

---

**Insegnamento veicolare  
in provincia di Trento  
Un modello possibile**

---

Federica Ricci Garotti

© 2004 by Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino  
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2004

Stampa: ROTOOFFSET PAGANELLA s.n.c. - Trento

Insegnamento veicolare in provincia di Trento.  
Un modello possibile

p.84; cm 24  
ISBN 88-86602-84-7

## **INDICE**

---

1. Le competenze linguistiche per le nuove generazioni europee	5
2. Cos'è l'insegnamento veicolare: quantità e qualità	7
3. Il quadro nazionale	13
4. Il Trentino	15
5. Analisi critica	29
6. Riflessioni sugli esiti del questionario per insegnanti	45
7. Conclusioni provvisorie: esiste un modello trentino?	55
<b>Appendice</b>	
Il Trentino	63
Monitoraggio relativo a sperimentazioni di insegnamento veicolare in lingua straniera	67
MIUR – Circolare del 15 Aprile 2002	73
Questionario MIUR	75
Bibliografia	83



## 1. Le competenze linguistiche per le nuove generazioni europee

Da diversi anni l'insegnamento/apprendimento delle lingue è oggetto di costante attenzione in Europa, tanto da aver portato nel 2000 alla compilazione del *Common European Framework of Reference* ossia un quadro di riferimento per la competenza linguistica nelle diverse lingue europee.

Come generalmente accade il *Framework* compare a compimento di una lunga riflessione sulle competenze linguistiche dei cittadini europei che non è certamente esaurita ma che pone di volta in volta sempre nuovi interrogativi. Se da un lato si può affermare che la consapevolezza dei problemi e lo studio esplorativo all'interno dell'universo "lingue straniere" sono generalmente aumentati, dall'altra siamo ancora lontani da risultati che possano dirsi soddisfacenti. Se in alcuni Paesi, per tradizione molto sensibili al problema linguistico, il livello medio di competenza di una o più lingue straniere o seconde è assai buono, altrettanto non si può dire di altri, Italia compresa, in cui ancora troppi giovani si immettono nel mercato del lavoro privi di una conoscenza adeguata di almeno due lingue straniere, come previsto dal Libro Bianco di Edith Cresson.

Gli approcci metodologici non sembrano ancora favorire la produzione linguistica autonoma dei discenti e, in molti casi, non risultano adeguatamente aggiornati o integrati: la mancanza di una formazione iniziale istituzionalmente generalizzata degli insegnanti rende lungo e ancora troppo casuale il percorso di conoscenza e consapevolezza professionale degli stessi.

Lentamente si sta affermando la consapevolezza che qualcosa nell'insegnamento linguistico vada cambiato, sia in termini di approccio sia in termini istituzionali. I riferimenti ufficiali non mancano: molte iniziative sono state e sono intraprese a livello europeo, molti progetti sono stati avviati per dotare tutti i cittadini europei di una alta competenza linguistica, di una accresciuta competenza interculturale e di una consapevolezza plurilinguistica e pluriculturale: obiettivi funzionali non solo ad un inserimento dignitoso nel mondo del lavoro europeo, ma soprattutto alla costruzione di una convivenza civile pacifica e rispettosa delle diversità. Questo ruolo che l'Europa si è data negli

equilibri internazionali ha dunque obiettivi che vanno ben al di là della mera strumentalità e tendono invece a configurare uno scenario politico e sociale, di cui le giovani generazioni saranno portatrici e di cui la competenza linguistica è una piccola parte.

I riferimenti istituzionali a livello europeo non mancano, primi fra tutti l'*European Language Portfolio* e il già citato *Common European Framework of Reference*, che hanno il vantaggio di essere punto di riferimento generalizzabile per tutte le istituzioni educative europee, senza creare disparità o una improduttiva eterogeneità.

Accanto a questi, vengono incoraggiate iniziative fortemente innovative, quali l'incontro precoce con una lingua straniera.

Nel 1997 è stata organizzata a Lussemburgo una conferenza di esperti e responsabili politici dal titolo "**Early Learning and After**" (L'apprendimento precoce e oltre). Successivamente, i ministri UE della Pubblica Istruzione hanno adottato una risoluzione (98/C/1) che invita gli Stati membri a favorire l'insegnamento precoce delle lingue ed una collaborazione a livello europeo tra le scuole che prevedono corsi di questo tipo.

Un secondo progetto molto caldeggiato dalla Commissione europea riguarda l'insegnamento veicolare, che viene così definito dalla commissione stessa: "un ottimo sistema per imparare una lingua straniera consiste nell'utilizzarla per uno scopo specifico, in modo che diventi più uno strumento che un fine a sé stante. Dopotutto è il modo in cui usiamo la nostra lingua materna"<sup>1</sup>.

La Commissione ha contribuito alla realizzazione di **Eurocllc**, una rete di insegnanti ed altri soggetti interessati a studiare nuove discipline attraverso una lingua straniera.

Con l'insegnamento veicolare, assieme all'utilizzo delle nuove tecnologie e all'apprendimento precoce di una lingua straniera, stiamo dunque muovendo i primi passi nel futuro, perlomeno per quanto riguarda l'universo linguistico.

---

<sup>1</sup> Guida prodotta dalla Commissione Europea nel 2000 per l'innovazione nell'insegnamento delle lingue straniere.

## 2. Cos'è l'insegnamento veicolare: quantità e qualità

In questo scenario numerosi progetti sperimentali sono stati avviati per tentare di migliorare la qualità dell'apprendimento delle lingue straniere. Ricerche ed esperienze condotte in numerosi Paesi europei ed extra europei hanno indicato nell'insegnamento veicolare uno strumento interessante per raggiungere gli obiettivi sperati.

Sintetizzando le definizioni di alcuni fra i più eminenti studiosi del problema, indichiamo con questo l'insegnamento di alcune materie del curriculum in un'altra lingua, straniera o seconda, usata come veicolo della comunicazione.

Le due parole sottolineate meritano ulteriori precisazioni.

La lingua target dell'insegnamento veicolare è descritta nei documenti europei come *Additional Language*. Con questo si intende sia una lingua straniera, sia una lingua seconda o minoritaria, sia una qualsiasi altra lingua che non sia la prima lingua. La prima lingua, a sua volta, può essere intesa come lingua madre dei discendenti, ma anche no (pensiamo a tutti quei casi in cui, nelle nostre scuole, l'italiano non è la lingua madre degli alunni); la prima lingua può coincidere come lingua nazionale (ma anche no: pensiamo a quegli Stati, come il Lussemburgo, in cui non esiste una lingua nazionale, ma diverse lingue regionali "ufficiali").

Per la definizione dei termini il tedesco ci viene in aiuto con esempi molto chiari: la lingua della scuola (Schulsprache) è la lingua in cui ufficialmente si insegna a scuola: può non coincidere (anzi, nella maggior parte dei casi non coincide) con la lingua materna degli alunni; la lingua veicolare è una lingua diversa dalla lingua della scuola (a volte, come nel caso delle minoranze, può coincidere con la lingua materna degli alunni o di alcuni di essi).

L'altro termine sottolineato, comunicazione, è già di per sé un indicatore di qualità dell'insegnamento veicolare. Nel Compendium CLIL europeo si legge, infatti, che il tipo di discorso dell'insegnamento deve essere definito in termini specifici: *It is separated in terms of interactional (main emphasis on social communication), and transactional discourse (main emphasis on giving and receiving information).*

Come si vedrà l'insegnamento veicolare deve basarsi su una comunicazione interazionale (ossia tendente a promuovere interazione circolare in classe) piuttosto che transazionale (ossia tendente ad una comunicazione monodirezionale di informazioni). Questo avrà una ricaduta decisa sull'aspetto metodologico<sup>1</sup>.

È convinzione comune che l'indicatore principale che garantisca l'efficacia di questo tipo di istruzione sia la quantità di lingua cui gli studenti e le studentesse sono esposti, decisamente maggiore alla quota prevista per la lingua straniera o seconda in un curriculum non sperimentale (in Italia in media 3 ore settimanali sia nella scuola primaria sia, in genere, in quella secondaria). Infatti un fattore comune alle diverse teorie sui meccanismi di apprendimento linguistico è la quantità di lingua che il soggetto può ascoltare, cui può essere esposto. Questo è il senso del termine utilizzato normalmente per designare questa esperienza: immersione, un vero e proprio bagno, totale o parziale, in una o più lingue "altre" ossia diverse dalla propria lingua nativa.<sup>2</sup>

Secondo il Compendium CLIL, una lista di presupposti per l'insegnamento veicolare elaborata da un gruppo di ricerca europeo, i termini quantitativi dell'insegnamento veicolare negli anni della scuola pubblica sono così descrivibili:

---

<sup>1</sup> Tutte le definizioni riferibili al Compendium CLIL possono essere ricercate nel sito [www.euroclil.net](http://www.euroclil.net).

<sup>2</sup> L'immersione linguistica, secondo Artigal e Lauren, è letteralmente un bagno in una lingua diversa da quella materna che deve comprendere tutto o **almeno** il 50% del curriculum. Se tutto il curriculum, ossia tutte le discipline vengono svolte in una L2, si definisce l'immersione "totale", se invece solo metà del curriculum viene svolto in L2, si definisce l'immersione "parziale". Si tratta di un modello tipico delle zone caratterizzate da un bilinguismo più o meno riconosciuto istituzionalmente. Insegnamento veicolare è la traduzione italiana dell'inglese Content and Language Integrated Learning (coniato per la prima volta da Marsh nel '97) e del tedesco "Fach und Sachunterricht": letteralmente insegnamento di contenuti disciplinari attraverso una lingua seconda o straniera. Questo tipo di programma non è però univoco. Presupposto di questo orientamento è che la materia non linguistica venga rinforzata ed arricchita attraverso l'innesto della L2 e non, viceversa, che sia la L2 a beneficiare maggiormente dell'innesto disciplinare, aumentando così la competenza linguistica e mantenendo allo stesso livello quella disciplinare. L'arricchimento della competenza linguistica nell'insegnamento veicolare non deve andare mai a scapito della competenza disciplinare.



- Esposizione "bassa": dal 5 al 15% del tempo totale di insegnamento
- Esposizione "media": dal 15 al 50% del tempo totale di insegnamento
- Esposizione "alta": oltre il 50% del tempo totale di insegnamento

Inoltre, oltre al termine "bagno" linguistico, coniato in corrispondenza con la nascita dell'immersione, esiste anche il termine "doccia" linguistica, che sta ad indicare un "very short, but often continuous, exposure", un'esposizione molto breve, ma continua alla lingua target o all'insegnamento veicolare.

