comuni a tutte le scuole paritarie e statali del sistema istruzione, costituendo dei riferimenti ineludibili per i docenti, un impegno a garanzia dell'unità del sistema scolastico nazionale e della qualità del servizio della scuola primaria.

Negli anni Novanta, il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue⁴⁷ sottolinea che l'esigenza della conoscenza delle lingue comunitarie è un problema che riguarda tutti e che tutti dovremmo aver acquisito oltre la lingua inglese almeno un'altra lingua straniera. Il testo si interroga, altresì, sul ruolo delle lingue in Europa e introduce il Portfolio europeo delle lingue (PEL), *“un documento che accompagna coloro che studiano una lingua nel loro percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.”*

L'iniziativa del Portfolio Europeo delle Lingue finora validati in Italia è il frutto di ampie sperimentazioni condotte da gruppi di insegnanti e ispettori in scuole di diverso ordine e grado delle regioni della Puglia, Calabria, Lombardia e Piemonte. Il PEL sperimentale applicato in provincia di Torino nel 2000, successivamente validato dal Consiglio d'Europa nel 2002, si ispirava in origine al modello elaborato al C.I.E.P. di Sèvres⁴⁸, del quale pur conservando la struttura, si discostava per adeguarsi al contesto socio ambientale e pedagogico curricolare italiano.

Il modello è dedicato alla scuola elementare per l'attenzione che questa pone alla metacognizione e per l'importanza data alla formazione precoce delle competenze linguistiche. Le classi campione coinvolte comprendevano bambini di età tra gli 8 e gli 11 anni, di diversa provenienza socioculturale. Tale ricerca ha espresso interesse a controllare non solo le variabili in gioco ma anche a rivedere i criteri, le procedure e gli stessi presupposti di partenza, offrendo così delle stimolanti novità pedagogiche che hanno influenzato l'azione dell'insegnamento. La struttura del PEL piemontese ha rispettato quella proposta dal Consiglio d'Europa e si suddivide in tre sezioni: la biografia linguistica, il passaporto delle lingue e il dossier. Per quest'ultima sezione, la ricerca ha fatto registrare un elevato gradimento dei bambini perché la compilazione dei vissuti esperienziali di ciascuno ha richiesto un

⁴⁷ <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/pelquadro.shtml>

⁴⁸ <https://www.ciep.fr/it/presentazione-del-ciep/ciep>

maggior coinvolgimento emotivo e affettivo. È stato gestito in completa autonomia ed esibito quando lo ritenevano opportuno.

Nell'acquisizione di una lingua straniera o in qualsiasi altro apprendimento ci si trova in quella che viene definita relazione educativa autentica, dove come diceva Martin Buber “*educare significa fare che una selezione del mondo agisca su di una persona attraverso un'altra persona*”, infatti educare non è un servizio ma un lavoro “*per*” e “*con*” l'altra persona attraverso un triangolo composto dall'educatore, dall'educando e dal mondo. Trascurare l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare significa perdere i benefici offerti da un apprendimento precoce, dove la lingua è “sentita” di più e “pensata” di meno.

La mancanza di una lingua comune presente nella vita dei bambini fin da piccoli è il primo ostacolo alla costruzione di una vera e profonda identità europea. È importante realizzare percorsi di ricerca e di formazione in grado di costruire una relazione sempre più stretta tra le competenze metodologiche della ricerca educativa e quelle didattiche legate alle pratiche dell'insegnamento.

5.d – Elementi di criticità

A compimento di questa analisi descrittiva sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria, ci sembra opportuno segnalare la posizione critica del pedagogo e accademico Benedetto Vertecchi, che, pur essendo favorevole al bilinguismo perché utile a “*decentrarsi*”, non vede con favore la materia insegnata in un'altra lingua, poiché la lingua adatta nei primi anni è la propria, utile a completare l'enciclopedia personale, a rivedere le proprie esperienze, a esprimere giudizi ben argomentati e a guidare all'osservazione di sé e degli altri. Quindi prima bisogna potenziare lo sviluppo intellettuale, poi approfondire la lingua italiana, l'arte, la musica e infine sviluppare l'aspetto linguistico, senza puntare necessariamente, per uscire dalla subalternità, alla lingua inglese come lingua globalizzante.

Oggi, il bambino che approda alla scuola primaria ha già un suo bagaglio di conoscenze che è espressione del suo mondo, spetta alle scuole, ai docenti non perdere l'occasione per approfondire i segni tracciati nelle loro menti sollecitando la forte curiosità verso l'ambiente che li circonda e accompagnandoli nel percorso di arricchimento dato dalla tolleranza, dall'apertura e flessibilità mentale.

6- Multimedialità, formazione a distanza e comunità professionale

6.a – Tecnologie didattiche e tecnologie per la didattica – Excursus normativo-applicativo

“Il problema non è la tecnologia, ma l’uso che se ne fa. “(S. Nasetti)

Si ritiene opportuno richiamare le principali tappe dell’evoluzione normativa sulle pratiche digitali nei processi di insegnamento/apprendimento per consentire al lettore di contestualizzare i recenti interventi alla luce di quelli precedenti all’emergenza epidemiologica con la fiducia di animare, in prospettiva, un proficuo dibattito.

