

IL CLIL E L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NELLA SCUOLA ITALIANA: ASPETTI METODOLOGICI E POSSIBILITÀ DIDATTICHE

Alessandro Grusso

Il CLIL nel sistema scolastico italiano

I nuovi ordinamenti varati con il Decreto del Presidente della Repubblica n.89 del 15 marzo 2010 hanno introdotto nella scuola secondaria di secondo grado italiana una nuova metodologia di insegnamento e apprendimento: il CLIL, acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, “apprendimento integrato di contenuto e linguaggio”. Ciò indica, in prima istanza, l'apprendimento di contenuti di una disciplina non linguistica in una lingua diversa dalla propria. Con riferimento all'articolo 6, comma 2 del Regolamento emanato con il citato DPR, è stato introdotto nei Licei Linguistici l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL già a partire dall'anno scolastico 2012/2013. Per gli altri Licei e per gli Istituti tecnici il CLIL è previsto solamente nel quinto anno e per una sola disciplina.

Per la formazione del personale docente di disciplina non linguistica già in servizio presso le scuole, il MIUR ha avviato un'azione di formazione che prevede un corso per l'acquisizione delle competenze sulla metodologia CLIL e un precorso per l'acquisizione delle competenze linguistiche fino al raggiungimento del livello C1 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue).

Quali devono essere le competenze richieste al docente CLIL? Il MIUR le precisa attraverso tre ambiti: linguistico, disciplinare e metodologico-didattico. Nel primo rientrano: competenza nella lingua straniera di livello C1 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (B2 per la fase transitoria); competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in lingua straniera; padronanza della “microlingua” (lessico, tipologie discorsive, generi testuali ecc.); saper trattare nozioni e concetti in lingua straniera. Nell'ambito disciplinare si richiede al docente di utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa dei *curricula* nelle materie relative al proprio ordine di scuole e di trasporli in chiave didattica integrando lingua e contenuti. Infine, per quanto riguarda quello metodologico-didattico, il docente deve essere in grado di progettare percorsi in sinergia con i docenti di lingua straniera e di altre discipline; reperire, adattare, creare, materiali e risorse didattiche per ottimizzare le lezioni, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche; realizzare autonomamente un percorso impiegando metodologie e strategie finalizzate all'apprendimento attraverso la lingua straniera; elaborare e utilizzare sistemi di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia.

Ulteriori indicazioni operative sulla prassi del CLIL nelle scuole sono giunte dalla nota della Direzione Generale del MIUR per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica n. 4969 del 25 luglio 2014, la quale stabilisce alcune “norme transitorie” per l'insegnamento CLIL “finalizzate a permettere una introduzione graduale dell'insegnamento della DNL [Disciplina Non Linguistica] in lingua straniera, considerato che le attività di formazione richiederanno più anni per far acquisire ad un ampio numero di docenti i risultati formativi richiesti”. Il documento specifica tra l'altro che “l'introduzione della metodologia CLIL comporta il coinvolgimento di tutti gli attori del sistema scolastico, quali il Dirigente Scolastico, il Collegio dei Docenti, i Dipartimenti, i Consigli di Classe, il docente di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera, il conversatore in lingua straniera e, ove presente, l'assistente linguistico”, auspicando pertanto “la costituzione di veri e propri team CLIL (docente di DNL, docente di lingua straniera, eventuale conversatore di lingua straniera o assistente linguistico), finalizzati allo scambio e al rafforzamento delle reciproche competenze”.

I fondamenti teorici del CLIL

Al di là dei riferimenti normativi, che cosa significa effettivamente “CLIL”? L'apprendimento integrato di lingua e contenuto ha moltissimo a che fare con ciò che indica la definizione appena vista: si tratta di un'educazione a duplice focalizzazione, la quale assegna la priorità all'argomento di studio, mentre la lingua straniera funziona come veicolo dell'apprendimento e perciò è appresa in via incidentale, strumentale: in altri termini, la lingua straniera viene a costituirsi come mezzo, più che come fine della prassi didattica. La duplice sfida – perseguire la formazione in misura prevalente in un lingua straniera facendo del contenuto l'obiettivo guida – significa che gli studenti sono coinvolti più attivamente nel processo di apprendimento dovendosi concentrare ancor di più. In aggiunta ad una analisi più approfondita dell'argomento disciplinare, la metodologia CLIL promuove un uso più naturale del linguaggio, dato che così si pone l'accento sulla comunicazione autentica, in cui la fluidità è più importante dell'eleganza stilistico-formale.

