

LA PROGETTUALITÀ CLIL E L'AUTONOMIA DEL DISCENTE: UN'ANALISI META-COGNITIVA E DI MEDIAZIONE PSICO-LINGUISTICA NELLA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

Lucia Gerbino

Universidad Rome 3 - luciagerbino@yahoo.it

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.88>

Fecha de Recepción: 12 Febrero 2015

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2015

Abstract:

In base alla descrizione di alcune caratteristiche generali dell'autonomia clil (content and language integrated learning) occorre studiare il feed-back autonomo del discente, nelle lingue romanze, in particolare la lingua spagnola. successivamente si analizza la metodologia didattica come una risultanza dell'idea di "bildung" discussa in filosofia, scienze dell'educazione e nuove tecnologie. Nella terza parte vengono sottolineati i nuclei fondativi della pratica filosofica come determinanti, sia nella prassi clil, che nell'autonomia del discente, anche dal punto di vista psico-pedagogico e delle tecniche e forme comunicative dell'apprendimento nel digitale. nelle mie osservazioni conclusive con una scheda della sperimentazione pilota, realizzata insieme al lettore, prof. j. sarabia martinez, presso il liceo lucrezio caro di roma, a.s. 2014/15, vengono riassunte le questioni principali di questo paper.

Keywords: paideia/mimesis, filosofia, educazione, cooperative learning, comunicazione, LS/2, meta-cognitivo, linguistica contrastiva, digitale.

1. LA SCUOLA COME LUOGO PRIVILEGIATO E SETTING EDUCATIVO DELLA "CROSS-OVER EDUCATIONAL" DELLA PRATICA CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING)

Le recenti raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea nel settore dell'Istruzione e della formazione (Education and Training 2020), sottolineano il ruolo strategico dell'Educazione per promuovere l'apprendimento delle lingue, l'acquisizione delle competenze trasversali e di quelle soddisfacenti i bisogni educativi, anche grazie alle metodologie pedagogiche nel digitale. L'adozione della pratica CLIL (Content and Language integrated Learning) comporta il confronto con tutte le strategie scolastiche in uso, sia di carattere organizzativo, sia didattico-metodologico. Quali discipline veicolare? In genere si veicolano le discipline dai contenuti fortemente contestualizzati, proprio per facilitare la comprensione e la rielaborazione da parte degli studenti, come la Geografia, le Scienze e la Matematica. Successivamente le discipline caratterizzate dai contenuti più astratti o più legate alla conoscenza lessicale quali la Storia, la Letteratura ed, in particolare, la Filosofia. Riguardo il rapporto tra la lingua veicolare e i contenuti disciplinari per il CLIL gli obiettivi linguistici convivono-

no con quelli disciplinari e nella programmazione didattica sono da conseguire in parallelo. Per le modalità operative si sottolineano i seguenti aspetti: la valorizzazione delle pre-conoscenze degli studenti, l'integrazione ai testi/manuali cartacei e digitali adottati, con il sostegno della LIM (immagini, grafici, mappe concettuali, video-lezioni), l'inserimento di meta-riflessioni con esercitazioni linguistiche nel contesto disciplinare e la flessibilità di metodi e approcci didattici innovativi. Mentre le motivazioni glotto-didattiche riguardano l'ottimizzazione della lingua veicolare, l'ottimizzazione della lezione frontale, l'incremento dell'apprendimento, spostando il focus didattico dalla forma ai contenuti della lingua veicolare e l'incremento conoscitivo del discente con lo sviluppo dell'autostima, il processo educativo ha due aspetti, l'uno psicologico e l'altro sociologico, e nessuno dei due può venire subordinato all'altro o trascurato senza che ne conseguano cattivi risultati. Di questi due aspetti quello psicologico è basilare.. Chi insegna è consapevole del fatto che l'insegnamento non genera necessariamente e automaticamente l'apprendimento. Concretamente per spiegare tale fenomeno, spesso frustrante, occorre tenere conto di tutti quei fattori che incidono sul processo di apprendimento linguistico. Inoltre, è necessario studiare il cosiddetto "sillabo incorporato nel discente", cioè quella sequenza naturale di fasi di acquisizione della lingua che viene percorsa da chi impara una L1 o una LS/2. La conoscenza dei processi di acquisizione della lingua madre (L1) e della LS/2 può, infatti mettere in grado l'insegnante di facilitare l'apprendimento attraverso il miglioramento delle strategie pedagogiche e didattiche. Nello studiare il complesso processo di apprendimento linguistico i ricercatori del setting educativo della "cross-over educational" hanno sempre tenuto presente due insiemi di fattori: l'insieme dei fattori in linea di massima uniformi (le sequenze di apprendimento, le fasi di acquisizione, l'interlingua) e l'insieme dei fattori variabili (le strategie di apprendimento, le differenze individuali, i fattori situazionali, l'ambiente di apprendimento). Per operare in modo efficace, l'insegnante, come il ricercatore, dovrà conoscere entrambi i gruppi di fattori.