Le nuove tecnologie nel campo dell’informazione e della comunicazione (TIC) trovano oggi un favorevole sviluppo in tutti quegli ambiti professionali che riguardano la progettazione e lo sviluppo tecnico della comunicazione digitale: oggi, le professionalità legate alle TIC stanno crescendo di numero e si stanno evolvendo nelle specificità, per operare in ambiti fortemente eterogenei, ma sempre più interconnessi tra di loro, come informazione on-line, reti sociali, commercio elettronico, marketing digitale, realtà virtuale, trasporto automatizzato, ecc. *“Oggi le TIC sono impiegate in molti ambiti della vita quotidiana, essendo utilizzate in una grande varietà di ambiti pubblici e privati senza essere dedicate ad un uso specifico, le tecnologie TIC possono essere considerate **general purpose technology** e sono sempre più connesse allo sviluppo sociale ed economico delle comunità umane.”⁴⁹*

In ambito scolastico, le indicazioni ministeriali hanno già da tempo avviato una riflessione nel merito e dal 2000, il Ministero ha pubblicato diversi documenti e linee di indirizzo relativamente al tema delle TIC.

Dagli obiettivi infrastrutturali ministeriali del 2002:

- *“dotare tutte le scuole di (...) Internet rapida entro la fine del 2002;”;*
- *“collegare progressivamente le scuole alle reti di ricerca entro la fine del 2002”;*
- *“raggiungere il rapporto di 5-15 allievi per computer multimediale nel 2004”;*
- *“garantire la disponibilità di servizi di supporto e di risorse didattiche su Internet e predisporre piattaforme di apprendimento per via elettronica ad uso di insegnanti, studenti e genitori entro la fine del 2002”;*
- *“la presenza di non meno di 50-60 calcolatori per istituto”;*
- *“la presenza, all’interno della scuola, di calcolatori tesi a fornire servizi all’interno e all’esterno”.*

⁴⁹ <http://catservizi.it/it/>

Nel 2006, il **progetto DiGiScuola**, promosso dal Ministro per l'Innovazione e le Tecnologie, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ha rappresentato il primo momento in cui si ragiona in termini di sistema per l'introduzione delle TIC nelle classi con il traguardo di creare un ponte fra la didattica tradizionale e le nuove generazioni.

Questi gli obiettivi (ambiziosi) del progetto sperimentale:

- a) l'introduzione di metodologie didattiche innovative al servizio dei docenti, con adeguata formazione degli insegnanti in relazione all'utilizzo delle nuove tecnologie;
- b) introduzione alla nuova didattica basata sui contenuti digitali (learning object);
- c) la creazione di un mercato elettronico dei contenuti digitali per la didattica;
- d) lo sviluppo dell'industria italiana di contenuti digitali di qualità, adottando elevati standard tecnologici e linee guida pedagogico-didattiche;
- e) la diffusione dell'alfabetizzazione digitale nel nostro Paese;
- f) la riduzione della dispersione scolastica.

Strumento paradigmatico di queste nuove tecnologie nella didattica d'aula è stata la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM). L'introduzione nelle classi di questo dispositivo didattico-tecnologico si è uniformato agli orientamenti della ricerca su cognizione e apprendimento che indicano, proprio nella LIM, lo strumento più efficace per promuovere l'attivazione contemporanea delle diverse intelligenze, secondo la nota teorizzazione di Howard Gardner.

Il report dell'attività di monitoraggio del progetto "DiGi Scuola" (Report – Cremit 2008) conferma una tale impostazione: *"La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) in contesto internazionale rappresenta uno dei fronti su cui più attivi sono i Ministeri nella prospettiva di un cambiamento delle pratiche didattiche e della promozione di innovazione per comunicare meglio con gli studenti e offrire una didattica più efficace."*

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) promosso dalla legge 107/2015, in continuità con il precedente progetto, confida ugualmente nell'approccio sistemico e conferma che è necessario, pertanto, affrontare la questione coniugando l'innovazione nella programmazione didattica con nuovi modelli di organizzazione delle risorse umane, strutturali ed infrastrutturali dell'istituzione scolastica; una strategia che ha in sé le potenzialità per mutare il modo di fare scuola, realizzando uno spazio collettivo di apprendimento che si estende oltre i confini fisici dell'edificio (spazio scuola) e dell'orario scolastico (tempo scuola) e permette la creazione di percorsi formativi personalizzati e costruiti dai docenti assieme agli studenti (ambiente di apprendimento).