Tuttavia l'aspetto qualitativo riveste un'importanza ancora più determinante della quantità. Il **COME** si propone l'insegnamento di una disciplina in una lingua straniera è probabilmente prioritario rispetto al **QUANTO** (quanta lingua, quanto spesso, quante ore...). Nel caso dell'educazione bilingue alcune ricerche hanno dimostrato come il "bagno" linguistico non sia una condizione indispensabile nemmeno per ottenere l'obiettivo del bilinguismo, se vengono a mancare alcune condizioni qualitative.<sup>3</sup>

Secondo Wolff (1997), la **autenticità e la metodologia** sono indicatori indispensabili per caratterizzare qualitativamente l'educazione bilingue, dandole maggiori chance per il raggiungimento di risultati positivi rispetto all'insegnamento tradizionale. La maggiore autenticità in tutto il processo di insegnamento/apprendimento veicolare dipende dal fatto che la lingua viene ivi utilizzata nella sua dimensione più naturale, ossia quella di veicolare pensieri, concetti, teorie e contenuti, nonché per argomentare, fare ipotesi, esprimere valutazioni ed auspici, promuovere il dialogo tra le persone. In questo modo si può liberare la lingua dalla sua gabbia di "materia o disciplina di insegnamento in sè" e restituirla alle sue autentiche funzioni, quelle per cui è generalmente impiegata; l'ipotesi di Wolff è che questa "autenticazione" della lingua non possa non avere un effetto positivo sulla motivazione degli studenti, portati ad utilizzare la lingua straniera in situazioni non simulate, come è purtroppo prassi nella consuetudine scolastica. Secondo Wolff la conseguenza è un "*deeper processing*" dell'apprendimento.

L'altro indicatore è rappresentato dalla metodologia utilizzata nell'insegnamento veicolare. Se viene rispettata un'altra delle condizioni autentiche dell'uso della lingua, ossia il suo uso per promuovere interazione,

---

<sup>3</sup> Danesi, in: Balboni 1995.

l'impatto sui discenti sarà molto più efficace rispetto alla sola promozione della loro abilità di ascolto, come di fatto avviene in una lezione-monologo. Ciò è possibile naturalmente solo qualora le strategie didattiche rispettino alcune regole fondamentali, prima fra le altre quella di promuovere un uso circolare della lingua per tutti coloro che partecipano alla lezione. Dunque è molto più probabile "essere costretti" ad utilizzare strategie attive di insegnamento/apprendimento in un'esperienza di insegnamento veicolare che non nell'insegnamento tradizionale della lingua, che inevitabilmente prevede momenti più teorici e un minore spazio di partecipazione per ciascun discente.

I primi Paesi che si sono addentrati nell'universo dell'insegnamento veicolare avevano l'ambizioso obiettivo di rendere bilingue la popolazione scolastica e al contempo di mantenere viva una lingua e una cultura diverse da quelle nazionali eppur presenti nel proprio territorio.

La presenza di minoranze linguistiche è stato dunque un fattore determinante. In questo caso la sperimentazione ha assunto il valore socio-politico di sottolineatura decisa di un'identità.

Questa motivazione merita attenzione. Non è opportuno ritenerla un elemento riservato alle comunità cosiddette minoritarie, non solo perché la fenomenologia umana coinvolge tutta la comunità degli individui, ma anche perché effettivamente il problema delle minoranze ben presto sarà (in parte lo è già) comune, perciò da condividere. La natura sempre più multietnica della nostra società ci costringe ad una riflessione sull'identità culturale degli individui, di cui l'aspetto linguistico è parte pregnante. In alcuni contesti, in particolare nella scuola primaria, la consapevolezza di questo è già molto alta, poiché a ciò ha costretto il sempre maggiore numero di alunni ed alunne provenienti da altri Paesi europei o extraeuropei. Questo fenomeno, destinato a diventare regola anziché eccezione, rende quanto mai necessarie ricerche e riflessioni sull'educazione bilingue in qualsiasi contesto locale e per qualsiasi ordine di scuola.

Col tempo la lezione veicolare si è estesa infatti al di là delle comunità plurilingui. Nonostante le variabili diverse, il focus della sua essenza, il suo nucleo epistemologico consiste nell'idea di fornire una preparazione disciplinare adeguata veicolando i contenuti in una lingua diversa da quella ufficiale (che può corrispondere o meno alla lingua materna di alcuni o di tutti i discenti). Il ri-

sultato atteso è dunque un buon livello di preparazione disciplinare con il “plus” della competenza linguistica.



### 3. Il quadro nazionale

Con la Circolare del 15 aprile 2002 il MIUR ha avviato una ricerca sulle iniziative di educazione bilingue svolte dagli istituti scolastici di tutto il territorio italiano.

Attraverso un Questionario riservato ai Dirigenti Scolastici, accompagnato da uno riservato ai docenti coinvolti, si è cercato di fare il punto sulle esperienze di educazione bilingue presenti in Italia con lo scopo di delineare un quadro attendibile di dati. In base ai risultati dei questionari sarà possibile dunque non solo rilevare quanti istituti scolastici italiani hanno avviato o stanno attuando una sperimentazione plurilingue, ma anche quali siano le linee guida di queste esperienze: quali sono le discipline veicolate in lingua straniera, con quali modalità organizzative gli istituti si siano organizzati, quali strategie didattiche siano state scelte, quante ore di insegnamento veicolare siano state utilizzate nelle varie esperienze.

Si presume che con questa ricerca il centro nazionale per l'insegnamento veicolare delle lingue straniere, CLIL, diretto dall'Ispettrice Gisella Langè, voglia fare il punto su una pratica che non è più soltanto una innovazione riservata a poche scuole che, per circostanze fortuite, possiedono le condizioni ideali per attuare uno o più insegnamenti bilingui. Sempre più istituti scolastici, infatti, hanno attivato questa pratica nella convinzione che l'insegnamento tradizionale della lingua straniera come materia a se stante non sia sufficiente a garantire una competenza alta nella lingua straniera, così come viene richiesto ai nostri ragazzi dal mercato del lavoro nel contesto europeo.



## 4. Il Trentino

L'IPRASE del Trentino ha svolto una ricerca nel 2001, coordinata da chi scrive, sulle scuole che hanno sperimentato l'insegnamento veicolare nella Provincia di Trento. Sono stati spediti due questionari, uno a cura del Dirigente Scolastico, uno invece per gli insegnanti direttamente coinvolti nel progetto.<sup>1</sup>

Per quanto riguarda la compilazione dei due questionari devo indirizzare un ringraziamento speciale al prof. Dario Zuccarelli, che ha supervisionato sia la stesura dei questionari sia il quadro dei dati pervenuti.

Complessivamente i dati ricevuti riportano di 13 Istituti Scolastici provinciali che nel 2001 hanno avviato o proseguito esperienze di insegnamento veicolare in lingua straniera. La distribuzione è così riassumibile:

Istituti Scolastici Provinciali che sperimentano l'insegnamento veicolare	13
--	----

Ripartizione per tipo di istituti scolastici:

Licei	1
Istituti Comprensivi	9
Scuole medie	1
Direzioni didattiche	2
TOTALE SCUOLE	13

Lo schema si basa su una ripartizione effettuata distinguendo le tipologie degli istituti, anche in relazione ai gradi di scuola. Se dovessimo distinguere non le tipologie, ma i singoli istituti, avremmo:

<sup>1</sup> Questi strumenti di rilevazione si trovano nell'appendice.

Istituti privati (Liceo + scuola media)	1
Istituti Comprensivi	9
Direzioni didattiche	2
<b>TOTALE SCUOLE</b>	<b>12</b>

Infatti la scuola superiore risultante è una scuola privata, che ha ottenuto il riconoscimento di liceo europeo, proprio grazie alla sperimentazione di insegnamento veicolare. Dello stesso istituto privato fa parte anche l'unica scuola media che compare non inglobata in un istituto comprensivo.

Per quanto riguarda i nove Istituti Comprensivi coinvolti nella sperimentazione, in 6 di loro la sperimentazione avviene nella scuola media, in 3 nella scuola elementare. Da notare che in un istituto comprensivo la sperimentazione avviene sia nella scuola media che in quella elementare.

Dovendo ripartire l'esperienza in maniera più precisa per gradi di scuola, avremo:

Scuola superiore	1
Scuole medie	7
Scuole elementari	5
<b>Totale scuole</b>	<b>13</b>

NOTA: Nello stesso anno un'altra scuola superiore trentina ha effettuato una esperienza di insegnamento veicolare in lingua tedesca, in storia, secondo un percorso modulare, il cui coordinamento scientifico è stato affidato a chi scrive; purtroppo, per impedimenti di vario genere, non sono pervenuti i questionari relativi a questa esperienza, che quindi non è inclusa nel conteggio del presente rapporto. Andrebbe comunque considerata anche questa significativa iniziativa, data la scarsità delle esperienze effettuate negli istituti superiori.

Il totale delle **classi** in cui si svolge insegnamento veicolare è **30** di cui **1 in lingua spagnola, 8 in lingua inglese, 21 in lingua tedesca.**

Per quanto riguarda gli ordini di scuola, le classi che svolgono insegnamento veicolare sono così ripartite:



Classi scuola elementare	11
	(di cui una pluriclasse)
Classi scuola media	16
Classi scuola superiore	3

Per quanto riguarda la ripartizione delle lingue per ordini di scuola, abbiamo questi dati:

Ordine di scuola	Lingua tedesca	Lingua inglese	Lingua spagnola
Elementari	12		
Medie	8	7	
Superiori	1	1	1

La maggior parte delle esperienze avviene in scuole medie o elementari che appartengono ad Istituti Comprensivi.

Soltanto una fra le scuole medie non appartiene ad un IC, mentre sono 2 le Direzioni Didattiche "indipendenti". Questo punto sarà considerato con particolare attenzione nella lettura interpretativa dei dati (cfr. par. 5)

#### 4.1 DATI GENERALI RIGUARDANTI ASPETTI ISTITUZIONALI E ORGANIZZATIVI (IL QUESTIONARIO AI DIRIGENTI)

È necessario sgombrare il campo immediatamente da un equivoco che, purtroppo, è in parte diffuso anche nella nostra provincia: chiamiamo insegnamento veicolare una forma di insegnamento disciplinare che, anziché in italiano, si svolge in un'altra lingua. Quello veicolare, dunque, è sostanzialmente un **insegnamento disciplinare**: ciò che cambia è solo lo strumento che veicola la competenza disciplinare, cioè la lingua. Questo concetto è molto diverso da quello di "full immersion", solitamente intesa come insegnamento di una lingua all'interno del suo contesto. Si fa un corso in "full immersion", ad esempio, quando ci si reca in Austria o in Germania a studiare tedesco presso un istituto di lingua per due o tre settimane, o in Inghilterra a studiare inglese per un mese. Immersion, al contrario, tradotto in italiano "immersione" è il

termine per indicare che **tutte** le discipline del curriculum scolastico sono svolte in una lingua diversa da quella ufficiale della scuola, mentre immersione parziale è il termine che indica **il 50%** del curriculum svolto in una lingua diversa da quella ufficiale della scuola. Pare che sia opportuno diffondere questa precisazione perché anche nella compilazione dei questionari ai dirigenti la terminologia usata per rispondere è stata a volte piuttosto imprecisa.

Veniamo ora ai dati veri e propri.