2. IL PROGETTO CLIL E LE COMPETENZE CROSS-CULTURALI LS/2 NELLA DISCIPLINA DELLA FILOSOFIA

Brevemente indichiamo i nuclei metodologici generali e le competenze cross-culturali LS/2 di un progetto CLIL: lo sviluppo di forme di apprendimento dialogiche; la trasformazione della lezione frontale, il cooperative-learning e la ri-definizione del ruolo del docente che generalmente si affianca al lettore di madrelingua. Rispetto le abilità' di apprendimento, dovremmo tenere in massima considerazione: la ricognizione delle fonti, l'organizzazione della documentazione, l'interpretazione e commento dei materiali, la ricerca di link e di approfondimenti testuali, l'individuazione delle parole chiave, l'integrazione docente/lettore madrelingua/discenti, la spiegazione nella lezione frontale, la riformulazione domande/risposte aperte e problem solving e la redazione bozze e testi di compendio ai percorsi didattici. Come attività complementari al processo CLIL meta-linguistico e meta-cognitivo, come nel caso della Filosofia, sarà necessario rispettare le seguenti operazioni: ricercare, collegare, confrontare, associare, ordinare in sequenza, classificare, ipotizzare, analizzare, interpretare, produrre, immaginare, valutare.

3. ESEMPIO DI PROGETTAZIONE CLIL/FILOSOFIA CON L'USO DELLE NUOVE TECNOLOGIE

La metodologia viene incentrata sul lavoro in classe: l'insegnante di Filosofia conduce in classe le riflessioni meta- cognitive al termine di ogni n. 2 lezioni di un'ora ciascuna, osservando lo svolgimento delle attività con i discenti dell'unità' didattica prescelta, ad esempio le Scuole ellenistiche.

Las Filosofías Helenísticas: expansión política ecuménica, Zenón de Citio (ca.335-264 a.C.) fundador del Estoicismo, defendió que todos los hombres deberían ser. El Estoicismo: La ética de los estoicos a diferencia del cariz teórico y especulativo de la de Aristóteles, es una ética práctica cuyo

objetivo es una vida feliz; el fin del ser humano es “vivir de acuerdo con la naturaleza” o, lo que es igual, “vivir según la virtud”, a la cual nos conduce la propia naturaleza. Y vivir según la virtud es un deber al que incita el LOGOS cósmico, la razón universal, sujeta a conexiones lógicas y causales.

El Epicureísmo: para Epicuro de Samos (ca.341-270 a.C.), fundador del Epicureísmo, la amistad es el más grande de los bienes que la sabiduría proporciona. Es una fuente segura y permanente de felicidad, bienestar y tranquilidad. En este contexto, el placer (hedoné, de ahí que a la doctrina de Epicuro se la denomine también “hedonismo”), es el principio y el fin de la vida beatífica, de la vida plácida, serena y feliz; pero aunque todo placer es un bien, y todo dolor, un mal, no todo placer debe ser elegido ni todo mal evitado, porque hay placeres de cuyo disfrute se seguirá dolor y dolores de cuyo sufrimiento se seguirá placer; la consecución de los placeres depende ineludiblemente de una satisfacción selectiva de deseos. Y toda selección de deseos debe estar guiada hacia la consecución de una vida beatífica, que consistirá en la salud del cuerpo y en la serenidad (ataraxia) del alma.

El Escepticismo: Pirrón de Elis (ca. 360-270 a.C.) fundó el Escepticismo, nombre que deriva de “skepsis”, palabra que significa “observar con detenimiento” o “buscar”. El objetivo de la observación cuidadosa de las cosas es la “verdad”. Pero tras confrontar opiniones contrarias sobre un mismo aspecto se llega a la conclusión de que a todo razonamiento se le puede oponer otro razonamiento on igual fuerza; el intelecto humano se ve abocado a no decidirse por nada en su búsqueda de la verdad debido a su limitación con respecto a la realidad. En efecto, para el intelecto, las cosas son “indiscernibles, inconmensurables e indeterminables”. Por ello, el escéptico propone la “suspensión del juicio” (epoké), que conduce a una “liberación de la inquietud”. Conceptos : Filosofía helenística: tras la muerte de Aristóteles se formaron tres corrientes filosóficas que, de manera convencional, se denominan conjuntamente “filosofía helenística”: el escepticismo, el epicureísmo y el estoicismo; Ataraxia: en el Epicureísmo, tranquilidad del alma proporcionada por la correcta elección de placeres. Preguntas : ¿A qué se denomina “ filosofía helenística”? ¿Cuál fue el ideal político de Zenón de Citio? ¿Cuál es el objetivo supremo para la vida y por qué, según Epicuro ? ¿Por qué, según los escépticos, no se puede hallar la verdad en la realidad ?

Conclusión: Debatid en clase sobre la idea de que uno es tanto mejor cuanto más se mantiene equidistante entre los dos extremos, justo en el punto medio. Es obvio que todos los extremos son malos, ¿ pero estar cerca de un extremo es simplemente ser un poco menos malo? ¿Qué ha de hacer el hombre para expresar de la mejor manera su esencialidad humana? Esa visión de la vida halló muchos seguidores en la antigüedad tardía, especialmente entre los romanos con aspiración cultural. El poeta romano T. Lucrezio Caro (96-55 a.C.) lo expresó a la perfección en su poema “De Rerum Natura”.