I successivi sviluppi delle azioni ministeriali con la seconda fase del PNSD, relativa agli accordi MIUR-Regioni e all'istituzione dei Poli formativi, delle liste regionali di formatori e l'avvio della fase formativa sulle competenze digitali, hanno contribuito a dare vita ad un'azione che, con le attività previste dalla Scuol@ 2.0, si è focalizzata su elementi hardware quali computer, LIM, infrastrutture, piattaforme di e-learning, e sull'organizzazione degli ambienti e del setting d'aula, dando avvio, di fatto, ad un ambiente di apprendimento misto in cui l'uso didattico delle TIC in presenza si interfaccia con quello espresso a distanza della rete Internet.

I molteplici percorsi progettuali danno, in prospettiva, la possibilità di realizzare strategie di intervento utili ad un coinvolgimento, ad una cooperazione tra i due soggetti fondamentali del processo di insegnamento – apprendimento e consentono di avviare significative iniziative didattiche in tutti i gradi di scuola per un uso didattico degli strumenti sociali attualmente più diffusi: computer, tablet e smartphone; ma l'uso, per quanto abile, di questi strumenti è solo condizione necessaria, ma non sufficiente per sviluppare un efficace percorso di apprendimento, poiché *“oggi non è più possibile pensare all'innovazione della scuola senza ripensare gli ambienti di apprendimento.”* (INDIRE)

Modificare l'ambiente dell'apprendimento comporta però un ripensamento dell'insegnamento: la lezione è digitale non solo perché vengono utilizzati hardware, software e Internet, ma soprattutto perché influenza le dinamiche sociali e psicologiche dell'apprendimento, modificando il contesto. È questa modifica che richiede al docente una riprogettazione dello spazio e degli sviluppi che si stabiliscono tra i soggetti che abitano questo stesso ambiente.

Lavorare in classe con le tecnologie dell'informazione induce il docente a riflettere sul suo lavoro, a modificare la sua metodologia e l'approccio comunicativo con gli studenti acquisendo, chiaramente, le competenze necessarie a leggere, produrre e rafforzare i contenuti digitali, senza sottovalutare la relazione educativa della comunicazione docente/alunno e tra gli stessi alunni. A riguardo, si segnala il documento redatto con il contributo dei Ministeri dell'istruzione facenti parte dell'Interactive Classroom Working Group (ICWG) di European Schoolnet (EUN) dal titolo *“Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola”* 2017)⁵⁰

Il documento, pubblicato nel 2018, descrive ,con una dettagliata panoramica, lo sviluppo delle più recenti ricerche sugli ambienti di apprendimento innovativi, dei possibili sviluppi della classroom, delle esperienze a livello europeo, precisando nell'introduzione che *“Lo scopo principale del presente documento è fornire consigli pratici e supporto alle scuole che iniziano ad approcciarsi allo sviluppo e all'adattamento degli spazi di apprendimento al fine di permettere l'introduzione di*

⁵⁰ http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/04/Learning_spaces_IT_v5_WEB.pdf

metodi didattici innovativi utilizzando la tecnologia.” e che “Non esiste una soluzione, e ciò che funziona in un posto può non funzionare in un altro.”

6.b - E-Learning: una sfida pedagogica innovativa

Il rapporto simbiotico tra tecnologia per la didattica e ambiente di apprendimento implica la progettazione, lo sviluppo, l'applicazione e la valutazione di un insieme di sistemi, tecniche e strumenti il cui scopo principale è quello di migliorare i processi di apprendimento della persona; un insieme, dunque, di risorse che investono tecnologie, materiali didattici, strutture, persone, ricerche e applicazioni sistematiche ed interdisciplinari nel campo dell'apprendimento e della comunicazione (psicologia cognitiva, informatica, pedagogia, comunicazioni). *“L'interazione” tra i processi di apprendimento e l'ambiente in cui essi si svolgono è messa in evidenza da Lippman (2010), che ritiene che gli aspetti “sociali e fisici” dell'ambiente di apprendimento facciano parte di un “approccio reattivo alla progettazione”. Questo evidenzia la necessità di ulteriori ricerche e di una maggiore consapevolezza collettiva per garantire che la progettazione di spazi si basi su evidenze legate al loro utilizzo.”⁵¹*

In tal senso, la rivoluzione tecnologica nel campo dell'informazione e della comunicazione con l'avvento del computer, che ha sostituito il concetto e il mezzo di macchine per insegnare rendendole infinitamente più ricche ed interattive, e della rete Internet, che ha inglobato i mezzi audiovisivi tradizionali come proprie estensioni, non può distrarre il mondo della scuola dal principio guida che *“L'educazione a distanza non è semplicemente una separazione geografica di studenti e insegnanti, ma, soprattutto, è un concetto pedagogico”* (Michael Grahame Moore).

G. Trentin definisce l'e-learning *“una modalità d'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione a supporto dei processi di insegnamento/apprendimento basati sull'erogazione elettronica di contenuti, sull'apprendimento attivo e/o collaborativo”⁵²*

La definizione invita a modificare gli elementi stessi della comunicazione e i modelli del sapere così da convertire il processo cognitivo da gerarchico e statico a reticolare e dinamico.