Per quanto riguarda **l'investimento professionale** che i singoli istituti scolastici hanno fatto sull'insegnamento veicolare, tanto da farne uno degli elementi di caratterizzazione determinanti dell'istituto, i dati sono abbastanza consolanti: soltanto 4 dei 13 istituti che hanno risposto al questionario dichiarano di **non** aver inserito l'esperienza veicolare nel POF, mentre per gli altri 9 si suppone (e sarebbe fortemente auspicabile) che la presenza dichiarata all'interno del POF corrisponda ad una effettiva priorità anche sul piano organizzativo (formazione delle classi, assegnazione delle cattedre e del carico orario, incentivi agli insegnanti, predisposizione di un piano di lavoro particolare, eccetera).

Per quanto riguarda **l'opzione organizzativa**, ossia la tipologia dell'insegnamento veicolare, prevale la modalità *curricolare* rispetto a quella *modulare*. Ciò significa che la disciplina veicolata in un'altra lingua viene insegnata per tutto l'anno, e quindi durante tutto il curriculum, in maniera sistematica e strutturata, cioè con un orario fisso al pari delle altre discipline. Diversamente la possibilità di utilizzare dei moduli, ossia di concentrare l'insegnamento veicolare in blocchi orari intensivi, per una o più volte l'anno, sembra godere di minore popolarità. Complessivamente 19 delle 30 classi dispongono di insegnamento veicolare curricolare, 4 utilizzano i moduli e vanno registrate 7 non risposte pervenute. Le lingue utilizzate nell'insegnamento veicolare a moduli sono equamente ripartite: 2 moduli per l'inglese e 2 per il tedesco.

Per quanto riguarda **la durata dei moduli**, va segnalata la grande eterogeneità della loro durata: si va da un massimo di 30 ore per modulo a un minimo di 3-4 ore. Il discorso sull'importanza della durata e della continuità dell'insegnamento veicolare verrà ripreso ampiamente nel capitolo destinato all'analisi dei dati, ma già in questa sede preme sottolineare che moduli estremamente ridotti non producono alcun risultato. Da un punto di vista strettamente scientifico non sarebbero neppure da considerare esperienze di insegnamento veicolare. Infatti, uno dei presupposti prioritari della veicolarità ri-

guarda proprio la maggiorazione delle ore in cui gli alunni e le alunne sono esposti alla lingua straniera: un aumento di tre-quattro ore modulari, cioè "una tantum", qualsiasi sia la frequenza con cui si presentano, non sortiscono nessun cambiamento sostanziale dal punto di vista degli apprendimenti, a prescindere dal modo in cui vengono gestite. È molto difficile quantificare la durata che un modulo di immersione dovrebbe avere per potersi dire efficace, ma si può cercare di delimitare l'esperienza "in negativo": considerando che le ore di scuola si aggirano tra le 32 e le 34 settimanali, un modulo che "coprisse" le ore intere di una settimana sarebbe davvero il minimo accettabile (almeno una trentina di ore). Se consideriamo che le settimane scolastiche, a seconda degli anni, non sono mai meno di 32, siamo ben al di sotto della quota raccomandata per l'immersione. È anche vero che il modulo è una forma molto diversa dall'immersione totale o parziale, che è flessibile e intensiva, e che quindi le quote orarie delle due tipologie non possono essere paragonate. Resta valido comunque il principio della quantità di esposizione che, per essere efficace, deve essere il più elevata possibile. Se davvero una scuola vuole investire energie nell'insegnamento veicolare, per non fare un'esperienza solo "additiva", bensì scientificamente valida ed efficace, anche per quanto riguarda i moduli deve valere il principio del "quante più ore possibili per gli alunni e le alunne". Ogni altro principio regolatore dell'esperienza (esigenze degli insegnanti, problemi logistici delle classi, problemi di orari), per quanto legittimo, deve passare in secondo piano.

Una variabile di grande importanza è **la figura dell'insegnante** cui è affidato l'insegnamento veicolare. Anche qui abbiamo un'opzione decisamente maggioritaria sulle altre: 9 istituti sui 13 coinvolti utilizzano personale in organico, ossia insegnanti della scuola, anche se secondo orari e modalità diverse, mentre soltanto 4 si affidano a personale esterno alla scuola. Con questo si intendono sia i lettori, collaboratori di madrelingua, sia veri e propri esperti (di solito insegnanti di scuole di lingue private presenti nel territorio) cui vengono "appaltate" alcune ore di scuola.

Per quanto riguarda l'identikit dell'insegnante veicolare, si rimanda al paragrafo successivo, riservato ai dati che provengono dal questionario insegnanti.

Considerando **le discipline** che vengono veicolate in una lingua diversa dall'italiano, osserviamo, nella tabella, una decisa prevalenza (in generale) delle educazioni (musicale, motoria, tecnica) e della geografia.

Va sottolineata la presenza di 3 casi in cui si dichiarano svolte tutte le discipline in lingua veicolare, di cui 2 nelle scuole elementari di Fierozzo e Luserna, ovvero dei territori delle due minoranze germanofone trentine (cui sarà dedicato un capitolo a parte) e una nella scuola media dell'IC di Ossana, in alta Val di Sole, che però ha effettuato questa esperienza seguendo la tipologia modulare e non curricolare.

Incrociando i dati tra discipline e ordine di scuola, otteniamo la seguente *hit parade* nella scelta delle discipline:

	<b>Superiori</b>	<b>Medie</b>	<b>Elementari</b>
<b>Disciplina 1</b>	Storia arte, storia, filosofia	Geografia	Educazioni (7-3 motoria, 2 musicale, 1 tecnica, 1 immagine)
<b>Disciplina 2</b>		Storia	Scienze, Geografia

Anche l'aspetto relativo alle discipline giudicate più "veicolabili" di altre merita più di una riflessione.

Due aspetti ancora sono degni di nota nel questionario dei dirigenti, la valutazione dell'esperienza veicolare e il coinvolgimento dei genitori.

Per quanto riguarda **la valutazione** dell'insegnamento veicolare le opzioni date dal questionario si dividono equamente tra lingua e disciplina: sui 12 istituti che hanno restituito il questionario dirigenti, 5 dichiarano di praticare solo la valutazione della lingua e 5 di praticare solo la valutazione della disciplina. Sono solo i restanti due istituti che affermano di ritenere la valutazione dell'insegnamento veicolare una valutazione a parte, da applicare sia alla lingua sia alla disciplina. Questo dato può essere anche rivelatore, indirettamente, del modo in cui viene inteso l'insegnamento veicolare da colui o coloro che hanno iniziato questa esperienza nel proprio istituto, se maggiormente sbilanciato sulla disciplina oppure sulla lingua. Si pone di nuovo dunque uno dei problemi (già enunciato) dell'insegnamento veicolare: non si tratta di un insegnamento di lingua camuffato. Gli sperimentatori trentini si dividono equamente tra i sostenitori di un insegnamento veicolare in cui la disciplina veico-

lata sia prioritaria e, viceversa, quelli per cui sia prioritaria la lingua veicolante. Da notare è che una netta minoranza (solo due) ritiene coniugabile i due aspetti, tanto da promuovere una valutazione integrata (lingua e disciplina).

Significativo il dato riguardante il **coinvolgimento dei genitori**: tutti gli istituti dichiarano che l'esperienza di insegnamento veicolare è non solo conosciuta, ma anche condivisa dai genitori, segno tangibile di una piena attenzione riservata alle famiglie e alla loro partecipazione; paradossalmente, infatti, anche le scuole che non hanno inserito l'insegnamento veicolare nel POF (e che pertanto non lo ritengono un tratto caratterizzante il profilo dell'istituto) si sono preoccupate di fare conoscere e condividere, probabilmente attraverso altri canali, l'esperienza ai genitori. Anche questo un segnale su cui riflettere.

#### 4.2 IL QUESTIONARIO AGLI INSEGNANTI

La seconda parte dell'analisi riguarda il questionario somministrato agli insegnanti della lingua veicolare, la cui tabella riassuntiva è anche consultabile nell'appendice. Gli insegnanti che hanno risposto ai quesiti sono in tutto 19.

Per costruire **un identikit**, per quanto possibile, dell'insegnante veicolare trentino, partiamo dai dati: solo 3 di loro sono insegnanti di scuola media superiore, tutti e tre insegnanti della disciplina e non di lingua. Altri 4 insegnanti si dichiarano disciplinari e non di lingua straniera, tutti e quattro della scuola elementare e tutti e quattro coinvolti nell'insegnamento veicolare in tedesco.

Si deve però considerare che gli insegnanti elementari sono in possesso sempre di una preparazione globale sulle aree disciplinari a cui si può aggiungere l'abilitazione specifica all'insegnamento della lingua straniera. Ora, questi 4 insegnanti sono risultati (da una successiva indagine telefonica, mancando il dato nel questionario) tutti in possesso di questa abilitazione specifica all'insegnamento del tedesco. Potrebbero quindi, in teoria, essere considerati sia insegnanti della disciplina sia insegnanti di lingua. La questione è complessa, dal momento che in Trentino non è mai entrata in vigore la normativa nazionale che vincola l'insegnante elementare che abbia conseguito l'abilitazione all'insegnamento della lingua a prestare servizio come insegnante di lingua. I quattro insegnanti trentini, però, non erano in servizio nella loro sede come insegnanti di lingua, bensì di altre aree disciplinari.

Se li consideriamo, secondo la loro stessa dichiarazione, "insegnanti di altre discipline", avremo in tutto 7 insegnanti di disciplina e 12 insegnanti di lingua straniera che praticano l'insegnamento veicolare<sup>2</sup>. La prevalenza spetta comunque all'insegnante di lingua, dato che costringe ad una riflessione approfondita. (vedi paragrafo 5.4) Per quanto riguarda gli insegnanti di scuole media, otto in tutto, cinque di tedesco e tre di inglese, nessuno di loro si dichiara insegnante della disciplina. Ciò stupisce perché, almeno per quanto riguarda le esperienze coordinate sul piano scientifico da chi scrive, perlomeno tre insegnanti disciplinari sono stati coinvolti in esperienze di veicolarià nella scuola media. La spiegazione possibile è che il questionario sia stato "passato" da questi insegnanti al collega di lingua straniera, ritenendolo il vero responsabile dell'esperienza. Se è effettivamente andata così, anche questo dato la dice lunga sulla concezione dell'insegnamento veicolare come un prolungamento dell'insegnamento di lingua straniera.

Alcuni degli insegnanti hanno come lingua prima la lingua che poi utilizzano nella veicolarià: tra questi, tutti e tre gli insegnanti della scuola superiore, che si configurano quindi come insegnanti della disciplina e di lingua materna, e tre insegnanti di tedesco, di cui due della scuola elementare. Al contrario di quanto succede nella scuola superiore, l'insegnante della scuola media che utilizza la propria madrelingua non è un insegnante della disciplina.

Per quanto riguarda **la lingua veicolare**, un insegnante ha utilizzato lo spagnolo, 4 l'inglese e 14 il tedesco.