ASPECTOS GRAMATICALES: LA NEGACIÓN EN ESPAÑOL

TEXTO: “Que ninguno por ser joven vacile en filosofar, ni por llegar a la vejez se canse de filosofar. Pues no hay nadie demasiado prematuro ni demasiado retrasado en lo que concierne a la salud de su alma. El que dice que el tiempo de filosofar no le ha llegado o le ha pasado ya es semejante al que dice que todavía no le ha llegado o que ya ha pasado el tiempo para la felicidad. Así que deben filosofar tanto el joven como el viejo; éste para que, en su vejez, rejuvenezca en los bienes por la alegría de lo vivido; aquél, para que sea joven y viejo al mismo tiempo por su intrepidez frente al futuro. Es, pues, preciso que nos ejercitemos en aquello que produce la felicidad, si es cierto que, cuando la poseemos, lo tenemos todo y cuando nos falta, lo hacemos todo por tenerla [...] Pues no son prenociones, sino vanas presunciones los juicios de la gente sobre los dioses, de donde hacen derivar de los dioses los mayores daños y beneficios. [...] Acostúmbrate a considerar

que la muerte no es nada para nosotros, puesto que todo bien y todo mal están en la sensación, y la muerte es pérdida de sensación. Por ello, el recto conocimiento de que la muerte no es nada para nosotros hace amable la mortalidad de la vida, no porque le añada un tiempo indefinido, sino porque suprime el anhelo de inmortalidad. ” EPICURO Carta a Meneceo.

IDENTIFICA TODAS LAS ESTRUCTURAS NEGATIVAS EN ESPAÑOL:

Ninguno

No

Nadie

Ni... ni...

No... o...

Todavía no....

No... sino...

No ser nada

No porque... sino porque...

¿QUÉ OTRAS MANERAS DE NEGAR CONOCES?

SÍNTESIS: Se puede negar mediante adverbios negativos simples (no, nada, nadie, ningún, nunca...) o locuciones de carácter negativo (jamás, en mi vida,...)

Para negar en imperativo se usa el subjuntivo (que te calles), o la interrogación negativa (¿por qué no te calles?)

La doble negación en español no equivale a una afirmación (no he visto nada).

Insieme al lettore madrelingua, prof. J. Sarabia Martinez, si discute con gli alunni esclusivamente in lingua spagnola, dando indicazioni sia sulla conduzione del lavoro, a coppie o a piccoli gruppi o a squadre più numerose, sia sull'esecuzione dell'attività, sia sulle modalità di correzione delle attività appena svolte. La classe viene gestita per la quasi totalità delle attività, secondo l'approccio del cooperative learning. le prime lezioni vengono impostate quasi esclusivamente sulla somministrazione di attività di glossario e ricognizione di testi molto brevi e di facile comprensione in lingua spagnola per una classe quarta e inclusa anche una prova d'ingresso con un'elaborazione di test con tipologia mista, di n. 3 domande, a risposta singola chiusa- aperta – multipla. Nella seconda meta' del modulo prevista per n.20 ore, si propongono testi più lunghi di singoli filosofi, per una classe quarta ad esempio alcune pagine del discorso sul "Metodo" di Cartesio, che impegnano i discenti, anche se guidati, a mettere in atto numerose strategie con l'uso della LIM, (immagini, grafici, mappe concettuali, video-lezioni), per riuscire ad impadronirsi dei contenuti. La metacognizione e le tradizionali verifiche, somministrate al termine dell'unità di lavoro, generalmente dopo 4/5 ore di lezione, costituiscono gli strumenti del monitoraggio del percorso compiuto dai discenti.

4. L'EDUCAZIONE FILOSOFICA E IL CLIL

La riflessione sull'educazione è uno dei principali atti filosofici per eccellenza. Possiamo intenderla come la rappresentazione di una meta-riflessione sullo sviluppo umano, che può spiegare quello "scarto" importante, rispetto "a ciò che siamo" e "in potenza" saremo nelle nostre fasi di sviluppo, allo scopo non solo di comprendere efficacemente noi stessi, ma anche il contesto storico culturale dell'apprendimento, sia L1, che LS/2, traendone tutte quelle peculiari indicazioni linguistico-comportamentali e previsionali favorevoli anche alle Nuove Tecnologie dell'ambiente scolastico 2.0.

In tal senso con il termine "paideia" si verrebbe a configurare, infatti, anche il complesso di quei criteri che guidano e costruiscono l'atto del conoscere umano, specie nell'età dello sviluppo, con la

ricerca dei suoi principi fondativi, ovvero in altre parole la “Grundnorm” della natura umana individuale e relazionale, con gli “habitus” e le consuetudini che regolano i comportamenti del singolo o di un gruppo, sia in generale, che in un determinato periodo storico sincronico. Tali principi non risulterebbero, pertanto, assunti o scelti consapevolmente, ma costituirebbero convenzionalmente lo sfondo condiviso dei nostri comportamenti demo-etno-antropologici.

Ecco di seguito alcune domande dell'educazione filosofica. Che cosa è la pratica filosofica educativa? Come si struttura? Qual'è l'istanza? E per quale scopo? Che cosa si dovrebbe fare in aula? Perché adottare la metodologia CLIL nella lezione frontale? Che nozione di senso produce il mio agire pedagogico sul gruppo classe e il singolo discente per le discipline curriculari del primo e secondo ciclo di studi?