Coyle, Hood e Marsh (2010) hanno sintetizzato, nello schema del *Language Triptych* (“Trittico del linguaggio”), l'idea che nel CLIL l'insegnamento della lingua debba essere riconcettualizzato secondo una triplice declinazione: l'apprendimento della lingua straniera è sia lingua *di* apprendimento (“*language of learning*”) che lingua *per* l'apprendimento (“*language for learning*”) e lingua *attraverso* l'apprendimento (“*language through learning*”). In altri termini, nel CLIL si apprendono sia i contenuti veicolati nella lingua straniera che la lingua straniera stessa, attraverso un uso di essa diverso dal tradizionale impiego tipico dello studio della lingua straniera come disciplina scolastica, centrato per lo più sull'acquisizione di regole grammaticali, sintattiche,

ortografiche ecc. Si tratta perciò di acquisire conoscenze e competenze linguistiche adottando una modalità di apprendimento che gli esseri umani hanno utilizzato da sempre nel corso della loro storia: coloro che, per un motivo o per un altro, si sono spostati dal loro luogo di nascita e si sono trasferiti in altri contesti nei quali si parlavano altri idiomi hanno appreso così nuovi linguaggi e conosciuto nuovi modi di vita, dovendosi, per le necessità della vita quotidiana, collocare nella posizione di chi deve conversare, gestire situazioni e svolgere compiti in un linguaggio diverso dalla madre lingua. È quindi un modo naturale di apprendere un linguaggio, ma anche di apprendere idee, comportamenti, stili di vita, visioni del mondo – in una parola: cultura. Il profilo bilingue del CLIL comprende dunque la capacità dei discenti di analizzare criticamente i temi presentati, appartenenti al proprio ambito culturale o a quello nel quale la lingua straniera si è originata. È implicito in questo il richiamo ad un punto di vista interdisciplinare e interculturale che passa attraverso il contatto interlinguistico.

L'importanza dell'aspetto culturale è peraltro sottolineata da Coyle (1999) quando afferma che la didattica CLIL è frutto dalla complessa interrelazione fra quelle che lei definisce “le quattro C: contenuto, cognizione, comunicazione e consapevolezza culturale” (*content, cognition, communication and culture*). È attraverso una progressione nella conoscenza, nelle abilità e nella comprensione dei contenuti, grazie al coinvolgimento in un processo cognitivo integrato, all'interazione nel contesto comunicativo, e a una sempre maggiore coscienza della propria identità culturale così come dell'alterità, che si attua un apprendimento consapevole. A tal proposito l'autrice precisa che “la classe CLIL ha una posizione privilegiata nell'offrire opportunità di sviluppare questa consapevolezza in due modi: rendendo espliciti i legami impliciti fra lingua e cultura, e collegando, unificando interpretazioni alternative dei contenuti radicati nelle diverse culture”.

Sul piano metodologico, inoltre, questo richiama una didattica di tipo dialettico, capace di elaborare punti di vista attraverso un approccio orientato sul compito e non unicamente sul contenuto. Vero è che non si può prescindere dal conseguimento di determinate conoscenze, però si tenta, d'altronde, di innestare un processo di elaborazione della conoscenza e della soluzione di problemi critici. In pratica, l'obiettivo non è più quello di descrivere fatti o esprimere concetti, bensì di elaborarli, rifletterli, appropriarsene attraverso l'agire linguistico.

Il docente può sostenere lo studente CLIL nella sua progressione cognitiva e linguistica attraverso strategie di insegnamento basate sulla modalità *scaffolding*, letteralmente “impalcatura”, i cui pezzi vengono tolti a mano a mano che lo studente progredisce nella sua autonomia. Con questo termine si indica l'opportunità di fornire, da parte del docente, un sostegno temporaneo e adattabile per aiutare i propri studenti nello sviluppo e nell'estensione delle loro abilità. Man mano che lo studente diventa autonomo nella gestione delle varie abilità e strategie l'impalcatura viene gradualmente rimossa. Sempre Coyle suggerisce questa modalità strategica di lavoro in ambiente CLIL, in quanto il punto focale dello *scaffolding* sta nella comprensione e nel monitoraggio continuo

degli aspetti che facilitano o rendono difficile l'apprendimento dei singoli studenti. Questa tecnica può rivelarsi particolarmente utile quando l'insegnante si rende conto che lo studente ha difficoltà, sia a livello concettuale che linguistico, nel risolvere un problema. L'insegnante interviene suggerendo e facendo riferimento a conoscenze che l'allievo già possiede, e quindi in grado di capire, in quanto utilizzate in situazioni precedenti.