**Modalità tecniche** di svolgimento. Interessante è sapere che otto insegnanti dichiarano di effettuare l'insegnamento veicolare in compresenza, mentre undici si trovano da soli nella classe. Tutte e otto le esperienze di compresenza riguardano la lingua tedesca, tre delle quali avvengono nella scuola media. Gli aspetti epistemologici riguardanti la modalità organizzativa (in compresenza o da soli), con relativi vantaggi e svantaggi verranno trattati a fondo nel capitolo 4.

Qui va rilevato un dato oggettivamente molto importante, che si ottiene incrociando questo risultato con quello relativo all'identità dell'insegnante, ossia il legame tra le competenze dell'insegnante ed il modello organizzativo.

---

<sup>2</sup> Se invece li considerassimo, in base alla loro abilitazione linguistica, come insegnanti di lingua straniera, avremo in Trentino 16 su 19 insegnanti di lingua straniera impegnati nell'insegnamento veicolare, proporzionalmente un numero enorme e degno di osservazioni.

Teoricamente la compresenza si renderebbe necessaria solo laddove le competenze degli insegnanti non si spostino oltre il proprio ambito specifico, ossia quando l'insegnante di lingue sia competente solo nella lingua straniera e quello disciplinare solo nella sua disciplina. Emblematico è, nella nostra indagine, il caso dei tre insegnanti di scuola superiore, competenti in una disciplina (per il loro percorso formativo), ma anche in una lingua straniera, in quanto di madrelingua diversa dall'italiano.

Nella nostra indagine invece i due dati stanno tra loro in un rapporto decisamente inverso, il che crea una contraddizione che andrebbe indagata: se solo sette insegnanti su 19 si dichiarano della disciplina, la conclusione più logica sarebbe che altrettanti dovrebbero essere i casi in cui l'insegnante può restare da solo in classe, dal momento che conosce la disciplina ed evidentemente anche la lingua, possiede cioè i requisiti necessari per l'insegnamento veicolare. Il dato relativo alla compresenza è invece contrario: otto insegnanti operano in compresenza, gli altri 11 sono soli. Incrociando i dati abbiamo 5 dei sette insegnanti disciplinari che coincidono con gli otto che non insegnano in compresenza, coerentemente. Per quali ragioni (forse organizzative?) gli altri due insegnanti disciplinari non insegnano da soli in classe, ma usufruiscono della compresenza?

Se partiamo dal dato riguardante i 12 insegnanti di lingua, essi risultano esattamente ripartiti a metà: 6 insegnano da soli e 6 in compresenza.

Sarebbe interessante capire in quale modo si è proceduto per dotare i sei insegnanti di lingua "soli" della competenza disciplinare necessaria.

In attesa di andare a fondo con ulteriori indagini, proviamo a fare alcune ipotesi.

- a. La prima ipotesi per i due insegnanti disciplinari che operano in compresenza è che non conoscano la lingua straniera. Per questo hanno bisogno del collega della lingua. In questo caso avrebbero dovuto però, nel questionario, non rispondere alla domanda: "Quale lingua insegna?", bensì a quella: "Quale disciplina insegna?" Con spirito autocritico possiamo però ipotizzare che l'item non fosse sufficientemente chiaro e che sia stata probabile una confusione tra la disciplina insegnata "in toto" e quella che invece era l'oggetto dell'insegnamento veicolare.
- b. La seconda ipotesi per gli insegnanti di lingua che lavorano da soli in classe è che lo facciano sulla base di una solida programmazione condotta in comune con il collega della disciplina. È una ipotesi che si può

dire probabile, perlomeno per quelle esperienze che sono state coordinate da chi scrive, tutte basate su una buona collaborazione tra i docenti. Resta tuttavia l'interrogativo, non irrilevante, di quale sia il ruolo riservato all'insegnante disciplinare: solo di supporto alla programmazione, per poi scomparire durante la lezione? Oppure esiste in questi casi un richiamo dell'insegnamento veicolare anche nelle ore disciplinari, in cui non è presente l'insegnante di lingue?

- c. Terza ipotesi: le motivazioni che conducono alla compresenza o alla non compresenza sono meramente organizzative e riguardano di fatto solo le ore che compongono la cattedra degli insegnanti coinvolti nella veicolarietà. La compresenza viene evitata se queste ore eccedono quelle "normali" di una cattedra, sono cioè ore in più e come tali da retribuire, vengono invece previste se l'insegnamento veicolare porta via ore all'uno o all'altro insegnante, che in tale modo vengono impiegati assieme.

Qualsiasi considerazione critica in merito viene rimandata al capitolo 5.

#### **4.2.1 Il questionario dell'insegnante: aspetti didattici**

Di grande importanza per l'analisi delle esperienze, i risultati relativi alla didattica hanno inteso prendere in esame alcuni fra i nuclei metodologici centrali dell'insegnamento veicolare. Non potendo un unico questionario indagare a fondo su tutte le componenti della didattica, le domande si sono concentrate su questo presupposti: l'uso della lingua nella lezione veicolare, modalità scelte per le verifiche, risultati della valutazione, sia in termini di competenza disciplinare sia in termini di competenza linguistica.

Per quanto riguarda **l'uso della lingua** il tentativo è soprattutto capire se ed eventualmente quanta lingua italiana entra nella lezione veicolare. Nonostante la definizione stessa di insegnamento veicolare presupponga l'uso della lingua straniera durante tutto l'insegnamento, quindi escluda, teoricamente, l'italiano, possiamo facilmente comprendere come, nella pratica, l'italiano venga utilizzato anche nell'insegnamento veicolare. La cosa importante sarebbe riuscire a capire se comunque la L2 sia prevalente nell'insegnamento veicolare e in quali momenti l'italiano entri nella lezione veicolare.

Per questo sono state prese in esame alcune attività normalmente svolte in classe: presentazione (dell'argomento, delle attività o del materiale), uso della



traduzione nel corso della lezione ed eventuali riflessioni linguistiche durante l'insegnamento veicolare. Quest'ultimo dato è particolarmente importante per riuscire a definire la concezione di insegnamento veicolare, sul quale ci siamo più volte soffermati. Se le riflessioni linguistiche fossero presenti, così come se fossero destinati spazi particolari ad esercizi linguistici durante la lezione veicolare, sarebbe difficile distinguere questa da una normale lezione di lingua. La differenza tra le due didattiche sta proprio nell'opzione: considerare la lingua oggetto della lezione (insegnamento di lingua), o considerare oggetto della lezione la disciplina.

Il secondo aspetto didattico preso in considerazione riguarda **le modalità utilizzate per la verifica**. È interessante in questo caso capire in che modo la lingua veicolante viene fatta riutilizzare nelle attività e nelle verifiche; quanto più, infatti, viene favorita l'interazione tramite attività di produzione linguistica autonoma, tanto più alte sono le probabilità che la lingua venga acquisita in maniera permanente. Inoltre le modalità di verifica riguardano ancora una volta il peso che la disciplina ha nell'insegnamento veicolare.

Infine, ma non per ultimo, sono state richieste le valutazioni, sia disciplinare che linguistica. In particolare si richiede se i risultati siano giudicati maggiori, inferiori o uguali a quelli raggiunti senza insegnamento veicolare; per giudicare questo ci si può basare sull'esperienza dell'insegnante in relazione ad altre classi, oppure alla classe stessa al di fuori dell'insegnamento veicolare (nel caso di moduli), o anche, nel caso di insegnamento curricolare, alle competenze della stessa classe prima e dopo l'insegnamento veicolare. È chiaro che per rendere più attendibili i risultati sarebbe indispensabile eseguire una ricerca solo sulla valutazione dei risultati disponendo di una classe di controllo. Sono altresì convinta, però, che una valutazione più attendibile non dovrebbe basarsi solo sui risultati in termini di competenza, bensì costituire un intero progetto di valutazione, costituito da diversi tipi di azioni, oltre che dai test finali.

I risultati riguardanti la parte **didattica relativa alla lingua** ci dicono che la minoranza degli insegnanti (otto) utilizza la lingua straniera in maniera certamente prevalente, quasi esclusiva; gli altri 11 insegnanti fanno entrare la lingua italiana nell'insegnamento veicolare, anche se con precedenze diverse: 6 presentano materiali ed argomenti prima in lingua straniera e poi in italiano, 5, viceversa, prima in italiano poi in lingua straniera. Dal punto di vista della resa non ci sono differenze tra questi due ultimi modelli, poiché entrambi presentano un grande svantaggio: dal momento che gli studenti sanno di poter

contare su una ripetizione nella loro lingua prima, la versione nella lingua seconda si limiterà a scivolare su di loro, senza costringerli realmente a nessuna attività di comprensione. Molti insegnanti hanno ampliato spontaneamente gli items relativi all'uso della lingua con osservazioni scritte di loro pugno, spontanee. La maggior parte di queste osservazioni sottolinea, in genere, una regola per così dire "del buon senso": la lingua italiana viene usata in maniera non sistematica, quando c'è bisogno di un rinforzo, o quando è evidente che i ragazzi non comprendano. Anche questo dato, però, dà un'altra informazione, ossia la mancanza di sistematicità nell'uso linguistico. Non ci sono, cioè, se non in pochi casi, riflessioni pregresse su quando e come viene usata la lingua italiana, in quali attività, con quali modalità. Come spesso accade nelle attività didattiche, c'è una certa tendenza all'improvvisazione partendo da decisioni prese sul momento.

Abbastanza coerente con questa riflessione è anche il risultato riguardante **l'uso della traduzione**: solo un insegnante dichiara di non utilizzarla mai, la maggioranza la usa qualche volta, sette raramente e due dichiarano di utilizzarla sempre. Anche qui la risposta "qualche volta" data dalla maggioranza degli insegnanti e anche la risposta "raramente", quasi identica per numero, sembrano confermare che il passaggio da una lingua all'altra si rende necessario in alcuni momenti che vengono giudicati, probabilmente, in maniera intuitiva.

Va sottolineato, onestamente, che, in un eventuale approfondimento, le domande del questionario dovrebbero essere corrette per prevedere informazioni più precise riguardo a questo punto. Le indagini servono anche a testare gli strumenti dell'indagine stessa e dal momento che questa è la prima indagine sull'insegnamento veicolare nel Trentino, i risultati possono essere d'aiuto anche per gli sviluppi di indagini future.

Piuttosto veritiero, invece, il dato **sulla riflessione linguistica** effettuata durante l'insegnamento veicolare: la grande maggioranza non tratta e non esercita la lingua durante la lezione veicolare. Solo 5 insegnanti invece, rischiano di scambiare la lezione veicolare per una lezione di lingue. (Un questionario è pervenuto senza risposta a questo item).

Molto interessanti, a mio parere, sono i risultati su **verifiche e valutazione**.

Per quanto riguarda le verifiche, sono diversi gli insegnanti che indicano più di una modalità. La verifica più gettonata è l'interrogazione, il che sembra aderire alla concezione "disciplinare" dell'insegnamento veicolare, seguono i

compiti scritti e le prove di comprensione, quest'ultima verifica più linguistica. Basso invece il numero di quelle che dovrebbero essere le verifiche tipiche dell'insegnamento veicolare, a giudicare dalla letteratura specifica: relazioni autonome gestite dagli studenti, discussioni tematiche e verifiche di laboratorio vengono prescelte, rispettivamente, da quattro, tre e due insegnanti. Come si vedrà nel capitolo 4, la modalità delle verifiche è importantissima, anche per il suo legame indissolubile con le attività condotte in classe. In generale si deve notare una certa resistenza al nuovo: anche gli insegnanti che si prestano, con spirito pionieristico, a nuove avventure quali l'insegnamento veicolare, in sede di verifica faticano a staccarsi dalle modalità più tradizionali.