Queste domande le vorremmo estendere in questo modulo iniziale, seguendo un'attitudine dia-cronica ed universale. Nella convinzione che la dialettica filosofica sia davvero in grado di costruire un discorso che valga, non solo per il singolo uomo, ma per tutti gli uomini. Sarà consequenziale poi individuare le questioni relative alla definizione dell'agire pedagogico, cosa è e come si configura la “Sophia”, risultando dominanti, per esempio, nell'ambito del pensiero antico; mentre per le tematiche relative al sapere, caratterizzanti la tradizione ebraico-cristiana apparirebbero come il riflesso di quella scissione fra ciò che l'uomo è portato a compiere e ciò che invece gli viene richiesto da un'istanza superiore. Il problema del senso della conoscenza (perché io faccio o debbo imparare qualcosa), emergerebbe come problema filosofico fondante, nel momento in cui si stempera la risposta religiosa, pensiamo ad esempio alla graduale decadenza nella storia e nella cultura dell'educazione del collegium/paedagogium/domus aristorum gesuitico.

Lo scenario contemporaneo ha quindi trasposto quelle tradizionali domande metafisiche dell'educazione – sul che cosa, sul come, sul perché facciamo o dobbiamo conoscere qualcosa- riguardo all'agire pedagogico, che si compie nell'età infrastrutturale del digitale. L'imporsi di una rappresentazione sempre più comprensiva e dinamica di un'immagine tecnica del mondo ha travalicato quei limiti, a partire dai quali erano stati elaborati i precedenti modelli di sapere.

Di seguito elenchiamo almeno tre dei limiti imposti da una circostanziata discussione:

a) il limite relativo al potere dell'Uomo sul mondo circostante, sull'ambiente, e sull'ecosistema. Grazie all'uso delle tecnologie siamo stati in grado di trasformare, distruggere la vita sulla Terra; al contrario con le scienze biomediche saremo in grado di modificarne gradualmente e sperimentalmente i processi, riguardanti lo sviluppo dell'esistenza umana; b) il limite che distingueva ciò che era “naturale” e ciò che risultava essere “artificiale”; attualmente con il massiccio uso delle Nuove Tecnologie e i Social Network tale delimitazione risulta non poco messa in discussione; c) il limite che poteva essere imposto all'agire dell'uomo da un comando superiore: dalla voce della propria coscienza o da un ordine divino e trascendente. L'attività conoscitiva, liberata da ogni costrizione, scopre di dover rispondere solo a se stessa in una sfida continua.

Dunque nell'ambito delle pratiche educative filosofiche applicate, è da considerare il nuovo problema educativo della metodologia CLIL, una disciplina recentissima, adottata da quest'anno scolastico anche nella valutazione degli studenti che affronteranno l'Esame di Stato, per quanto l'attenzione a tutti gli aspetti del LOGOS sia antica, quanto la stessa filosofia.

Nella riflessione pedagogica contemporanea i processi della comunicazione hanno trovato importanti sviluppi nell'area culturale anglo-americana ed ora, in Italia, nel campo degli studi della linguistica contrastiva e dei laboratori di tecnologie operative.

Perché sembra oggi indispensabile sottoporre i processi comunicativi ad un vaglio critico? Oggi, nel mondo dominato dai media digitali, vige comunque una certa disattenzione per le regole e i principi d'uso corretti nelle piattaforme e sembra che, nell'ambito comunicativo dei saperi, domini ancora uno scarso rispetto per le esigenze che provengono dalle varie fasce di utenza, in gran parte nati-

vi digitali. Diviene, quindi, urgente mostrare come nei processi comunicativi dei e nei media, sia necessario avere il coraggio di ripensare il sapere all'interno delle infrastrutture di rete, insieme a generali principi di comportamento, che principi dovrebbero risultare universalmente condivisibili. Molti sono i principi condivisi ai quali è fatto riferimento nell'esercizio della prassi comunicativa: dal criterio dell'utilità (dominante nelle comunicazioni di massa), al criterio della condivisione (dominante nelle relazioni inter-umane che mirano al raggiungimento di un'intesa).

Dalle ricerche CLIL, ormai decennali, è comunque emerso che quando si parla di comunicazione si ha a che fare con un atto, con qualcosa di dinamico e non già con un fatto che si compie seguendo una forma standard, fissa. Il comunicare non appartiene all'ambito della natura, ma alla sfera della possibilità. Si aprirebbe dunque una prospettiva di ricerca che considera la comunicazione come un agire e ne analizza processi e scopi meta-cognitivi e meta-linguistici. Inoltre la consapevolezza di tale autonomia all'interno della comunicazione, ha comportato una vera e propria "svolta comunicativa" della filosofia contemporanea: il riconoscimento della funzione paradigmatica che gli studi sulla comunicazione assumono nei confronti delle altre discipline che si occupano del linguaggio, ma soprattutto l'assunzione del ruolo fondamentale che l'attività del comunicare gioca all'interno del pensiero umano.

Dunque comunicare non è fornire informazioni; "informare" significa trasmettere contenuti, recapitare messaggi, anzi nell'ambito comunicativo e pedagogico si verifica qualcosa di più, che va oltre il mero scambio di dati.

Nell'informare il passaggio di nozioni da un emittente ad un destinatario non risulta mai diretto: l'emittente per colpire il suo target, deve tener conto della reattività del destinatario. Il destinatario interviene su quanto gli è stato trasmesso dall'emittente, interpreta il messaggio che gli viene inviato, si relaziona ad un contesto che può diventare sempre più condiviso, il ricevente ha sempre diritto di risposta. Qui sta la differenza tra il modello dell'informazione e quello della comunicazione educativa:

-Informazione: iniziativa sempre dell'emittente, feedback considerato successivo all'impulso prodotto e conseguente ad esso.