“In una classe in cui banchi e sedie sono disposti in modo tradizionale, non c'è personalizzazione dell'insegnamento perché a tutti gli studenti vengono dette le stesse cose e assegnate le stesse attività. Se cambiamo il layout della classe predisponendo ambienti in cui i discenti possono svolgere attività

⁵¹ Ut supra

⁵² G.Trentin, Apprendimento in rete in G. Cerini – M. Spinosi (a cura di), “Voci della scuola”, vol. III – Tecnodid, Napoli 2004

diverse, ognuno di essi potrà sentirsi a proprio agio e lavorare nella modalità più appropriata in base alle caratteristiche individuali". (Fernando Franco, DGE, Portogallo)⁵³

L'approccio didattico al virtuale genera un ambiente con proprie caratteristiche in cui si stabilisce una triangolazione tra docente, studenti e tecnologie in cui la comunicazione affettivo-emotiva (livello pedagogico) prevalente tra docente-studenti si intreccia con altre due comunicazioni, quella competente tra docente e tecnologie (livello professionale) e quella naturale tra studenti e tecnologie (livello interattivo).

Ecco che i protagonisti di questa nuova dimensione spazio-temporale si immergono in un ambiente che, per la sua partecipazione diretta al processo, si trasforma progressivamente da esperienza virtuale collettiva ad esperienza reale individuale, privilegiando l'approccio socio-culturale del costruttivismo sociale.

In questo ambito, il soggetto impara ad apprendere interagendo con se stesso (Piaget), con i simboli culturali (Bruner) e con l'ambiente sociale (Vygotskij), realizzando attraverso attività di *learning by doing*, di *collaborative learning* e di *cooperative learning* la coesistenza di tre livelli operativi:

- a) Comunità VIRTUALE fondata sulla trasmissione delle conoscenze dei contenuti del curriculum
- b) Comunità di APPRENDIMENTO fondata, invece, sull'obiettivo di far acquisire all'alunno la capacità di imparare ad imparare
- c) Comunità di PRATICA fondata, infine, sul principio che l'attività formativa è tesa all'acquisizione di metacoscienze e metacompetenze mediante una continua interazione tra i membri del gruppo

L'offerta formativa delle scuole deve privilegiare interventi didattici centrati sulla ricerca-azione (educazione allo studio speculativo/euristico per il miglioramento), sul problem solving (educazione all'analisi risolutiva) e sul problem posing (educazione al pensiero critico). In breve, è necessario che ogni singola istituzione scolastica scopra il potenziale didattico delle nuove tecnologie, le quali, purtroppo, sono ancora viste come strumento e non come luogo di apprendimento, ambiente in grado di promuovere le acquisizioni di base e stimolare il pensiero riflessivo e quello creativo.

⁵³ http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/04/Learning_spaces_IT_v5_WEB.pdf

6.c – Didattica a distanza: potenzialità e limiti della scuola in cloud

“L’irruzione delle nuove tecnologie ci costringe a educare i bambini in un modo diverso”.

(H. Gardner)

L’emergenza epidemiologica da Covid-19 ha costretto il sistema scolastico italiano a reagire con tempestività alla chiusura delle scuole per garantire a studenti e famiglie il diritto fondamentale all’istruzione, stabilito dalla Costituzione all’art.34. Il riconoscimento di questo diritto assegna all’istituzione scuola, in quanto servizio pubblico essenziale per la società, il compito di assicurare il pieno sviluppo della persona umana indipendentemente dalla posizione economica e sociale di ciascuno.

Il blocco delle ordinarie attività didattiche è stato affrontato dal mondo della scuola militante con determinazione e disponibilità di tanti operatori scolastici, dirigenti scolastici e docenti, che hanno garantito una certa continuità educativa con la didattica a distanza (DAD), resa obbligatoria dal decreto legge 8 aprile 2020, n.22, che all’art.2, comma 3 così recita: *“In corrispondenza della sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell’emergenza epidemiologica, il personale docente assicura comunque le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici a disposizione”.*

La disposizione normativa ha prodotto, di fatto, nelle istituzioni scolastiche una riorganizzazione dell’offerta formativa, inducendo una riflessione sul processo di rinnovamento della didattica che già da tempo alcune (poche) realtà scolastiche hanno affrontato, inserendo tra gli strumenti/mediatori didattici le nuove Tecnologie Informatiche e Comunicative (TIC), progettando appositi interventi formativi multimediali e l’uso di specifiche piattaforme.

Ecco che la didattica a distanza (DAD), in forza di ulteriori e innovative applicazioni che il mercato offre, ha aperto scenari molteplici e interessanti per programmare, progettare, pianificare e realizzare la scuola in cloud, cioè una scuola che, in maniera integrata, ha le potenzialità, tramite una connessione Internet, di memorizzare documenti e prodotti didattici e di concretizzare il diritto-dovere all’istruzione con qualsiasi dispositivo elettronico (device) e in qualsiasi luogo. Non è da trascurare, inoltre, per i suoi risvolti formativi, che la DAD può rivelarsi utile anche in tempi ordinari per affiancare studenti con accertate difficoltà di frequenza scolastica (malattia, attività agonistica, ecc) ovvero per sostenere processi di recupero e di potenziamento alla regolare attività didattica, così da implementare strategie inclusive con i nuovi dispositivi on line.