Ancora più chiare le informazioni riguardanti la valutazione. Per quanto riguarda la competenza disciplinare tre insegnanti non sanno rispondere. Le restanti 16 risposte sono così ripartite: 12 ritengono che le competenze siano uguali, due le ritengono addirittura migliori, due invece le ritengono peggiori. Gli incerti aumentano per quanto riguarda la competenza linguistica: 5 insegnanti non sanno rispondere. Sono ben 11, invece, coloro che giudicano la competenza linguistica dei ragazzi migliore grazie all'insegnamento veicolare, mentre 3 non notano differenze (un numero comunque ragguardevole, un dato degno di nota). Incrociando i dati, la valutazione è comunque positiva, e conferma il presupposto dell'insegnamento veicolare: uguali competenze disciplinari (11) con un aumento di competenze linguistiche (12).

Restano comunque da approfondire con ulteriori indagini quelle esperienze che non producono risultati confortanti e soprattutto le motivazioni che portano alcuni insegnanti a non poter o non voler valutare i risultati raggiunti con la veicularità.

Infine, alla domanda riguardante eventuali supporti scientifici delle esperienze, 3 di esse risultano essere state supportate dall'Iprase, 2 supportate in maniera personale (con questo si intende probabilmente una attenzione da parte dell'insegnante ad iniziative o progetti di formazione relativi all'insegnamento veicolare). Le altre esperienze non hanno avuto alcun supporto scientifico, o perlomeno non lo dichiarano.



## 5. Analisi critica

### 5.1 QUALI ISTITUTI SCOLASTICI HANNO SPERIMENTATO L'INSEGNAMENTO VEICOLARE

Il primo elemento di analisi riguarda **la tipologia degli Istituti** che hanno sperimentato l'insegnamento veicolare in provincia di Trento. Si tratta in prevalenza di Istituti Comprensivi. Questo dato è piuttosto sorprendente se pensiamo che in genere l'insegnamento veicolare viene considerato un insegnamento specializzato e quindi, per la maggior parte, riservato ad un livello superiore di scuola. È vero che in numerose scuole europee l'istruzione bilingue in genere inizia verso il 6°-7° anno scolastico, vale a dire con preadolescenti di 11, 12 anni; è però altresì vero che nei sistemi scolastici europei queste classi corrispondono già ad una scuola superiore e comunque successiva all'istruzione primaria, che termina al quinto anno di scuola. La scuola media generalizzata come seconda parte dell'istruzione scolastica primaria è da considerarsi quasi un'anomalia italiana.

Il dato merita una sottolineatura non tanto la precocità dell'esperienza, quanto per la forte preponderanza degli Istituti Comprensivi nella sperimentazione di nuove strade per l'insegnamento linguistico. Questa presenza dominante può portare a due letture: da una parte può essere letta come una necessità molto sentita della scuola primaria di migliorare le prestazioni degli alunni, aprendosi a sperimentazioni difficili e coraggiose; a questo possono certamente aver contribuito le recenti ricerche dell'Iprase, ripetute pervicacemente per molti anni, sulla valutazione delle competenze linguistiche, che possono aver aperto qualche interrogativo.

Va registrata però anche una crescente consapevolezza, proprio all'interno degli istituti comprensivi, in merito alla necessità di rendere il curriculum della scuola primaria il più possibile continuativo ed efficace. Da una parte questo può essere motivato con il desiderio di rispondere al meglio alle aspettative della scuola superiore (e contemporaneamente di evitare il dispendio di un diffuso azzeramento di competenze - il popolare "ricominciare da zero" - ad ogni ordine di scuola); dall'altra evidentemente la struttura dell'Istituto Com-

prensivo, nonché la disposizione d'animo di insegnanti e presidi, è molto più flessibile rispetto alla scuola superiore, in cui prevalgono, anziché continuità e trasversalità, separatezza e specializzazione. Questa analisi richiama da vicino un punto molto importante: la continuità anche nell'insegnamento veicolare.

Le formazioni del maestro e dell'insegnante di scuola media sono in rapporto tra loro come la globalità e la specializzazione disciplinare.

Va però precisato che, se da una parte il vantaggio di una formazione complessiva dei maestri può (o, meglio, ha potuto finora: siamo in attesa dei cambiamenti che, tra gli altri, porterà la riforma per questa figura di insegnante) facilitare l'insegnamento veicolare, dall'altra esistono comunque problemi, (non ultimo la disponibilità dell'insegnante stesso a presentarsi come esperto in due aree), come ad esempio l'utilità di un insegnamento veicolare limitato ai soli cinque anni della scuola elementare..

Se si può garantire l'insegnamento veicolare nella scuola elementare, diverrebbe perentorio garantire lo stesso anche nei successivi ordini di scuola, per proseguire l'esperienza in modo da trarre i maggiori frutti proprio dalla sua continuità. Ma è proprio qui che, data la stretta divisione disciplinare della scuola media, le cose si complicano, così che l'esperienza nella scuola elementare rischia di restare, per quanto positiva, isolata. Sarebbe importante, data la prevalenza di Istituti Comprensivi, che uno degli elementi vincolanti nell'intraprendere un progetto di insegnamento veicolare nella scuola elementare, fosse un coordinamento progettuale con la scuola media dello stesso istituto, nonché l'esistenza di contatti (informativi e di confronto) con la o le scuole superiori più vicine o che si possono supporre appartenenti allo stesso bacino d'utenza.

L'unica esperienza di insegnamento veicolare nella scuola trentina superiore è quella del Liceo Europeo (che per essere tale deve prevedere l'insegnamento veicolare in almeno due lingue), se si esclude l'altra esperienza effettuata sul territorio che però non compare tra i dati della ricerca. Se confrontiamo questi dati con il Friuli Venezia Giulia, una regione vicina sia perché confinante col Trentino, sia perché simile per conformazione geografica, ruolo socioculturale (zona di passaggio di culture) e contraddistinta, come lo è il Trentino, dalla presenza di minoranze, la differenza più marcata in tema di insegnamento veicolare è proprio costituita dalla maggior diffusione di esperienze nelle scuole superiori del FVG, mentre permangono, anche grazie proprio alle minoranze,

diversamente da altre regioni, le scuole che iniziano alle elementari con iniziative di educazione bilingue<sup>1</sup>.

## 5.2 INVESTIMENTI DI SISTEMA?

Se torniamo alla definizione che abbiamo dato all'inizio, ossia che "con l'insegnamento veicolare stiamo muovendo i primi passi nel futuro, perlomeno per quanto riguarda l'universo linguistico", dobbiamo sinceramente affermare che, globalmente, un certo pionierismo è visibile nell'esperienza trentina. Con questo si intende anche la dote, indubbiamente positiva, del coraggio di tentare strade nuove, ritenute fino a ieri impraticabili. Dal punto di vista scientifico, tuttavia, non emerge un quadro globale sistematico. Sono poche le esperienze che risultano aver predisposto un piano mirato, a partire dalla formazione adeguata degli insegnanti, dalla programmazione comune e da un investimento istituzionale adeguato all'ambizione del progetto. Pochissime le esperienze quanto meno supportate da una istituzione esterna sul territorio (nonostante sia diffusa la consapevolezza di quanto sia importante disporre di un occhio esterno per valutare su diversi livelli una esperienza, soprattutto se innovativa. Le esperienze già citate del Friuli Venezia Giulia sono avvenute, ad esempio, sotto il coordinamento organizzativo dell'IRRE e con il supporto scientifico dell'Università di Venezia; in Lombardia si è formata una squadra istituzionale, chiamata "Progetto Lingue", che ha avviato numerose iniziative di sistema su tutto il territorio regionale - visibili nel sito [www.progettolingue.net](http://www.progettolingue.net)).

Sappiamo infatti che non basta inserire il progetto nel POF per garantire una istituzionalizzazione dello stesso. Le basi scientifiche devono essere sicure per non rischiare una dispersione di forze con successiva demotivazione. L'istituzionalizzazione e l'investimento di sistema possono anche evitare di affidarsi al solo volontariato o alla casualità degli eventi, ingredienti che, ormai si sa, alla lunga si rivelano decisamente improduttivi. Per sottolineare l'importanza dell'investimento di sistema, citiamo alcuni passi delle parole-chiave del Compendium CLIL:

---

<sup>1</sup> Nalesso/Perini, 2002.

**a. Initial Teacher Education**

Initial teacher education in CLIL is a pre-requisite for consolidating this approach in mainstream education. Specialised programmes need to be developed which would encourage inter-disciplinarity by providing subject and language specialisation and certification. Such programmes need to be more than add-on modules, and might involve a longer time-frame of study than conventional programmes. They might also require a closer working relationship between training institutions and schools, maximising the development of practitioners' skills in the learning of the linguistic, scientific and pedagogical aspects of CLIL.

**b. In-Service Teacher Education**

Experienced teachers of subjects and languages should be provided with the opportunity to move into CLIL through the provision of in-service development programmes. The outcomes from these programmes could then also inform the development of curricula for initial teacher education in CLIL. A continuing programme of in-service development is necessary for all practitioners, thereby providing up-to-date information concerning advances in CLIL, and maintaining both subject and language proficiencies. In-service packages should also be seen as a necessary part of context-specific development regionally and institutionally<sup>2</sup>.

Se in Italia non è stato possibile contare su una formazione iniziale che comprendesse anche l'insegnamento veicolare per gli insegnanti attualmente in servizio, sarebbe fondamentale poter predisporre perlomeno una formazione in servizio.

**5.3 I PRESUPPOSTI SCIENTIFICI**

Uno scarso investimento istituzionale può avere come conseguenza anche una insufficiente chiarezza per quanto riguarda gli obiettivi e soprattutto i presupposti scientifici dell'esperienza veicolare. Vediamo, attingendo dalla letteratura specifica, quali sono le "leggi" dell'insegnamento veicolare che, pur all'interno di una certa flessibilità di modelli, devono essere sempre rispettate e

<sup>2</sup> CLIL Compendium, 2002.



l'interno di una certa flessibilità di modelli, devono essere sempre rispettate e costituire per così dire, lo zoccolo duro di ogni esperienza CLIL.