-Comunicazione: interazione possibile sempre e in ogni momento, caratterizzata da una simultaneità. Il feedback è previsto fin dall'inizio. È presente un coinvolgimento nel quale ogni parlante è considerato interlocutore che coopera. Il termine "comunicazione" deriva dal latino "communicatio" che indica il mettere a parte, il far partecipare altri di ciò che si possiede, cioè la "paideia/mimesis". "Comunicazione" non è mero utilizzo della funzione linguistica. Il linguaggio, se da un lato permette di mettere in relazione e dall'altro costringe a separare coloro che sono coinvolti nei suoi processi, si rivela al tempo stesso "organo" e "ostacolo" della comunicazione. Mentre il linguaggio è occasione sia di collegamento che di separazione, nella dinamica del comunicare c'è sempre l'intenzione di raggiungere un'intesa.

Nella comunicazione didattica è, pertanto, racchiuso il compito CLIL di riconfermare la possibilità d'intesa, già implicita nella dinamica della linguistica contrastiva, quale modello di meta-comunicazione e modello dialogico nell'educazione filosofica. Ribadiamo che il dialogo costituisce il paradigma di ogni rapporto comunicativo, nella misura in cui, dialogando, l'interlocuzione viene a realizzarsi nella maniera più adeguata. Affinché possa esserci dialogo, ogni dialogante sa che la sua posizione non è mai assoluta, immodificabile. Deve esserci la capacità di aprirsi a ciò che l'altro mi può dire, e, se non c'è questa apertura, non si ha un vero dialogo. Per dialogare dobbiamo essere disposti all'ascolto: il modello dialogico diviene così il paradigma di ogni comunicazione efficacemente connotata, sia in ambito L1, che LS/2.

SCHEDA ESEMPIO PROGETTO DIDATTICO SECONDO CICLO

Sezione 1 – Descrittiva

1.1 Denominazione progetto

Progetto CLIL – Insegnamento CLIL di moduli didattici (filosofia) disciplinari in lingua straniera (spagnolo)

1.2 Obiettivi

Destinatari

L'insegnamento di moduli didattici disciplinari in lingua straniera si svolgerà nelle classi terze e quarte di una scuola secondaria di secondo grado con Università/Ente di ricerca/Agenzia formativa

Obiettivi

favorire la capacità di acquisire conoscenze e competenze attraverso una lingua straniera

imparare la lingua straniera attraverso il contenuto disciplinare

creare occasioni di uso "reale" della lingua straniera

creare un "ambiente di apprendimento" efficace che stimoli la motivazione degli alunni e favorisca lo sviluppo di una delle competenze chiave di cittadinanza, ovvero l'imparare ad imparare

(Nel CLIL gli obiettivi linguistici convivono accanto a quelli disciplinari e vanno perseguiti simultaneamente. Si potranno, comunque, verificare situazioni in cui sarà momentaneamente necessario concentrarsi maggiormente sugli obiettivi linguistici o su quelli di contenuto disciplinare)

Finalità

costruire competenze trasversali

costruire una conoscenza ed una visione interculturale

sviluppare abilità di comunicazione interculturale

migliorare le competenze linguistiche e le abilità di comunicazione orale

sviluppare interessi ed una mentalità multilinguistica

fornire opportunità concrete per studiare il medesimo contenuto da diverse prospettive

aumentare la motivazione dei discenti e la fiducia sia nelle lingue sia nella materia che viene insegnata

Metodologie utilizzate

La Metodologia CLIL prevede la creazione di un ambiente duale di apprendimento. Concretamente questo significa

adattare i contenuti (sia in termini di lessico che in termini di strutture) tenendo presente che sono i contenuti disciplinari a introdurre quelli linguistici e non viceversa

fare in modo che i contenuti linguistici vengano esercitati ed appresi all'interno di contesti caratterizzati da contenuti disciplinari.

Principali strategie didattiche:

I contenuti disciplinari vengono presentati secondo una modalità esperienziale e non espositiva attività didattica centrata sull'alunno (l'organizzazione della classe è orientata al lavoro a coppie/di gruppo e all'apprendimento cooperativo)

utilizzo di supporti multimediali

utilizzo di supporti grafici, mappe concettuali, ripartizione in paragrafi e creazione di glossari a sostegno della comprensione in L2

attività di ricerca e di approfondimento all'interno del percorso educativo

Valutazione:

La valutazione è integrata, ovvero globale, della performance sia contenutistica, sia linguistica, del discente

Si valuterà maggiormente la correttezza dei contenuti rispetto a quella della forma tenendo presente che spesso la scorrevolezza e la comprensibilità della forma rappresentano un obiettivo linguistico prioritario rispetto alla correttezza vera e propria

Rapporti con altre istituzioni

Università degli Studi Roma Tre

1.3 Durata

Il progetto ha la durata di 3 anni accademici

Fasi operative:

Incontri/seminari con docenti esperti metodologia CLIL e con i docenti della scuola coinvolti nei percorsi di formazione

Progettazione dei moduli didattici (nella progettazione e nello svolgimento delle lezioni secondo la metodologia CLIL i docenti di disciplina potranno essere coadiuvati dagli assistenti di lingua straniera)