Ecco che la scuola in cloud si presenta come un sistema in grado di:

- A. COMUNICARE (livello informativo)
- B. CONDIVIDERE (livello relazionale)
- C. COOPERARE (livello formativo)
- D. CREARE (livello generativo)
- E. COSTRUIRE (livello produttivo)

L'utilizzo gratuito delle piattaforme, da parte delle istituzioni scolastiche, grazie a specifici protocolli siglati dal Ministero con editori ed enti di formazione, ha prodotto una diffusione ad ampio spettro, riuscendo solo in parte a mitigare le difficoltà prodotte dalla chiusura delle scuole. La diversificata situazione pre-covid nell'uso didattico del digitale nelle scuole non ha consentito, purtroppo, di garantire a tutti un'adeguata continuità didattica con gli studenti, determinando, a volte, forme di isolamento caratterizzate da preoccupanti elementi di dispersione e abbandono scolastico. In altri casi, si sono sollevate opposizioni preconcepite nell'uso del digitale, il più delle volte dettate da una insufficiente conoscenza delle attività in remoto. *“Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita ad un ambiente di apprendimento per quanto inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta.”*⁵⁴

È necessario, pertanto, in vista anche della scelte future, affrontare la questione tenendo presente che la DAD è nuova e che essa necessita di opportune riflessioni non solo funzionali agli aspetti didattici, metodologici e valutativi, ma anche, e soprattutto quelli afferenti alla sfera affettivo-emotiva. Numerose sono le critiche sostenute da pedagogisti, psicologi dell'età evolutiva, pediatri, filosofi, circa la qualità della relazione educativa della DAD, sia nella sua forma asincrona che sincrona. *“Il mondo psico-affettivo degli alunni richiede sempre l'attivazione di una relazione calda che si affidi, in modi diversi in relazione all'età, a narrazioni, interlocuzioni, scritture riflessive e diaristiche, tutte mirate ad aiutare gli allievi ad interpretare e attribuire significato a quanto sta accadendo in loro e intorno a loro”*⁵⁵. La citazione è tratta dal documento *“La scuola del primo ciclo oggi e domani: una riflessione a più voci”*, firmato da alcuni componenti del disciolto Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento che mette in evidenza alcuni potenziali rischi che un uso improvvisato e non programmato della didattica a distanza può comportare nel processo di insegnamento/apprendimento.

⁵⁴ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

⁵⁵ <http://www.tuttoscuola.com/la-scuola-del-primo-ciclo-oggi-e-domani-una-riflessione-a-piu-voci/>

L'uso delle nuove tecnologie informatiche non può essere realizzato nella scuola con una strategia addestrativa e meccanicistica, come strumento metodologico di una didattica innovativa (teorie comportamentiste), ma comunicata come un rapporto complementare tra metodo e contenuto, tra strumento e conoscenza, tra procedure tecniche e dimensione culturale (teorie cognitive). I docenti coinvolti devono, inoltre, essere consapevoli che l'insegnamento elettronico (e-learning) comporta anche una ridefinizione del ruolo del docente che si arricchisce di nuovi compiti: porsi all'ascolto delle nuove esigenze sociali ed educative, aggiornarsi sull'evoluzione tecnologica dei mezzi di comunicazione e informazione, orientarsi nei continui e repentini cambiamenti che recano in sé le tracce di una trasformazione antropologica, così da fornire il proprio contributo professionale sia sotto l'aspetto metodologico-didattico (dimensione scientifica), sia sotto l'aspetto etico-pedagogico (dimensione valoriale).

Ecco, quindi, che l'uso della tecnologia informatica nella classe, reale o virtuale che sia, non può essere visto come una semplice acquisizione di abilità, ma deve coinvolgere un livello molto più elevato, tale da innescare un significativo processo di cambiamento che influenzi le relazioni sia a livello macro (scuola-famiglia) sia a livello micro (docente-alunno). La valutazione di un siffatto processo deve tendere a verificare innanzitutto gli effetti educativi del processo di insegnamento/apprendimento sia nella dimensione interpersonale che in quella metodologica.

La ricerca in questo settore, come si nota, è in continua evoluzione e oggetto di studi interdisciplinari, pertanto, non è ancora possibile definire i pro e i contro di questa innovativa modalità di insegnamento/apprendimento a distanza. Ad oggi è possibile supporre che l'azione didattica, organizzata preferibilmente con tecniche di formazione a distanza, richieda una forte autonomia del soggetto fruitore nell'organizzare lo spazio-tempo a sua disposizione e una capacità di comunicare attraverso i media. Il soggetto in età evolutiva necessita ancora di una relazione diretta, interpersonale, capace di motivare all'apprendimento e di instaurare un clima positivo nel quale sviluppare al massimo le potenzialità non ancora strutturate e nel riconsiderare l'importanza del ruolo sociale della scuola.