La pratica dello *scaffolding* risulta quindi una possibile strategia utile a permettere la transizione dalle BICS (*Basic Interpersonal Communications Skills*, abilità comunicative interpersonali di base) e dalle LOTS (*Low-Order Thinking Skills*, abilità cognitive di livello basso) verso la CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*, competenza cognitiva del linguaggio accademico), ossia la competenza relativa ad abilità cognitive e linguistiche richieste per lo studio della disciplina in questione, per esempio: avanzare ipotesi, interpretare, confrontare, giudicare. Queste ultime fanno parte delle HOTS (*High-Order Thinking Skills*, abilità cognitive di livello alto). La distinzione tra BICS e CALP fu proposta da Cummins alla fine degli anni '70 nel corso dei suoi studi sull'apprendimento della lingua inglese da parte di studenti stranieri condotti per l'Ontario Institute for Studies in Education dell'Università di Toronto. Le BICS servono principalmente ad interagire con gli altri nelle situazioni di vita quotidiana, sono strettamente legate al contesto e poco esigenti dal punto di vista cognitivo. Nel contempo, la scuola richiede principalmente di padroneggiare le HOTS, indipendenti dal contesto ed esigenti dal punto di vista cognitivo, che sono alla base dello studio e dei concetti. Ne consegue che un allievo il quale interagisce senza problemi ed esitazioni con compagni ed insegnanti non è necessariamente in grado di usare la lingua seconda per svolgere compiti cognitivi complessi.

Con lo *scaffolding* viene promossa una didattica che esce dalla logica della sola lezione frontale, evitando di occupare l'intero tempo didattico con la propria parola, ma facendo piuttosto interagire gli studenti, incoraggiandoli a negoziare tra di loro secondo le modalità di un apprendimento collaborativo, lasciando spazio ad una dimensione esperienziale e invitando gli studenti ad elaborare concetti e conoscenze per farli propri, senza dare nozioni preconfezionate, ma promuovendo un maggiore coinvolgimento, ponendo domande che non richiedono la semplice reiterazione di fatti e nozioni, ma che esigono processi di ordine superiore come analizzare, sintetizzare e valutare. Si creano perciò le condizioni per l'interazione, affinché gli studenti riescano a discutere in modo costruttivo ed offrano una maggiore partecipazione linguistica alla lezione: ad esempio, discutendo collettivamente su un esperimento o scrivendo per annotare le fasi di un processo, per fare un resoconto, per riassumere, per spiegare.

Per comprendere le conseguenze di quanto abbiamo affermato fino ad ora nel contesto particolare dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana, dobbiamo prima puntualizzare quali possano essere considerati i principali obiettivi della disciplina. Possiamo sintetizzarli come segue: trasmettere i contenuti della storia della filosofia, importanti, oltre che per la formazione di un sapere completo, anche per comprendere l'*epistème* di un'epoca e quindi anche la logica degli altri saperi, quindi una visione del mondo complessiva, che dà una logica unitaria a tutto il resto, e che trova espressione nella filosofia, e consentire agli studenti di apprendere un'ottica filosofica, ossia un modo particolare di guardare al sapere e all'esistenza, imparando a "filosofare", cioè ad acquisire un *habitus* filosofico, applicando alla comprensione della propria esperienza e all'interazione con la realtà in cui si vive un insieme di abilità apprese studiando filosofia, abilità che devono poter essere "esportate" – vale a dire applicate ad altri saperi e alla propria esperienza in generale – contribuendo in tal maniera alla formazione della personalità dello studente. Al tempo stesso, lo specifico della filosofia, ciò che è demandato in modo particolare a questa disciplina, è insegnare a pensare in modo efficace, ordinato e rigoroso. Ovviamente, anche le altre discipline insegnano a pensare, ma – per fare un esempio – così come lo studio dell'italiano ha la specificità dell'insegnare a scrivere, anche se quasi tutte le discipline contribuiscono al raggiungimento di questo obiettivo, allo stesso modo la filosofia ha come specificità l'apprendimento del pensare in modo efficace, ordinato e rigoroso.