- La selezione del linguaggio. L'insegnamento veicolare non è promozione linguistica, soprattutto non è la valorizzazione di una lingua straniera particolare rispetto ad un'altra. L'insegnamento veicolare è soprattutto un'iniziativa tesa a promuovere un atteggiamento favorevole al plurilinguismo e alla comprensione interculturale. Questa, come abbiamo visto, è una delle finalità primarie che sono state alla base della promozione dell'educazione bilingue in Europa. Tanto più non va confuso l'insegnamento veicolare con la promozione di una lingua straniera, quanto più va sottolineata la sua importanza come insegnamento disciplinare e non linguistico.
- La disciplina resta infatti al centro dell'insegnamento veicolare. Se così non fosse, è già stato detto, difficilmente godrebbe di popolarità e sarebbe visto come una sleale concorrenza delle lingue straniere alle discipline, un "rubatempo" ed energie. Va invece ribadito che, al centro dell'insegnamento veicolare, c'è l'integrazione stretta tra lingua e disciplina, che necessita di un supporto forte in sede di programmazione. Questo sottolinea, se ce ne fosse ulteriore bisogno, il carattere prevalentemente interdisciplinare della veicolarità, che deve bilanciare in maniera equilibrata obiettivi linguistici e disciplinari, se possibile anche pluridisciplinari (scenario realizzabile specialmente nei moduli).

#### **5.4 IL "CHI È" DELL'INSEGNANTE VEICOLARE NEL TRENTO**

Al di là dell'ordine di scuola la variabile che forse riscuote maggiori attenzioni nell'insegnamento veicolare è proprio la figura dell'insegnante. Chi è l'insegnante veicolare?

##### **5.4.1 Interno o esterno?**

Prima di tutto va detto che si tratta per la maggior parte di un insegnante "interno" alla scuola, un insegnante in organico e solo molto più raramente un esperto esterno. Questo dato porta con sé una serie di vantaggi, molto legati

agli aspetti già trattati riguardo alla modalità dell'insegnamento curricolare: sistematicità nell'insegnamento, familiarità dell'insegnante con l'ambiente scolastico e con gli studenti, abitudine (o così dovrebbe essere...) alla cooperazione con i colleghi. Per contro, l'insegnante interno in una esperienza di veicolarietà che non gode, come quella trentina, di un investimento di sistema (formazione specifica sul territorio, monitoraggio, aggancio con altri territori nazionali...), sconta una serie di svantaggi dovuti al suo isolamento: le sue prestazioni di insegnante veicolare sono dipendenti in maniera diretta dalla sua disponibilità personale (in molti casi si tratta di volontariato vero e proprio), la sua formazione professionale dipende in stretta misura dalla propria volontà di formarsi (o alla casualità dei suoi percorsi formativi), così come la disponibilità a lavorare in cooperazione con i colleghi.

Nonostante questi non banali aspetti, ci sono alcune linee da trattare, nel bilancio tra insegnamento "interno" ed "esterno" che mi fanno propendere decisamente per il primo. L'insegnante interno che si presta ad un'avventura quale quella dell'insegnamento veicolare è solitamente un insegnante molto motivato, appartenente alla categoria di quegli insegnanti che ritengono di doversi continuamente rimotivare all'insegnamento attraverso sfide e stimoli, poiché ritiene che la motivazione personale sia uno degli ingredienti chiave per l'insegnamento ed il solo necessario a risvegliare quella degli studenti.

Ciò non significa che l'insegnante esterno non possa essere mosso dallo stesso entusiasmo: ma la sua motivazione è, per sua natura, diversa da quella dell'insegnante interno, poiché egli deve assolvere ad un incarico che gli è stato dato (cosa cui l'insegnante interno non è tenuto a conformarsi, necessariamente).

L'insegnante interno, per quanto specialista nel proprio settore, è un insegnante: ha dunque con sé un bagaglio di esperienza, ma soprattutto di preparazione pedagogica e metodologica che gli garantisce una tenuta didattica non scontata nell'esperto esterno, che di solito insegnante non è. Dal momento che, come vedremo nel capitolo successivo, le scelte didattiche sono una parte essenziale dell'insegnamento veicolare, e alla loro qualità si deve gran parte del merito o del demerito dell'esperienza, la competenza didattica non può essere considerata un fattore opzionale.

Terzo, ma non da ultimo, è il tipo di specializzazione: in che cosa è solitamente esperto l'insegnante esterno chiamato ad insegnare in veicolarietà? Non certo nella disciplina (è molto difficile trovare avvocati, ingegneri, geografi o

musicisti che conoscono una lingua straniera e che abbiano voglia di spendersi in una esperienza di insegnamento). Solitamente l'esperto esterno è uno specialista della lingua straniera, spesso è un madrelingua. Questo farà pendere quanto mai la bilancia dell'insegnamento veicolare dalla parte della lingua anziché da quella della disciplina, creando un precedente di una certa importanza sulla base di un equivoco o, peggio, di una interpretazione sbagliata sul piano scientifico dell'esperienza che ci si accinge a fare.

#### **5.4.2 L'insegnante veicolare è un insegnante disciplinare oppure è l'insegnante di lingue straniere?**

Questo interrogativo, naturalmente, non è meramente statistico, poiché le differenze di formazione dei due insegnanti (della lingua o della disciplina) comportano anche differenti impostazioni della lezione, ma soprattutto perché è il modello stesso dell'insegnamento veicolare che si differenzia in relazione all'abito di cui l'insegnante lo veste.

Per comprendere questa differenza, è opportuno un ritorno all'indole originaria dell'insegnamento veicolare, il suo habitus primario, la sua veste autentica: si tratta di acquisire competenze disciplinari veicolate in una lingua diversa da quella ufficiale. Così, in una scuola italiana in Italia, l'obiettivo potrebbe essere acquisire le competenze giudicate necessarie, ad esempio, in storia attraverso un programma di storia svolto, ad esempio, in tedesco. L'accento è da porsi sulla prima parte della definizione, ossia sull'acquisizione di competenze disciplinari. Questo è e resta il primo obiettivo, il focus dell'insegnamento veicolare, tanto che, se questo venisse disatteso, nessun altro successo, ad esempio una accresciuta competenza nella lingua veicolata, potrebbe decretare la riuscita dell'esperienza, ma anzi la renderebbe impopolare ed improponibile. Il raggiungimento di competenze disciplinari è il focus della scommessa veicolare. La comunicazione linguistica all'interno dell'ambito disciplinare, e di conseguenza la supposta competenza linguistica che i discenti possono raggiungere, non solo è il mezzo a disposizione della competenza disciplinare, ma è anche un risultato indiretto.

Le variabili sono naturalmente possibili: Coonan distingue tra insegnamento veicolare in cui è prioritaria la disciplina ed insegnamento veicolare in cui è prioritaria la competenza linguistica<sup>3</sup>.

L'idea di fondo delle ricerche resta comunque la possibilità di dimostrare, dati alla mano, che gli studenti che seguono un programma di insegnamento veicolare raggiungono un buon livello di competenza disciplinare oltre che linguistica. Sono convinta che senza la garanzia di una competenza disciplinare perlomeno pari a quella ottenuta o che si otterrebbe nella lingua ufficiale l'insegnamento veicolare perderebbe molta della sua (già non ancora generalizzata) popolarità.

Ne consegue che l'identità dell'insegnante veicolare abbia una grande importanza: se, infatti, si tratta di un insegnante di lingua straniera, saranno da mettere in conto (salvo particolari eccezioni) i suoi deficit nelle altre discipline specialistiche, non trattandosi di laureati in storia, o in geografia, matematica o scienze; viceversa, se si tratta di insegnanti della disciplina, la grande lacuna (anche qui fatte salve le singole eccezioni) sarà proprio la competenza in una lingua diversa dalla materna.

L'interrogativo sull'identità dell'insegnante è ancora molto aperto e convive con quello, altrettanto aperto, sulle possibilità più economiche di formazione: in altre parole è più dispendioso (in tutti i sensi) che un insegnante disciplinare raggiunga una ottima competenza in una lingua straniera o che un insegnante di lingua straniera raggiunga lo stesso livello di competenza in un'altra disciplina?

In genere la letteratura scientifica si riferisce all'insegnante della veicolarità intendendo un insegnante di disciplina competente anche in L2. Complice di questa concezione è anche il Quadro europeo di riferimento per le competenze linguistiche, che stabilendo precisi livelli, può rendere documentabili le competenze di qualsiasi adulto. Si aggiunga a questo il fatto che gli italiani sono tra i pochi insegnanti europei a poter essere specialisti solo di una area disciplinare, salvo alcune eccezioni (storia e filosofia, materie letterarie...). La figura di insegnante europeo, che dovrà essere prima o poi presa in considerazione come un riferimento per tutti gli Stati membri, è quella di un esperto in più di una disciplina. Nel caso della lingua straniera, quindi, potrebbe essere

---

<sup>3</sup> Coonan, 2002, pag.69.

presa in considerazione una figura come l'insegnante di inglese e di storia, di tedesco e di matematica, di spagnolo e di musica e così via.

Gli insegnamenti trentini, al contrario, hanno negli insegnanti di lingua i veri pionieri dell'insegnamento veicolare. Su 19 questionari restituiti, 16 dichiarano di essere insegnanti di lingua straniera, tolti i maestri elementari.

Se invece consideriamo, come è già stato fatto, anche i 4 maestri non già come specialisti della lingua, bensì della disciplina, avremo allora 12 insegnanti di lingua straniera veicolari su 19 (quasi due terzi). In molti di questi casi l'insegnamento veicolare viene affrontato dall'insegnante di lingua assieme a quello disciplinare, dunque l'insegnante di L2 non è il solo protagonista sul campo della veicolarietà: ma è interessante il fatto che nessuno degli "altri" coprotagonisti della scena veicolare abbia risposto al questionario o che questo sia stato passato dal dirigente scolastico direttamente all'insegnante di lingua e non a quello disciplinare, anche nel caso in cui l'insegnamento veicolare si svolga in compresenza.

#### **5.4.3 Disciplina al servizio della L2?**

La prima, inevitabile lettura di questo dato è che in Trentino si ritenga l'insegnamento veicolare un cugino di primo grado dell'insegnamento della lingua (non della disciplina), qualcosa che riguarda soprattutto i linguisti, un campo riservato, insomma, all'ambito delle lingue straniere.

Vediamo di commentare questa concezione epistemologica alla luce di quanto avviene anche in altre realtà, cominciando dagli aspetti positivi. Positiva è senz'altro, in quelle realtà in cui le due competenze vengono a contatto, la collaborazione totale tra i due insegnamenti e quindi tra i due insegnanti, che dà maggiori possibilità di garantire un reale *Integrated Learning* tra lingua e disciplina. Certamente il problema dei materiali è grande, ma questo riguarda tutto l'insegnamento veicolare, tanto da farne uno dei punti prioritari che necessitano di un ampio intervento (il problema viene affrontato in un paragrafo apposito).

In generale sembra di poter affermare che il vantaggio della compresenza sia proprio la convivenza necessariamente integrata tra i colleghi coinvolti, che si snoda in numerose fasi, tutte determinanti: programmazione, predisposizione dei materiali didattici, predisposizione delle schede di osservazione, valutazione. Ciò che dovrebbe avvenire anche in condizioni "normali" (ma che

così spesso si dimentica, presi come si è dalle scadenze dell'anno scolastico), ossia la collaborazione tra insegnanti e l'integrazione pluridisciplinare, diviene nell'insegnamento veicolare un presupposto, una condizione irrinunciabile.