L'esortazione è di non interrompere il dialogo, di facilitare la condivisione, di operare con il criterio dell'autoregolazione, di promuovere ambienti di apprendimento, siano essi in presenza e/o a distanza, dinamici, creativi e motivanti, nella consapevolezza che la rivoluzione digitale comporta anche una ricostruzione del mondo reale, la cui interpretazione non può essere affrontata senza una riflessione di senso e di valore sull'esperienza affrontata.

6.d – Formazione a distanza e comunità professionale italo-francese

Il favorevole consenso riscontrato nelle comunità scolastiche coinvolte dal progetto italo-francese di formazione incrociata consente sotto il profilo didattico, metodologico e sociale di progettare interventi di formazione a distanza, attenuando la distanza geografica a favore di una contiguità ideale e culturale, fondata sulla reciprocità linguistica.

In continuità con la precedente esperienza di mobilità in presenza dei docenti francesi in tre scuole napoletane, il progetto può essere riattivato con interventi integrati, fondati sul reciproco interesse culturale di scambio linguistico e sulle numerose e molteplici potenzialità che le scuole coinvolte possono esprimere nell'ambito della ricerca didattica nell'approccio alla modalità CLIL-EMILE nelle istituzioni scolastiche del primo ciclo.

Gli esiti riscontrati a seguito della visita suggeriscono delle interessanti piste sperimentali utili a fornire degli approcci metodologici per molteplici attività formali, informali e non formali per costituire una resiliente comunità professionale. Il valore formativo della proposta si iscrive nell'opportunità di concordare specifici obiettivi professionali e attendibili traguardi di competenza:

- A. **Competenze linguistiche:** potenziamento della comunicazione linguistica italo-francese secondo lo standard delle quattro abilità di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e finalizzate al conseguimento di certificazioni linguistiche secondo il quadro comune europeo di riferimento delle lingue (QCER) per i docenti di discipline non linguistiche
- B. **Competenze professionali:** formazione a distanza dell'insegnamento CLIL-EMILE, nel segno di promuovere comunità di pratiche italo-francesi
- C. **Competenze tecniche:** attuazione pratica (know-how) delle conoscenze teoriche, nell'ottica di una corrispondenza continua tra teoria e prassi, tra sapere e saper fare, per poter qualificare l'attività in remoto e quantificare gli interventi
- D. **Competenze relazionali:** condivisione di atteggiamenti individuali e collegiali del rapporto di lavoro in relazione all'ambiente formativo per un dialogo costruttivo di scambio di buone pratiche
- E. **Competenze trasversali:** programmazione di interventi in cui l'evoluzione dei processi storico-culturali sia finalizzata al *learning by doing* e alla costituzione di partenariati tra reti di scuole e/o di gemellaggi tra istituti della Lorena e della Campania
- F. **Competenze metadisciplinari:** ascolto attivo degli echi formativi dell'attuale società della conoscenza del terzo millennio con la progettazione di moduli interdisciplinari bilingue (Agenda 2030)

La metodologia CLIL-EMILE potrebbe rappresentare in questo periodo di emergenza epidemiologica una funzione strategica di riconferma delle buone prassi, fondate sui valori della solidarietà e della collaborazione, che ormai da alcuni anni si sono consolidate tra l'USR per la Campania e l'Académie di Nancy-Metz, grazie anche alla preziosa presenza dell'Institut français di Napoli. La disponibilità manifestata dalle istituzioni scolastiche diventerebbe così occasione per sperimentare interventi integrati di innovazione didattica italo-francese con esperienze di campo e di formazione, accentrando la proposta sulle energie e sulla volontà degli insegnanti e sulla gestione organizzativa dei dirigenti scolastici e coinvolgendo in tal modo le comunità scolastiche.

La realizzazione di percorsi interattivi, con l'integrazione di tutte le componenti classiche della formazione face to face, con l'uso della multimedialità attraverso la rete (videoconferenza, webinar, classi virtuali, piattaforme dedicate) per formazione on line (sincrona) e/o off-line (asincrona) consentirebbe ai docenti francesi e italiani coinvolti di superare, al momento, gli ostacoli posti dalla pandemia e di ricercare nuove forme di collaborazione professionale. Una sorta di comunità di pratica in cui i convenuti, seppur separati da uno spazio-tempo reale, saranno presenti realmente in modo virtuale, lasciando alla rete il compito di farli incontrare.

7. Considerazioni conclusive

In una società con una rapida dinamica tecnologica e socio-economica e in una scuola che ha optato per non rimanerne esclusa, si avverte l'esigenza di una formazione stabile e sistematica, di una continua messa in discussione dei presupposti didattici tradizionali, di una disponibilità verso l'innovazione e la ricerca, che diventa elemento fondante della funzione docente e condizione necessaria per colmare il divario creato tra istruzione e società. Questo implica un'innegabile trasformazione che investe il consueto isolamento nel quale i dirigenti scolastici e i docenti, a volte, si trovano a svolgere il loro lavoro.