Quali possono essere allora le HOTS della filosofia? Le abilità in cui si articola l'imparare a pensare, e quindi specifiche dello studio della filosofia, sono individuabili, a nostro giudizio, nelle seguenti: *concettualizzare, argomentare, problematizzare*. Con la prima si riconducono una serie più o meno ampia di cose, di eventi o di esperienze, a un unico termine ed a un'unica idea che ne individui gli aspetti simili. Si tratta di un'attività di classificazione e di astrazione che consente di "manipolare" e di capire meglio aspetti diversi ma simili della realtà. Essa, in un certo senso, fa sì che il pensiero possa "modellare" l'esperienza, per renderla più chiara a noi stessi.

"Argomentare" vuol dire produrre argomentazioni, cioè una catena di argomenti, logicamente collegati, per sostenere una tesi o un punto di vista. Per definizione, le argomentazioni non sono conclusive, non sono dimostrazioni, ma propongono "buone ragioni" a sostegno di un'asserzione. "Argomentare" significa quindi esporre le proprie posizioni, proporre ragionamenti comprensibili e validi anche per i nostri interlocutori, nelle cui argomentazioni possiamo trovare dei motivi di interesse, un arricchimento delle nostre conoscenze, ma anche ragionamenti non corretti o tentativi di usare espedienti retorici per fare appello non alla nostra ragione, ma a sentimenti o interessi particolari. Saper argomentare è dunque importante per sostenere razionalmente il proprio punto di vista, per riconoscere la validità o meno dei ragionamenti altrui, per prendere in considerazione il

punto di vista dell'altro e abituarsi alla tolleranza e alla pluralità di posizioni. Ciò avviene per prima cosa, e soprattutto, analizzando i testi dei filosofi, ricostruendone le argomentazioni, confrontandosi con esse.

Nell'ambito CLIL questo assume, se possibile, un significato ancora più pregnante, in quanto dal punto di vista strettamente disciplinare l'integrazione tra contenuto e lingua richiede che le forme di insegnamento e apprendimento siano orientate all'acquisizione linguistica che si rende necessaria alle conoscenze disciplinari in quel momento. In altre parole, ciò che caratterizza l'acquisizione linguistica in una normale didattica di lingua straniera deve essere rafforzata in particolare in alcuni aspetti, necessari alla competenza disciplinare, quali il lavoro lessicale, che deve procedere nella direzione necessaria al discorso disciplinare (a ciò che di contenuti e concetti il discente deve sapere esprimere nella lingua straniera), e il lavoro linguistico, il quale è sempre qualcosa di più che un semplice apprendimento di vocaboli, in quanto bada più alla capacità veicolare e strumentale della lingua che alla sua correttezza formale, la quale non deve però essere accantonata.

Tutto questo però non sarebbe possibile senza che vi sia l'elemento essenziale della *metacognizione*. Con questo termine indichiamo un concetto definito da Flavell e Brown negli anni '70 nell'ambito dei loro studi sulla metamemoria dei bambini, ossia sulla loro conoscenza e controllo dei propri processi mentali. In generale possiamo dire che la metacognizione è sia la conoscenza del compito da intraprendere e delle strategie per affrontarlo in maniera efficace, sia il controllo del processo cognitivo nel suo complesso, incluse le attività di pianificazione e di scelta dei metodi di esecuzione, nonché l'autovalutazione del proprio operato e l'applicazione di eventuali misure correttive. La metacognizione è quindi un'abilità che si sviluppa gradualmente nel corso della vita ed è legata da una corrispondenza reciproca all'apprendimento: le ricerche in merito svolte nel corso degli ultimi trent'anni hanno dimostrato in maniera sempre più netta che laddove gli studenti sono consapevoli dei loro processi cognitivi e sono in grado di costruirli e guidarli, l'apprendimento risulta più efficace. Non risulta quindi difficile comprendere quanto sia importante nella pratica del CLIL far sì che gli studenti siano capaci di rendersi conto della valenza dell'uso strumentale della lingua nell'apprendimento della disciplina non linguistica.

Lo studente è tenuto a comunicare in forma corretta e appropriata su argomenti concettualmente impegnativi. Deve poter fare quindi appello ad una vasta gamma di strategie che, di volta in volta, lo sostengano nell'esplicitare e nel contestualizzare conoscenze apprese in altri contesti; e questo, come si è visto, nella formazione di una "mentalità filosofica", è di fondamentale importanza. Il CLIL, privilegiando la comunicazione rispetto all'esercizio, diventa esperienza didattica interattiva: una proposta didattica che, anziché percepire i discenti come soli ascoltatori, tenda ad attivarli il più possibile, con lo stimolo di quei processi di scoperta, supposizione e soluzione

di problemi che, oltre a favorire risultati duraturi, stimolano l'autonomia del discente e, nello specifico, mettono in atto i processi attraverso i quali si possa “apprendere a filosofare”.