La commissione CLIL oltre a favorire incontri per la condivisione delle esperienze si occuperà di creare una piattaforma per la condivisione dei materiali prodotti.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

CEFR 2007 : COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES, The Common European Framework of Reference for Languages is published in English by Cambridge University Press - ISBN Hardback 0521803136 Paperback: 0521005310 - www.cambridge.org

C.M.COONAN, La lingua straniera veicolare, UTET Libreria, Torino 2002

C.M.COONAN, Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto, RILA n.1-2, Bulzoni ed. Roma, 2008

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento e valutazione, Consiglio d'Europa Divisione Lingue Moderne, La Nuova Italia-Oxford, 2002

N. CHOMSKY, Saggi linguistici, col.II, Boringhieri, Torino, 1970

C.CORNOLDI, Metacognizione e apprendimento, Il Mulino, Bologna, 1995

J.DEWEY, Educazione e trasformazione sociale, (1937) in L'educazione di oggi, Firenze, 1973.

J.DEWEY, Comunità e potere, Firenze, 1971

R.ELLIS, The Study of Second language acquisition, OPU, Oxford 1994

H. GARDNER, L'Educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica, Milano, 1993

R. MARAGLIANO, Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio, Firenze, La Nuova Italia, 1996 (con allegato il software La stanza del tesoro)

F. MATTEI, Tracce di paideia. Abbondanza e privazione nell'avventura dell'educazione, Anicia, Roma 2012

J. NOVAK-D.B.GOWIN, Imparando a imparare, SEI, Torino 1989

V. PICCIONE Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici, Aemme, Roma 2008

B. VERTECCHI, Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento, Firenze, 1995

VYGOTSKY, Pensiero e linguaggio, Laterza Roma-Bari, 1992

A.WELLS, Metacognitive therapy, Guilford Press NY, 2009

A. WELLS – G.MATTHEWS, L'attenzione e l'emozione, Lawrence Erlbaum &Ass. UK, 1994

BIBLIOGRAFIA SPECIALISTICA

- BALBONI P. E., CARUSO G., LAMANNA A. (a cura di), 2014, Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione, Roma, Carocci. Include:
- BALBONI P. E., "L'unità d'acquisizione come 'molecola matematica'"
- BEGOTTI P., "L'utilizzo del cinema nella didattica".
- BENUCCI A., "Immigrazione, carcere, professione. Approcci e modelli per la formazione".
- CAON F. "La dimensione cognitiva e metacognitiva nella didattica dell'italiano L2".
- CARUSO G. "La televisione nell'insegnamento dell'italiano a stranieri: utilizzo e strategie didattiche".
- CHIACCHELLA E., "Insegnare la grammatica a livello avanzato".
- MOLLICA A., "Ludolinguistica e Glottodidattica".
- PAVAN E., "Problemi e opportunità nella classe interculturale".
- SEMPLICI S. "La Certificazione DITALS: obiettivi e struttura delle prove in riferimento alle competenze del docente di italiano a stranieri".
- SPINELLI B., "La programmazione didattica nella classe di italiano L2: orientarsi verso la partecipazione critica e consapevole dello studente".
- BALBONI P. E., COONAN C. M. (a cura di), 2014, Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria, Torino, Loescher. Open access: <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni/89-quaderni/978-i-quaderni-della-ricerca-14>. Include:
- BALBONI P.E., "Il Progetto 'Materiali Integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica'"; "Lo studente di fronte a un testo per CLIL"
- COONAN C. M., "Le basi glottodidattiche del CLIL".
- D'ANNUNZIO B., "Principali problemi del CLIL in italiano L2".
- JAMET M.C., "CLIL/EMILE: specificités pour le français".
- LUDBROOK G., "Le competenze linguistiche di un docente CLIL", "Challenges teaching content through English: language abilities and strategic competences".
- MARTINEZ CRESPO A., "Problemas principales del AICLE".
- MENEGALE M., "L'organizzazione del team teaching", "L'autonomia dello studente".
- MEZZADRI M., "Tecnologie e CLIL".
- RICCI GAROTTI F., "Stellung und Probleme der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht".
- SACCARDO D., "Il CLIL nelle diverse aree disciplinari".
- SERRAGIOTTO G., "L'organizzazione operativa di un modulo", "Valutazione e CLIL".
- BALBONI P.E., MEZZADRI M. (a cura di), 2014, L'italiano L1 come lingua dello studio, Torino, Loescher. Open access: <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni/89-quaderni/977-i-quaderni-della-ricerca-15>. Include:
- BALBONI P.E., "Il Progetto 'Materiali Integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica'"; "L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari"; "La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio". COONAN C. M., "Un ampliamento di prospettiva: il CLIL di lingua straniera".
- D'ANNUNZIO B., "Lavorare all'italiano L2 come lingua dello studio".
- LUISE M. C., "La natura della lingua dello studio".
- MENEGALE M., "L'autonomia dello studente e l'italiano dello studio"; "L'organizzazione del team teaching". MEZZADRI M., "Certificare l'italiano dello studio di studenti migranti".
- PIERACCIONI G., "Indicazioni metodologiche e modelli operativi per la didattica Italstudio fra classe e laboratorio"
- BENUCCI A. (a cura di), 2014, Italiano L2 e interazioni professionali, Torino, UTET Università. Include, di glottodidattica:
- BENUCCI A., "Interazioni professionali e comunicazione specializzata", "Dal sillabo generico a que-