È esperienza comune che le innovazioni causano una legittima preoccupazione e un iniziale disagio, ma il tempo è ormai maturo per incoraggiare la partecipazione alle attività di formazione del personale nelle pratiche della scuola digitale e nel plurilinguismo, alle istituzioni scolastiche di progettare percorsi di ricerca e sperimentazione dell'insegnamento CLIL-EMILE con l'intento di istituire specifici ambienti misti di apprendimento integrato di didattica a distanza e di didattica in presenza, valorizzando il processo cognitivo e il successo scolastico di ogni alunna/o.

L'aspetto normativo e la diffusione di offerte formative regionali sul plurilinguismo e multiculturalismo⁵⁶ legittimano una tale scelta, volta a favorire una sistematica azione programmatica per promuovere, da un lato, una consapevole e matura partecipazione dei docenti italiani e francesi e, dall'altro lato, di superare le diffidenze nell'uso organizzato delle TIC.

Il confronto dei docenti francesi e italiani sulle pratiche CLIL nelle scuole di base dei due Paesi, arricchiti sul campo da reciproche esperienze e riflessioni sul metodo e sulle potenzialità è stata molto apprezzata e proficua, come si evince dal gradimento registrato anche dal questionario e che ci si augura- possa proseguire con una progettualità di formazione a distanza e di mobilità in presenza quando, superata l'attuale crisi sanitaria mondiale, le condizioni lo permetteranno.

Gli esiti del monitoraggio nonché le numerose riflessioni presenti in letteratura – di cui alcune sono state segnalate nel presente dossier – propendono a considerare significativa la progettazione di contesti formativi dove *“Gli spazi di apprendimento flessibili forniscono un'opportunità per consentire a studenti e insegnanti di prendere decisioni agili sul dove e come vogliono imparare all'interno della struttura del curriculum e dell'orario delle lezioni. Insegnanti e studenti devono definire come possono personalizzare l'insegnamento e l'apprendimento per massimizzare il successo dei discenti.”*⁵⁷

⁵⁶ <http://www.campania.istruzione.it/allegati/2019/SILC%20-%20buone%20prassi%20in%20Campania.pdf>

⁵⁷ http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/04/Learning_spaces_IT_v5_WEB.pdf

Gli interventi devono verificare e valutare gli esiti educativi tra quello auspicato e programmato con quello osservato e registrato con il vissuto di ciascuno alunno (personalizzazione), nella prospettiva di generare un miglioramento del processo di apprendimento.

L'utilizzo della rete Internet rappresenta la svolta tecnologica fondamentale. La comunicazione asincrona di rete permette di rendere la separazione fra docente e allievo, nonché fra docente e docente una caratteristica tipica della formazione a distanza per sostenere interventi di didattica a distanza, poiché laddove c'è rottura di continuità spazio-temporale tra docente e allievo e tra docenti contemporaneamente c'è possibilità di recupero delle informazioni in tempo-reale. La sincronicità della comunicazione permette la personalizzazione della formazione e consente a ogni studente, insegnante, ricercatore la possibilità di creare una comunità di persone che condividono gli stessi interessi, senza vincoli spazio-temporali.

Ecco che nella predisposizione degli ambienti di apprendimento, l'offerta formativa della scuola e le conseguenziali attività dei docenti devono tenere in conto che le attività in presenza e a distanza hanno in sé le potenzialità per migliorare l'apprendimento individuale e collaborativo, l'intelligenza creativa ed emotiva, l'educazione permanente e critica.

La vera innovazione non deve essere confusa riduttivamente con la mera introduzione delle TIC nella pratica scolastica, importante ma non esaustiva come spesso si ritiene; innovazione è un nuovo approccio didattico multidimensionale adeguato al processo cognitivo degli studenti che tenga conto non solo del vissuto, degli interessi, dei tempi, dei ritmi e degli stili di apprendimento di ciascuno, ma che si realizzi in spazi flessibili, aperti, intercambiabili e adattabili a scopi diversi (laboratorio, ricerca, lavoro di gruppo ecc.) nel quadro di una progressiva acquisizione di autonomia nell'apprendimento da parte degli studenti.

In un ambiente di comunicazione integrato in presenza e a distanza, pur distinte nelle loro prassi didattico-metodologiche, l'insegnamento CLIL-EMILE ha in sé le premesse per valorizzare l'interazione di gruppo, poiché in esse avvengono molteplici scambi comunicativi che inducono all'aiuto reciproco, alla condivisione di ricerche, all'approfondimento e alla correzione reciproca. La condivisione tra reti di scuole e i gemellaggi tra scuole francesi e italiane assicura una innovativa interazione educativa poiché trova nel principio di reciprocità una sua dimensione singolare, infatti tutte le comunicazioni docente-docente, studente-studente, oppure docente-studente alimentano una conoscenza bilingue che consente, comunque, di non disperdere i paradigmi educativi fondati sulla dimensione affettivo-emotiva, sulla relazione sociale, sulla ricerca di una valutazione autentica specie nelle classi del primo ciclo di istruzione con l'aspetto ludico, quale occasione per sostenere un apprendimento sì leggero, ma significativo.