Resta ora da vedere cosa intendiamo per “problematizzare” e in che senso il CLIL possa contribuire al raggiungimento di tale obiettivo. Il problematizzare, come abilità filosofica, è rivolto non solo allo studio della filosofia, ma alla propria esperienza. Esso consiste essenzialmente nel rendere problematico, cioè: sottoporre al dubbio, ogni aspetto della conoscenza e dell'esistenza, controllando se ciò in cui crediamo ha un fondamento razionale o meno; osservare la questione da più punti di vista, interpretare la realtà, considerarla in modo critico; mettere in discussione, usando gli strumenti della filosofia, la propria esperienza e la propria realtà, ponendosi quindi in un vero e proprio atteggiamento filosofico di fronte al “mondo” (con tutte le implicazioni connesse al rapporto soggetto-oggetto che questo termine porta con sé) e a se stessi, per tentare di comprendere meglio entrambi. In tal modo, la problematizzazione rende possibile il raggiungimento di quell'obiettivo fondamentale dello studio e della pratica della filosofia che è la capacità di darsi da sé – in maniera né frettolosa né superficiale, ma criticamente fondata – delle risposte ai propri interrogativi, come sottolineava Merleau-Ponty nell'*Elogio della filosofia*: “La filosofia ci risveglia a ciò che l'esistenza del mondo e la nostra hanno di problematico in sé, al punto da distoglierci per sempre dal cercare una soluzione, come diceva Bergson, «nel quaderno del maestro»”.

Parlare di brani da analizzare, confrontare e interpretare attraverso la discussione in classe tra docente e alunni e tra gli alunni stessi rende necessarie alcune indicazioni riguardanti il lavoro sui testi, che non deve assolutamente essere trascurato. Riprendendo la sarcastica osservazione di Hegel sul tentativo kantiano di investigare la ragione prima di incominciare a filosofare – paragonata al “saggio proposito di quel tale Scolastico, d'imparare a nuotare prima di arrischiarsi nell'acqua” (*Enciclopedia delle scienze filosofiche*, § 10) – possiamo intendere la necessità dell'indissolubile rapporto tra lo studio della filosofia e i testi: imparare la filosofia senza leggere i filosofi sarebbe, appunto, come voler imparare a nuotare senza entrare in acqua. Occorre quindi imparare a filosofare *con* i filosofi. Uno studio della filosofia basato unicamente sui testi del manuale in uso, privato del contatto con la “parola viva” degli autori, risulterebbe inevitabilmente sterile e “libresco”. Sarebbe pertanto auspicabile, per ognuno degli autori, correnti o tematiche studiate, predisporre una selezione di testi in lingua straniera; qualora se ne ravvisi la necessità, andrebbero fornite agli alunni delle integrazioni sotto forma di brevi dispense o brani antologici in fotocopia o in formato elettronico. In questo senso, al lavoro “con i testi” si affianca quello “sui testi”. Imparare a rendere esplicita l'argomentazione nelle diverse modalità che assume, controllarne la correttezza o meno, valutarne l'efficacia sono tutte operazioni essenziali per formare l'abilità definita genericamente con l'espressione “pensiero critico”, abilità che va costruita giorno per giorno, mediante esercizi che la rendano un'abitudine da applicare, come abbiamo visto, anche alle tesi e alle argomentazioni presenti

fuori dalla filosofia, in tutti i messaggi e in tutte le forme di comunicazione, dalla stampa alla televisione, da Internet al dialogo quotidiano.

CLIL e filosofia: una “scommessa” per docenti e discenti

L’approccio di tipo “ermeneutico” che abbiamo appena descritto risulta, nel contesto del CLIL, particolarmente fecondo, ancorché impegnativo. Esso favorisce non solo l’apprendimento di termini nuovi – specialmente, ma non esclusivamente, del lessico specifico della disciplina – ma permette quella riflessione sui contenuti e sul metodo di studio alla base della metacognizione, riflessione senza la quale non vi può essere apprendimento attivo e consapevole e pertanto non si possono “fare” né CLIL né filosofia. Al tempo stesso, però, richiede da parte degli alunni e soprattutto del docente un impegno ancor più elevato del normale lavoro di classe: la necessità di operare su due fronti – quello del contenuto e quello della lingua – richiede l’impiego di metodologie, quali l’apprendimento collaborativo, lo *scaffolding*, il richiamo a contenuti già appresi anche attraverso altre discipline – le quali spingono il docente, non meno che lo studente, a un complessivo ripensamento delle prassi didattiche più collaudate, oltre che a un continuo monitoraggio del proprio operato.