- Ilo settoriale (livello B2 parziale)”.
- BENUCCI A., BELLANDI G., “Sillabo per operatori sanitari e addetti alla cura della persona”.
- BENUCCI A., BIANCHI V., “Sillabo per collaboratori domestici e assistenti familiari”.
- BINOTTO V. et al., “Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione”. CARMIGNANI S., SCIUTI RUSSI G., “Sillabo per personale non qualificato nell’industria”. CARMIGNANI S., “Sillabo per operai del settore edile”.
- CARMIGNANI S., GROSSO G., “Sillabo per operai del settore agricolo”.
- FATIGHENTI N., MACCIO M., RICCI G., “Sillabo per operatori dell’artigianato e del commercio”. GROSSO G., “Sillabo per addetti alle pulizie e operatori ecologici”.
- CERVINI C., VALDIVIEZO A. (a cura di), 2014, Dispositivi formativi e modalita ibride per l’apprendimento linguistico, Bologna, CLUEB. E-book: <http://clueb.it/libreria/contesti-linguistici/dispositivi-formativi-e-modalita-ibride-per-l-apprendimento-linguistico/>. Include:
- CERVINI C., “Modalita ibride di apprendimento e glottodidattica odierna: osservazioni in contesto”.
- COPPOLA D., “Come l’acqua che passa...: metafore e metamorfosi dell’insegnamento mediato dalla tecnologia”. COTRONEO E., GIGLIO A., “Racconto L2.0 e LIPS: due strumenti “2.0” per l’italiano per stranieri”.
- DI CASTRI E., MAZZA S., MOSCHETTONI S., VISENTIN R., “I”-learning: “I” come “Insegnare italiano, dall’Italia all’Iraq, tramite Internet”.
- ELIA A., “La ‘gamification’ della glottodidattica in ambienti 3D”.
- FERRARI L., EMILI E. A., NICOTRA M., “Studenti D.S.A e apprendimento nella didattica universitaria. Dalla risposta ‘speciale’ alla risposta ‘competente’”.
- FIORENTINO G., CACCHIONE A., “Situating Mobile Learning: l’esperienza italiana in SIMOLA”.
- HAMON Y., “Medias sociaux et apprentissage des langues-cultures etrangeres : tendances actuelles de la recherche”.
- MASPERI M., QUINTIN J. J., “Enseigner a l’universite en France, a l’ere du numerique: l’apport des dispositifs innovants dans la formation en langues”.
- MONROE J., PRETI V., “Integrating E-learning and Testing Objectives: the dynamic process of design and evaluation”.
- ROZSAVOLGYI E., “Analisi delle strategie motivazionali nell’ambito di una sperimentazione pilota eTandem ungherese-italiano”.
- VALDIVIEZO A., “Desarrollo de proyectos eLearning en ambito linguistico”.
- ZANONI G., “Il repository multimediale LIRA: analisi della partecipazione della comunita di utenti”.
- FAVARO L., MENEGALE M. (a cura di), 2014, Tecnologie e autonomia nell’apprendimento linguistico, numero monografico curato da Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE, n. 7, open access: <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE/2>.
- A. CACCHIONE “La creativita nel mobile language learning attraverso l’applicazione LingoBee del progetto europeo SIMOLA”.
- BARBI A., “Ambiente virtuale per un apprendimento reale”.
- BOZZO L., “Developing Lexical Awareness with ICT. An Experience in Fostering Learner Autonomy at University”.
- FAHNESTOCK N., “Developing autonomous second language learners in a content class”.
- FAVARO L., MENEGALE M., “La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell’autonomia di apprendimento linguistico: un modello di applicazione”.
- GUARDALBEN E., “Lo sviluppo dell’autonomia attraverso l’utilizzo di Wiki: una ricerca-azione con studenti di lingua cinese di una scuola italiana di secondo grado”.
- HIRZINGER-UNTERRAINER E.M., “Mobile learning nella classe d’italiano L2. Imparare il lessico con i podcast”. LUDWIG C., “Suzann Collins’s The Hunger Games – Technology-enhanced Literature