Le analisi condotte in maniera specifica sull'insegnamento CLIL-EMILE sulla base delle esperienze analizzate e quelle proposte possono promuovere la realizzazione di lavori interdisciplinari, incoraggiando scambi d'informazione, condivisione di materiali e progetti compartecipati a livello regionale e interaccademico tra le scuole campane e quelle lorenensi (*comunità di pratica*). Ciò che viene chiesto principalmente è, quindi, questo costante sforzo ad aprirsi ai nuovi modi di apprendere e ai nuovi strumenti di produttività di pensiero e di collaborazione costituiti dai sistemi integrati di formazione, ad assumere consapevolmente i cambiamenti che il plurilinguismo associato alle nuove tecnologie inducono nell'organizzazione curricolare, e disponibili a modificarne in parte la modalità di trasmissione.

Per fare in modo che lo studio della lingua straniera possa diventare un'attività altamente formativa e concorra allo sviluppo e alla costruzione della persona rispetto al contesto in cui l'alunno è inserito, è importante che l'acquisizione di questa non si ponga come un evento episodico, scollegato dal resto del curriculum, ma è fondamentale che vi sia una progettazione che tenga presente i raccordi orizzontali con altre discipline e si sviluppi in verticale rispetto alla progressione delle conoscenze e delle competenze da maturare nel passaggio da un ordine di scuola all'altro.

Il plurilinguismo si pone in sintonia con la didattica digitale nella misura in cui per entrambe la "*lontananza*" rappresenta lo stigma comune di partenza per progettare contesti didattici ed esperienziali utili per aprire la mente verso aspetti conoscitivi di un'unica complessa realtà planetaria. Le competenze plurilingue e la didattica a distanza, sia nel primo che nel secondo ciclo, rappresentano un naturale approdo verso ambienti di apprendimento in cui la comunicazione in rete condivisa con progetti comuni e con la co-presenza di docenti di lingue diverse consente agli studenti di vivere una cultura scolastica dinamica, itinerante, orientata a fornire conoscenze, abilità, competenze.

È evidente, quindi, il ruolo cruciale che rivestono, nell'organizzazione scolastica e nella progettazione di un curriculum verticale multiculturale, i dipartimenti in verticale (anche in raccordo con le scuole viciniori di ordine superiore e inferiore) organizzati per discipline, ma non chiusi in compartimenti stagni, anzi raggruppati anche in aree disciplinari che, abbattendo le barriere tra i diversi contenuti, ricompongono l'unità del sapere dispiegando in orizzontale e in verticale una continuità significativa e progressiva che aiuti gli studenti ad operare utili transfer di competenze da una disciplina all'altra e miri all'acquisizione di competenze trasversali. In breve, un curriculum verticale condiviso non è costituito da una mera distribuzione diacronica dei contenuti didattici, ma piuttosto è un percorso unitario scandito da obiettivi graduali e progressivi, che permettono di consolidare l'apprendimento e al tempo stesso di evolvere verso nuove competenze.

La vera sfida della scuola italiana è la formazione di persone che si nutrano di un “*nuovo umanesimo*” per la formazione di un cittadino europeo che sappia interagire e muoversi significativamente e positivamente in un mondo sempre più interconnesso e globalizzato. Il processo di innovazione, in ambito scolastico, è da realizzare attraverso una sinergica interazione nell’odierna società con attività programmate di Ricerca e Sviluppo, in maniera tale che la ricerca didattico-metodologica si completi con il miglioramento organizzativo del “fare scuola” e si arricchisca con lo sviluppo della professionalità docente.

Si ringraziano per la partecipazione al progetto di ricerca e di formazione incrociata, i dirigenti scolastici, Evelina Megale, Domenico Esposito e Giuliano Mango, e i docenti dei tre istituti comprensivi di Casavatore e di S. Antimo della rete CLIL-EMILE, che con la loro disponibilità alla ricerca si sono resi protagonisti assieme ai docenti francesi di Nancy, di Metz e di Grenoble ad alimentare un clima di lavoro volto ad una produttiva tensione emotiva e professionale. La costante presenza alla collaborazione dell’attachée dell’Institut français di Napoli, Magali Claux, e la competente e responsabile presenza in remoto del prof.re Pascal Iallonardi hanno rappresentato il valore aggiunto che ha contribuito, anche grazie all’Association des Professeurs d’Italien de Lorraine (APIL), a rendere viva e formativa questa iniziativa, che ci si augura possa proseguire nel prossimo anno scolastico all’insegna della cooperazione italo-francese (Promozione Trans’Alp APIL)⁵⁸.

⁵⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=ndePLSK5gcg>