A questo si aggiunga il fatto che, nelle sole due ore di lezione settimanale di filosofia previste dal piano orario per diversi Licei tra cui proprio i linguistici – i quali, lo ricordiamo, sono tenuti fin dal terzo anno a mettere in atto i percorsi CLIL –, risulta ben difficile, quando non impossibile, scandire la programmazione secondo una tradizionale divisione tra principali autori e/o linee di pensiero. Un modulo CLIL dovrà quindi quasi inevitabilmente comprendere autori e tematiche affini per collocazione concettuale o spazio-temporale, sottolineandone i punti di intersezione come pure quelli di divergenza. Come esempi tratti dalla pratica di chi scrive, possiamo menzionare un modulo intitolato *The Sophists and Socrates: Communication and politics in ancient Greece, 5th-4th century BC* svolto in una terza classe di un Liceo linguistico, e uno sull’empirismo inglese, realizzato per una quarta classe e basato essenzialmente sull’opera di Locke, Berkeley e Hume ma senza trascurarne le ascendenze medievali e moderne (Guglielmo di Ockham, Francesco Bacone), né tantomeno la forte influenza su Kant e specialmente sulla tradizione filosofica anglosassone contemporanea, presentando come esempi paradigmatici a tale proposito il pensiero di autori quali James e Ayer. In entrambi i casi viene quindi sottolineato in maniera precisa il legame tra un determinato ambito socio-culturale (Atene e più in generale la Grecia del periodo “classico”, la Gran Bretagna dell’età moderna), che gli alunni già hanno avuto modo di sperimentare, ad esempio, con lo studio della storia, e l’elaborazione di un filone di pensiero basato su determinati presupposti teorici.

Va da sé, quindi, che nell'insegnamento CLIL non andrebbe mai persa di vista l'importanza della disciplina insegnata in lingua straniera; non si dovrebbe mai ridurre o semplificare il contenuto a favore della lingua, né tantomeno cadere nell'errore di un'eccessiva semplificazione concettuale della disciplina stessa. Peggio ancora sarebbe presentare i contenuti esclusivamente, o per la maggior parte, nella lingua madre: il senso stesso della didattica CLIL ne verrebbe completamente stravolto. Vale la pena di citare qui il caso di una guida per il docente, organizzata in percorsi didattici su un tema specifico, alle attività CLIL, fornita a corredo di un manuale di filosofia di recente pubblicazione. Mentre l'apparato critico, le indicazioni e le attività previste per gli alunni sono quasi completamente in inglese, i brani antologici sono tutti in italiano (!). Abbastanza stranamente, la stessa casa editrice propone un corso di scienze umane corredato di un simile fascicolo, nel quale però i passi da analizzare sono in inglese e che presenta un ben più ricco apparato didattico e critico (glossario bilingue, guida ragionata allo studio dei brani, esempi di lavori individuali e di gruppo da svolgere in classe e così via), risultando perciò ben più aderente del primo alla ragion d'essere stessa del CLIL.

L'attività del CLIL, proprio per la problematicità insita nel duplice apprendimento di lingua e contenuto, richiede ai docenti di saper adattare lo stile di insegnamento alle varie situazioni didattiche. Non solo la quantità, ma anche la qualità dell'*input* influisce sul grado di competenza e sulla velocità di acquisizione degli studenti. Il docente dovrebbe quindi mettere in atto delle strategie verbali e non verbali che facilitino il compito di comprensione dello studente, quali ad esempio esporre in modo chiaro, articolando bene le parole, rallentando il ritmo dell'elocuzione senza arrivare comunque ad una produzione artificiale; porre l'enfasi con l'intonazione su alcuni punti, parole o espressioni salienti del discorso; controllare continuamente la comprensione degli studenti con domande mirate al suo accertamento, fornire chiarimenti, ripetere i concetti più significativi o riformularli sia a livello sintattico che lessicale, parafrasare; utilizzare supporti visivi o grafici e usare frequentemente la lavagna per annotazioni, schemi, parole chiave che evidenzino le idee fondamentali; riassumere spesso nel corso dell'esposizione per punti quanto già espresso ed annunciare quanto sarà trattato successivamente; interagire con gli studenti per costruire con loro il significato, modificando anche le proprie verbalizzazioni per sintonizzarsi sulla loro capacità linguistica. Non è difficile notare che queste semplici indicazioni possono permettere di costruire una prassi didattica la quale, per la continua insistenza su una relazione attiva tra docente e discenti, e per la necessità di costruire un percorso nel quale il concettualizzare, l'argomentare e il problematizzare – nel senso che abbiamo dato a queste parole in precedenza – sono continuamente chiamati in causa, ben si presta all'insegnamento della filosofia.