Il rischio di un simile modello potrebbe essere una diminuzione dell'efficacia dell'uno o dell'altro input: se la compresenza viene mantenuta anche come "modus docendi" ossia come una alternanza di lingue all'interno della lezione, la quota di lingua straniera tende inevitabilmente a diminuire. In questo caso sarebbe la lingua ad accusare sofferenza, o perlomeno questa è la preoccupazione dei sostenitori dell'uso esclusivo della lingua straniera nella lezione veicolare. Esiste anche il pericolo, però, che la disciplina, proprio in virtù dell'alternanza linguistica, subisca dei rallentamenti, in pratica che il collega disciplinare sia costretto ad operare dei tagli sul suo programma abituale.

Poiché questa modalità è la più diffusa in Trentino, ma anche perché a mio parere per diversi motivi rappresenta una opzione molto attraente, è necessario soffermarsi sull'argomento con alcune considerazioni.

Dopo una stretta scientifica, data soprattutto dai canadesi e dai finlandesi, che escludevano con decisione l'uso della lingua materna nell'insegnamento veicolare, si è passati, a partire dagli anni '90, ad un atteggiamento più flessibile, quando non decisamente schierato a favore di un uso mirato della L1 nella lezione veicolare. Questa svolta è stata motivata soprattutto con un "ruolo di servizio" della L1, tendente prima di tutto ad evitare la non comprensione dei nuclei concettuali della disciplina se questi vengono veicolati esclusivamente nella L2. Inoltre la L1 riveste un'importanza cruciale nel processo cognitivo di acquisizione di competenze, in particolare di quelle terminologiche: perché mai ad uno studente cui è concesso il vantaggio di un insegnamento veicolare deve essere negata la possibilità di acquisire un lessico specialistico nella propria lingua madre? In questo caso, il vantaggio della veicolare si trasformerebbe in uno svantaggio e si potrebbe davvero parlare di una predominanza dell'universo linguistico su quello disciplinare, cioè di quella che Wildhage ha definito opportunamente "una lezione di lingua straniera mascherata da lezione disciplinare"<sup>4</sup>. In sostanza, un inganno didattico.

---

<sup>4</sup> Wildhaage, 2000.

#### 5.4.4 L'alternanza di lingua e disciplina (e di L1 ed L2)

Butzkamm<sup>5</sup>, sulla base di numerose ricerche empiriche, si è occupato in particolare di questo problema, rivendicando un uso opportuno della L1 nell'insegnamento veicolare grazie a quella che lui chiama "strategia del pendolo", che prevede un'alternanza mirata tra le due lingue. Viene esclusa totalmente la possibilità che questo significhi proporre una versione doppia della lezione (prima L2 e poi L1 o viceversa), perché così facendo gli studenti inevitabilmente finirebbero per prestare attenzione solo alla versione più facilmente comprensibile, vanificando *de facto* l'esperienza del veicolare in sé. Nei suoi esempi il ruolo della lingua straniera è presente in quelle occasioni in cui il solo uso della L2 compromette la comprensione: liste bilingui di vocaboli specifici, lavori di gruppo in L1, materiali di approfondimento in L1. In altre parole, la L1 sarebbe un supporto alla L2. Già questo ribalta completamente la logica della lezione veicolare in cui la L2 compare in maniera minoritaria (a volte quasi casuale) rispetto alla L1. La tesi finale di Butzkamm è che "le due lingue non debbano essere utilizzate contemporaneamente in maniera confusa; in ogni caso il principio generale che deve valere è quello dell'unione e dell'integrazione anziché della separatezza. È necessario però che qualsiasi alternanza linguistica debba essere motivata dal punto di vista metodologico e seriamente riflettuta" (pag. 105, trad. mia).

Si tratta ora di capire in che modo sia stata utilizzata questa alternanza linguistica nelle esperienze veicolari della provincia Autonoma di Trento. Non possiamo essere così sicuri che in tutte le esperienze effettuate sul territorio trentino i presupposti metodologici siano stati come quelli sopra illustrati. Sarebbe piuttosto dominante una certa casualità nell'organizzazione degli interventi linguistici nell'una o nell'altra lingua.

Partendo dalle esperienze seguite o monitorate da chi scrive, uno dei punti riscontrati con maggiore frequenza è la paura di proporre troppa lingua ai ragazzi, procurando loro l'effetto di uno shock linguistico, anziché quello di una motivazione aggiuntiva. Esattamente come nelle esperienze bilingui straniere (mi riferisco in particolare a quelle anglo-tedesche del Nordrhein Westfalen), che hanno adottato il principio della alternanza sistematica tra le due lingue per paura delle reazioni degli alunni, gli insegnanti trentini sono sempre molto prudenti sulla quantità di L2 da introdurre anche in un insegnamento che è

---

<sup>5</sup> Butzkamm, 1998.

chiamato veicolare proprio perché dovrebbe essere un veicolo di trasmissione quasi interamente in L2.

Le motivazioni di questo atteggiamento sono molte, legittime e non interessa qui analizzarle o giustificarle. Va però constatato che un monitoraggio serio della lezione veicolare deve assolutamente comprendere una quantificazione della quota di L2 e di L1 quanto più precisa possibile, con il presupposto che un insegnamento, per dirsi veicolare, deve prevedere una assoluta prevalenza di L2 sulla L1. La prima motivazione di questo non è solo di natura scientifica (sotto a una certa quota non si registrano i risultati attesi) e non è certo spinta da fattori ideologici, bensì pragmatici: riducendo la quantità di L2 si riduce automaticamente anche una buona fetta di disciplina. Infatti una delle conseguenze è che, nel confuso tentativo di proporre un insegnamento veicolare non traumatico tramite un'alternanza tranquillizzante di L1 e L2, non venga ridotta solo la L2 ma anche i contenuti disciplinari che per non ricadere nella lezione monolingue alla fine non vengono proposti né nella L1 né nella L2. Di fatto ci si limiterebbe ad un cauto potenziamento linguistico di alcuni termini o di fraseologia in L2 che però è solo un pallido tentativo di raggiungere obiettivi disciplinari e non rappresenta, d'altra parte, una svolta decisiva neanche nelle competenze di lingua straniera. Proprio le iniziative trentine da me seguite hanno dimostrato che una maggiore esposizione alla L2 non solo non traumatizza gli studenti, ma li rende anche più sicuri di quanto non faccia una continua alternanza linguistica non sistematica.

Detto questo, va aggiunto che la mia adesione alle tesi di Butzkamm va anche oltre le sue conclusioni. A mio parere la lingua materna è sempre il maggiore segnale di appartenenza, emotiva e culturale, di un individuo. Anche per formare una coscienza plurilingue e pluriculturale occorre partire comunque dalla constatazione che l'identità esiste e viene sottolineata dall'uso della propria lingua madre. Quindi per favorire il processo di identificazione auspicato da Marshall che è certamente fondamentale per l'insegnamento veicolare, è necessario attribuire un ruolo anche alla lingua materna. Le fasi suggerite da Butzkamm (supporto lessicale, materiali didattici, lingua delle attività autonome) possono, alla luce delle esperienze trentine, essere integrate anche da un'alternanza linguistica che riservi alla lingua materna un ruolo di approfondimento di alcuni concetti disciplinari specifici e necessari per il raggiungimento di una piena competenza, tanto più che la lingua madre per la maggioranza degli studenti trentini è il proprio dialetto (eliminare quindi, nel nostro



territorio, la cura e lo sviluppo della competenza disciplinare, anche terminologica, in italiano, significherebbe correre un rischio di grande impopolarità, soprattutto tra i genitori degli alunni).

Questa raccomandazione è necessaria se osserviamo la modalità di svolgimento delle lezioni veicolari dichiarata dagli insegnanti: solo i tre insegnanti della scuola superiore (come è giusto che sia), peraltro di madrelingua 2, propongono i contenuti o la presentazione delle attività direttamente ed esclusivamente in L2. Tutti gli altri prevedono l'uso della L1 da subito, già nella presentazione della lezione o dell'argomento, sia come primo impatto, sia come seconda istanza.

Per la letteratura scientifica più rigida queste esperienze possono non venire affatto considerate esperienze di veicolarietà, bensì semplicemente potenziamenti della lingua straniera, magari a scapito della disciplina. Inoltre in questo ambito giocano un ruolo più che mai fondante le strategie didattiche adottate dagli insegnanti: è chiaro che l'obiettivo della semplice conoscenza di contenuti, seguito da una loro piatta esposizione, comporta in risposta, da parte degli alunni, solo abilità ricettive e tutt'al più riproduttive, senza che sia dato modo di capire fino in fondo fino a che punto ci si è spinti nel tentativo di integrare lingua e disciplina; al contrario far sì che i ragazzi si appropriino dei contenuti, così come l'attualizzazione o l'elaborazione degli stessi tramite attività di interazione (in L2) permette una reale integrazione forma-contenuto, in cui il mezzo sia il messaggio e non solo la rappresentazione di un oggetto. Facciamo un esempio, tratto da una classe 7° del Gymnasium di Amburgo (progetto dell'Università di Kiel, coordinato da Henning Wode). La classe ha seguito un programma di inglese nei due anni precedenti e sta ora seguendo un insegnamento veicolare di storia in inglese. L'argomento della lezione è: The Gulf War: a holy war? (La guerra del Golfo: una guerra santa?) Gli obiettivi della lezione sono:

- gli studenti devono essere in grado di applicare le loro conoscenze storiche (crociate ecc.) al nuovo contenuto (la guerra del golfo)
- gli studenti devono essere in grado di sostenere una discussione, sostenendo le proprie opinioni, sulle ragioni di una guerra
- gli studenti devono acquisire i criteri per comprendere come le opinioni possono essere influenzate dagli interessi economici e politici di una nazione.

Se non guardiamo solo alla portata degli obiettivi (si tratta indubbiamente di obiettivi ambiziosi, e tuttavia necessari per la formazione di una coscienza storica non meramente contenutistica, ma critica e riportata alla attualità), ma alla loro qualità, sarà chiaro come la lingua non intervenga soltanto come trasmissione di contenuti, ma soprattutto come segno delle abilità richieste. Coerentemente le attività in classe e a casa non si limitano ad uno studio di nozioni, ma a compiti di responsabilità ed interazione. A casa i ragazzini dovevano commentare una serie di materiali visivi (Cartoons) forniti dall'insegnante e rispondere alla domanda: qual è il punto di vista del vignettista sulla guerra? Da questo compito poi in classe si sviluppa una discussione in cui gli alunni non solo sostengono in inglese la propria opinione, ma sono in grado di argomentarla in un dialogo tra loro (in cui, tra l'altro, l'insegnante non dà o toglie la parola, ma sono gli alunni stessi che se la autoassegnano, indicatore certo di una felice interazione circolare). In questo caso la lingua materna (il tedesco) interviene ogni volta che all'alunno "manca la parola", allorquando l'interazione rischia di venire frenata dalle difficoltà linguistiche. A mio parere questo esempio rappresenta un buon tipo di integrazione tra lingua e disciplina, ponendo obiettivi alti ed importanti nell'una e nell'altra.<sup>6</sup>

È chiaro a questo punto che il focus dell'insegnamento veicolare debba essere la metodologia, così come è chiaro che la scelta della disciplina veicolata rivesta una grande importanza.