- Projects to support Learner Autonomy”.
- WHYTE S., “Sharpening pencils in the digital age: classroom integration of interactive technologies to support learner autonomy”.
- ZINI M., “Rete e gioco: ambiente per apprendere il complesso in modo autonomo”.
- FRATTER I., JAFRANCESCO E. (a cura di), 2014, Guida alla formazione del docente di lingue all’uso delle TIC. Le lingue straniere e l’italiano L2, Roma, Aracne. Include, di glottodidattica:
- BARON I., ZANETTI F., “Digital Storytelling e narrazione autobiografica in italiano L2”.
- BOTTARO D., “L’uso di software autore per apprendere le lingue specialistiche”.
- D’EUGENIO D., LONGO M.F., VITALE A., “Percorsi di scrittura collaborativa con wiki per il linguaggio del turismo”.
- DI CARLO T., “Uso della LIM per la classe di lingue”.
- FERRI E., “Social network nell’apprendimento linguistico: Livemocha per l’italiano L2”.
- FRAGAI E. FRATTER I., “Aspetti fonetico-fonologici dell’italiano L2 e uso del podcasting”.
- FRATTER I., “Il docente di lingue e le TIC: conoscenze, competenze e abilità”.
- GUTH S., HELM F., GUARDA M., “Telecollaborazione: apprendere le lingue straniere in contesti autentici”. JAFRANCESCO E., “Forum e wiki per lo sviluppo della produzione scritta”.
- LIM E. M., “La piattaforma e-learning Moodle per la formazione di apprendenti sinofoni”.
- MAURIZIO F., PIAZZI M., “Il videoCV per lo sviluppo delle attività produttive”.
- TELLES J. A., CECILIO L. A., “Skype per facilitare la comunicazione interculturale”.
- TRONCARELLI D., “L’insegnamento dell’italiano per scopi specifici con le tecnologie di Rete”.
- VITALI A., “Facebook: dall’apprendimento formale all’apprendimento informale”.
- Crossroads: Languages in (E)motion, Napoli, City University Press. Include, di interesse glottodidattico:
- AIELLO J., “Negotiating constraints: L2 motivation, attitudes and ownership”.
- BAILINI S., BOSISIO C., “Dall’interlingua alla competenza plurilingue in apprendenti di lingue affini”.
- BALBONI P. E., “Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all’emozione di imparare”. BUCKLEDEE S., “L2 motivation of Italian undergraduates: ideal selves and visualization”.
- CAMPO C., “L’orecchio e le lingue straniere. L’approccio Tomatis all’integrazione delle lingue”.
- CAVAGNOLI S., “L’autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività”.
- COGNIGNI E., “Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue”.
- FUSCO G., “Emotions and cultural awareness in EFL learning via blogs, Facebook and Skype”.
- GIUNCHI P., ROCCAFORTE M., “Distance learning and deaf learners’ reading skills in Italian language: Final results of FIRB-Visel project”.
- LANDOLFI L., “Crossing roads crossing identities”, “Restructuring language learning attitudes at university”, “Epilogue: The birth of HEC@TE”.
- LEONARDI V., “Demotivating factors among EFL students of economics”.
- LOMBARDI I., “What video games can teach us about language learners’ motivation”.
- MORBIDUCCI M., “Idioms and emotions from an ELF perspective”.
- PALUSCI O., “When the teacher is (E)motionally incompetent”.
- PANAJOTI A., “The Altext policy and the State Matura foreign language exams: A review”.
- RANZOLI S., “Visualization for quality learning in literature studies”.
- LANGE’ G., CINGANOTTO L. (a cura di), 2014, E-CLIL per una didattica innovativa, Torino, Loescher. Open access: <http://www.laricerca.loescher.it/quaderni/i-quaderni-della-ricerca/i-quaderni-della-ricerca-18.html> Include:
- BARBERO T., GRAZIANO A., “Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie”

- CINGANOTTO L., "Le caratteristiche del Progetto E-CLIL per una didattica innovativa" ; "Il ruolo di INDIRE"; "Webinar: temi e commenti"; "Conclusioni".
- COONAN C. M., " Questioni linguistiche nel CLIL".
- CUCCURULLO D., "Medi@mente CLIL: la e di E-CLIL".
- LANGE G., "CLIL: Le scelte italiane"; "Conclusioni".
- PALUMBO C., "Introduzione".
- RONCAGLIA G., " Pratiche formative e riconquista della complessità: contenuti, piattaforme, codici comunicativi". ROSSI HOLDEN L., "Il framework del Progetto E-CLIL ".
- PATROCINIO D., SCHINDLER A. (a cura di), 2014, I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculturale, Milano, Angeli. Include, di interesse glottodidattico:
- BALBONI P. E., "La persona bi/multilingue e bi/multiculturale: definizione, natura ed abilità di comunicazione interculturale".
- CIGOGNINI C. "Il ruolo del mediatore linguistico e culturale".
- FAVARO G. "Bambini stranieri a scuola: la situazione linguistica delle 'seconde generazioni'".
- PATROCINIO D., SALLUSTIO V., SCHINDLER A., "Il linguaggio nel soggetto adulto multilingue".
- PATROCINIO D., TRESOLDI M., SCHINDLER A., "Effetti dell'esposizione a più lingue nello sviluppo del linguaggio". RUSTIONI D., "I prerequisiti linguistici dell'apprendimento".
- J. PIAGET, Psicologia e pedagogia, Loescher, Torino 1973
- SAN VICENTE F., DE HERIZ A. L., PEREZ M.E. (a cura di), 2014, Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español e Italia: siglos XIX y XX, Bologna, Bononia University Press. Include, di ambito glottodidattico:
- GRENZI C., "Candido Ghiotti. L'insegnamento del francese nell'Italia post-unitaria".
- NAVA A., "Back to the future: la grammatica pedagogica di riferimento della lingua inglese in Italia".
- SANMARCO BANDE M. T., "Lo s manuales escolares y la lengua italiana postunitaria: el programa didactico de Pasquale Fornari".
- TORRESAN P. (a cura di), 2014, Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas, Lima, IIC Lima. Include, di autori italiani:
- CRISTONI M., "El Aprendizaje Cooperativo: una herramienta para el fomento de la expresión oral".
- SANTORO E., "Hablar es actuar: la competencia pragmática en el desarrollo de la producción oral en lengua extranjera".
- TORRESAN P., "Estrategias didácticas para sostener, estimular y perfeccionar la expresión oral".