Come in ogni altro processo di insegnamento-apprendimento, anche nel CLIL si pone il problema della valutazione. Essa dipende da come è stato impostato il lavoro dal *team* CLIL. Laddove

il docente di disciplina non linguistica ha lavorato in maniera sostanzialmente autonoma, facendo riferimento al docente di lingua straniera per ottenere informazioni sul grado di conoscenza e padronanza della lingua da parte degli alunni e sul loro stile cognitivo nonché come figura di supporto, sarà opportuno che la valutazione sia svolta primariamente dal docente di disciplina non linguistica, ponendo l'accento, come abbiamo affermato, sulla conoscenza dei contenuti e sull'uso strumentale e veicolare della lingua, piuttosto che sull'aspetto linguistico in senso stretto, che potrà essere oggetto di verifica da parte del docente di lingua, specialmente nel caso in cui il modulo CLIL sia stato svolto, ove possibile, attraverso modalità di compresenza tra docenti, da attuarsi tramite opportuna riformulazione dell'orario di insegnamento in termini di flessibilità oraria. Va comunque tenuto presente il principio di fondo che nel CLIL la valutazione finale rientra sempre e comunque in quella globale della disciplina non linguistica, e non in quella della lingua straniera. Di conseguenza la valutazione sarà comunque espressa dal docente della disciplina, ma terrà conto, nella misura in cui ne sarà stato tenuto conto in fase di progettazione, delle acquisizioni lessicali e dei progressi nell'uso strumentale della lingua straniera. Parafrasando un noto aforisma di Wittgenstein (*Tractatus logico-philosophicus*, 6.54), nel CLIL *non* si deve “gettar via la scala”, una volta che siano stati raggiunti determinati risultati (nel nostro caso, contenuti e abilità); la “scala” stessa è insieme strumento *e* obiettivo dell'apprendimento.

Un ultimo, ma di certo non meno importante, punto da tenere in conto riguarda la preparazione dei materiali di studio da utilizzare in classe e da fornire agli studenti come supporti didattici. Dal momento che l'offerta editoriale in tal senso è, quando disponibile, spesso ancora poco adeguata alla complessità dello studio della filosofia, deve essere compito primariamente del docente della disciplina non linguistica, in quanto specialista, e secondariamente del *team* CLIL nel suo complesso l'elaborazione di tali materiali, che possono comprendere dispense, brani antologici, presentazioni visuali, filmati, mappe concettuali, schemi, diagrammi e via discorrendo (ricordiamo che il MIUR prevede tale compito tra le competenze di ambito metodologico-didattico richieste al docente CLIL). In rete non è difficile trovare fonti di carattere sia antologico che contenutistico: limitandoci alla lingua inglese, due buoni punti di partenza sono i siti della Internet Encyclopedia of Philosophy (<http://www.iep.utm.edu>) e della Stanford Encyclopedia of Philosophy (<http://plato.stanford.edu>), mentre il sito del Project Gutenberg (<http://www.gutenberg.org>) offre una vasta scelta di testi classici sia in inglese (originali e tradotti) che in altre lingue, il che risulta particolarmente utile nel frequente caso in cui, piuttosto che un autore o una corrente di pensiero singolarmente considerati, si voglia affrontare una tematica filosofica in una prospettiva diacronica, che non si limiti pertanto al pensiero dell'età contemporanea ma tragga i propri riferimenti anche da autori vissuti in epoche anteriori. Parimenti è da segnalare, per uno sguardo più generale che comprende anche i concetti fondamentali delle scienze umane, il sito dell'Encyclopedia Britannica (<http://www.britannica.com>). Da

considerare invece con le dovute cautele i siti “generalisti” come Wikipedia, dalla quale è sempre preferibile trarre solo quei contenuti corredati di riferimenti precisi, puntuali e verificabili.

In conclusione, il CLIL può realmente costituire una metodologia capace di innescare un reale rinnovamento della prassi didattica in quanto tende a superare i limiti della lezione tradizionale, facendo leva su di un uso strumentale della lingua straniera e nel contempo stimolando i discenti con strategie di apprendimento che mirino all’acquisizione di significati elaborati e condivisi sotto la guida del docente.

A maggior ragione questo vale per l’insegnamento della filosofia: la natura partecipativa e interattiva della didattica CLIL, il forte legame tra contenuto e linguaggio, l’insistenza sulla necessità da parte di tutti gli “attori” della lezione di interrogarsi su come si apprende, oltre che su quello che si apprende, sono tutti punti che, a fronte di un impegno a nostro avviso più intenso di quello richiesto da altre discipline – ad esempio quelle scientifico-matematiche, le quali possono avvalersi di una comunicazione codificabile in schemi convenzionali (formule, figure, nomenclature, schemi ecc.) – risulta però d’altro canto assai ricco di opportunità per una prassi educativa che risponda pienamente all’esigenza di “imparare a filosofare” posta alla radice dello studio della filosofia nelle nostre scuole.

Tutto questo però potrà difficilmente realizzarsi se non verranno affrontati almeno i due principali punti critici, che a nostro avviso stanno nella carenza di personale adeguatamente formato soprattutto dal punto di vista della conoscenza delle lingue straniere – per troppo tempo la formazione universitaria e dei docenti in discipline non linguistiche ha trascurato questo aspetto, specie per quanto riguarda l’ambito umanistico – e, ci teniamo a ribadirlo, che non venga “diluito” l’aspetto contenutistico della disciplina, ossia che non si ceda alla tentazione di semplificare in maniera eccessiva gli argomenti proposti per adattarsi al livello di conoscenza della lingua straniera di docenti e discenti. Riteniamo che si debba investire di più sulla formazione linguistica e metodologica dei docenti se si vuole evitare un risultato inferiore alle aspettative.

Il CLIL, considerato in tal modo, ci sembra affine a una scommessa: se da un lato è più elevato il rischio, dall’altro è maggiore anche il guadagno potenziale. Docenti e studenti sono chiamati a “mettersi in gioco” in una maniera che può apparire, a un primo impatto, disorientante o dalle pretese eccessive, e per questo motivo è d’importanza vitale – come del resto in ogni attività educativa – che coloro i quali sono chiamati ad operare in essa alla luce di una piena consapevolezza di sé e delle proprie azioni: i docenti sulla base di un’adeguata preparazione al compito da svolgere, i discenti superando la paura di sbagliare e imparando a riconoscere e mettere in atto le proprie potenzialità.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson L., Krathwohl D. R., Bloom B. S. (a cura di) et al., *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Prentice Hall College, 2000.
- Coonan C. M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Università Ca' Foscari, Venezia 2006.
- Id., *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, 2002.
- Coyle D., *Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms*, in: Masih J. (a cura di), *Learning through a Foreign Language*, CILT, Londra 1999, pp. 43-62.
- Coyle D., Hood Ph., Marsh D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, 2010.
- Dalton-Puffer C., *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2007.
- Flavell, J. H., *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, in "American Psychologist", vol. 34 n. 10 (1979).
- Järvinen Heini Marja (ed.), *Handbook – Language in content instruction*, University of Turku, 2009.
- Krey, K., *Un'introduzione alla metodologia e alla didattica del CLIL*, in "Altrove", n.2, luglio-dicembre 2009, pp. 14-17.
- Marsh D., Langé G., *Implementing Contents and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, 1999.
- Marsh D., Maljers, A., Hartiala, A., *Profiling European CLIL, Classrooms, Languages open Doors*, University of Jyväskylä, 2001.
- Marsh D., Wolff, D., *Diverse Contexts – Converging Goal: Clil in Europe*, Lang, 2007.
- Pontecorvo, C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento 2006.
- Rossi Holden L., *L'inglese trasversale*, Tecnodid Editrice, 2005.
- Taggart G, Phifer S, Nixon J., Wood M. *Rubrics, a Handbook for Construction and Use*, Tecnonomic Publishing, 1998.
- Trincanato E., Amato A. *C.L.I.L. Content and language integrated learning. Apprendere contenuti in inglese o in altre lingue*, Herbita 2011.

MATERIALI IN RETE E SITI WEB

Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

European Centre for Modern Languages: <http://www.ecml.at>

European Framework for CLIL teacher education: <http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2BvEc6k%3D&tabid=2254&language=en-GB>

CLIL Teachers' Web Guide: <http://webguide.wordpress.com/>

International CLIL Research Journal: <http://www.icrj.eu/>

Profilo docente CLIL (P. Mehisto): <http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>

CLIL Cascade Network: <http://www.ccn-clil.eu>