Si tratta appunto di fare delle scelte, sul piano della didattica e di conseguenza dell'organizzazione, mirate e di certo obbligate per la scuola che si accinge ad un'esperienza di insegnamento veicolare, così come è obbligato in queste scelte privilegiare l'aspetto epistemologico dell'insegnamento bilingue rispetto a quello tattico. Intendo con questo una distinzione di priorità che la scuola deve essere in grado di sostenere, qualora decida di intraprendere un insegnamento veicolare. Sappiamo che questo tipo di esperienza potrà portare molto prestigio all'istituzione, ma è necessario rimarcare che i criteri con cui si dovrà procedere dovranno avere come focus le necessità dell'efficacia dell'insegnamento veicolare prima e davanti ad ogni altra esigenza. Mi riferisco soprattutto a quelle alchimie organizzative che una scuola spesso si trova a dover

---

<sup>6</sup> W. Butzkamm, Code-switching in a bilingual history lesson. The mother tongue as a conversational lubricant, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1/2, 1998.

fronteggiare: accorpamento di cattedre, assegnazione delle classi, formazione dell'orario... L'insegnamento veicolare richiede invece siano rispettate alcune priorità, senza le quali non avrebbe senso intraprenderlo. Verremo a delinearle mano a mano che si toccheranno tutti gli aspetti nel corso del presente rapporto. È importante per ora aver sottolineato una di queste necessità, ossia la scelta metodologica e didattica che deve stare alla base di un'esperienza di veicolarietà. Sbilanciarsi sul piano della lingua o su quella della disciplina sono due errori, mentre è necessario trovare un'integrazione tra le due, nella quale collocare in maniera mirata l'uso della lingua materna.

L'insegnamento veicolare non è una lezione di lingua mascherata da disciplina né una lezione disciplinare con qualche innesto di L2, bensì un vero e proprio connubio tra questi due emisferi. Non è, insomma, né un ibrido né un inganno didattico, ma un fenomeno autonomo con precisi riferimenti scientifici. Qualsiasi sperimentazione può dirsi legittima, se si intende con questo una iniziativa per cui si trovino forme diverse da quelle inserite nella strutturazione didattica classica; non tutte però possono rientrare forzatamente nella categorizzazione "insegnamento veicolare", se non ne possiedono i requisiti.

Le scelte didattiche devono privilegiare obiettivi di abilità e di conseguenza approcci didattici produttivi (non riproduttivi) attivi e non passivi, autonomi e di interazione anziché ripetitivi; la modellazione del programma disciplinare in un insegnamento veicolare non riguarda tanto la quantità (riduzione o snellimento dei contenuti), quanto la qualità (attualizzazione e applicazione degli stessi). Le motivazioni della scelta della disciplina veicolare non saranno date dalla disponibilità degli insegnanti, dei materiali o dalla presunta semplicità dei contenuti, ma dalla possibilità più o meno alta di dare obiettivi integrati lingua-disciplina in un modo che favorisca la comunicazione (competenza linguistica attiva) applicata all'appropriazione di contenuti, ossia le competenze e non solo le conoscenze.

Qualsiasi sia la forma organizzativa adottata e la modalità scelta o possibile, l'insegnante o gli insegnanti assegnati a questa esperienza devono essere individuati tra coloro in grado di sostenere queste scelte epistemologiche.



## 6. Riflessioni sugli esiti del questionario per insegnanti

### 6.1 ASPETTI DIDATTICI

Un elemento fondamentale per la riuscita dell'esperienza veicolare riguarda, abbiamo visto, le strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti. Il questionario a loro dedicato si rivela a questo punto essenziale per analizzare più a fondo gli elementi della didattica. Le domande-chiave del questionario possono dunque considerarsi quelle relative alla prassi utilizzata, da cui poi sarà possibile trarre alcune considerazioni sul piano teorico, che possano a loro volta essere utili per migliorare la prassi in questione.

Ci soffermeremo dunque soprattutto su questi elementi della didattica:

- la lingua in cui avviene la presentazione delle attività o dei contenuti della lezione
- la presenza o meno di traduzione nella lezione bilingue (quindi di nuovo il ruolo rivestito dalla L1)
- le modalità di valutazione e di conseguenza i risultati di competenza ottenuti sia sul piano disciplinare che su quello linguistico
- l'utilizzo di riflessione grammaticale all'interno della lezione bilingue
- i materiali.

Gli elementi succitati non sono stati elencati in ordine gerarchico, tuttavia si comprende quanto ancora il problema dell'uso (secondo alcune teorie contaminazione) della L1 nella lezione bilingue sia centrale.

I 19 insegnanti trentini che hanno restituito il questionario dichiarano le modalità più varie per quanto riguarda l'utilizzo della lingua nella fase iniziale della lezione bilingue. Forse non è superfluo osservare quanto la fase iniziale sia importante, dal momento che costituisce l'impatto con tutto il resto della lezione. Si tratta, come ogni inizio, di un momento delicato, soprattutto per quanto riguarda la L2. È stato infatti ripetutamente affermata la veridicità del detto "la paura chiude le orecchie" e a questa frase andrebbe aggiunto il corollario "e la bocca" a dimostrazione di quanto i fenomeni emotivi che derivano dal primo impatto siano veicoli potentissimi per l'espressività verbale, in grado

quindi di chiudere i canali della percezione audio-orale, impedendo naturalmente, in tal modo, la produzione linguistica. Non raramente il primo impatto con una lingua è determinante non solo per l'unità di tempo in cui si svolge l'avvenimento, ma come primo mattone per la costruzione dell'immagine generale relativa alla L2 (e alla cultura 2) che il soggetto andrà formandosi. Peraltro va considerato che da questo impatto dipenderà anche l'idea più o meno precisa del compito di cui il soggetto dovrà farsi carico, assieme all'idea, più o meno precisa, del supporto esterno di cui potrà godere nello svolgimento di questo compito. Il maggiore o minore grado di esattezza riguardante l'autoresponsabilizzazione e la possibilità di condividere con altri il proprio carico di lavoro dipenderà dalla minore o maggiore trasparenza con la quale, direttamente o indirettamente, l'insegnante presenterà il lavoro da svolgere descrivendone l'ambito di pertinenza. La modalità in cui viene presentata la lezione bilingue non è dunque per nulla indifferente ed è indubbio che la lingua o il tipo di lingua utilizzata nella presentazione siano parte fondante di questa modalità.

Tra le diciannove risposte ottenute nei questionari, sono otto gli insegnanti che dichiarano di presentare la lezione o il contenuto di essa *direttamente nella L2*. Incrociando i dati con la domanda del primo questionario, si rileva l'ulteriore, non secondaria informazione che 5 di questi otto insegnanti sono gli unici di lingua madre 2 tra quelli che hanno intrapreso l'insegnamento veicolare. Sette insegnanti dichiarano di presentare il contenuto *prima in Lingua 2 poi in italiano* e quattro, viceversa, *prima in italiano e poi in L2*.

Proseguiamo con gli altri dati che riguardano l'alternanza linguistica. Per quanto riguarda l'uso della traduzione in classe da parte dell'insegnante, i dati ci dicono che la maggioranza di essi traduce *qualche volta* in italiano, (nove), alcuni (sei) traducono *raramente* il contenuto della lezione, mentre una minoranza assoluta riguarda i due poli estremi: due traducono *sempre* e uno solo non traduce *mai*. In realtà c'è contraddizione tra le due voci "presentazione della lezione in quale lingua" e "uso della traduzione": dovremmo ragionevolmente aspettarci un numero più elevato di coloro che non traducono mai, dato che sono otto a dichiarare di presentare il contenuto direttamente in L2 mentre tutti gli altri undici alternano le due lingue in maniera diversa, il che presupporrebbe un uso della traduzione. Invece solo un insegnante dichiara di non tradurre mai mentre gli altri diciassette (uno non ha risposto) contem-

plano, anche se a diverso livello, la traduzione all'interno della lezione veicolare.

In realtà il problema non è stabilire se gli insegnanti abbiano dichiarato il vero e nemmeno se la presenza della traduzione nella lezione sia stata interpretata "al di là" e oltre la fase della presentazione (caso possibile, anzi più che probabile). Il vero problema epistemologico è sempre quello: quanta L1 è tollerata o concessa nella lezione veicolare. La questione qui si amplia rispetto a quanto già trattato, perché non si tratta più di stabilire l'uso della L1 come supporto a quello della L2: in quel caso, infatti, si parlava di un uso prevedibile e tollerabile perché quasi inevitabile da parte degli studenti. Aggiungo che questa previsione è o dovrebbe essere perfettamente in sintonia con gli obiettivi che ci si potrebbe porre in una lezione veicolare, specialmente nella scuola primaria (fino a 12 anni di certo, in alcuni casi fino ai 14 anni): non il bilinguismo del discente, bensì la creazione di quell'interlingua che sembra così difficile se non impossibile raggiungere con l'insegnamento/apprendimento della L2 curricolare, relegato alle classiche 3 unità settimanali (se non meno). In altre parole è lecito aspettarsi come obiettivo minimo della lezione veicolare che il discente sappia esprimersi fluidamente nella L2 anche se talvolta deve ricorrere, nella conversazione, all'uso di lessico della propria lingua madre. Questo è il senso, secondo noi, della rivalutazione operata da Butzkamm e da altri riguardo alla L1.

Va distinto dunque in modo netto il comportamento dell'insegnante da quello del discente: si può prevedere addirittura una fase in cui il discente continui a rispondere in lingua prima ad un docente che continua a proporgli in lingua seconda o straniera (bilinguismo passivo). Ma non si può in alcun modo prevedere una fase in cui sia il docente ad abdicare alla lingua prima degli alunni, invogliandoli indirettamente a non sforzarsi.

È ciò che accade se a prevedere a priori una quota di uso di L1 sono proprio gli insegnanti del veicolare, in particolare se questa quota non viene a trovarsi nella dimensione di una vera e propria traduzione, o di una versione dello stesso testo in un'altra lingua data dall'insegnante stesso. Lo svantaggio è evidente: il discente, sapendolo o potendolo prevedere, chiuderà automaticamente le orecchie davanti alla versione in L2, perché sa che potrà rivolgere attenzione a quella in L1 che in qualche modo, prima o poi verrà a seguire. La distinzione è fondamentale: si può tollerare l'uso di L1 all'interno di una comunicazione, di una interazione che si svolge in L2, perché ridurrà l'impatto

chiuso ed ansiogeno dato dalla non comprensione. Inoltre, in tal modo, il messaggio che si comunica indirettamente è: posso comunicare in L2 quello che intendo dire, anche perché in caso di necessità mi è concesso ricorrere alla mia L1.

Se la L1 occupa invece un posto forte nella lezione veicolare, in maniera generalmente accettata dal discente, il messaggio indiretto sarà: non devo preoccuparmi di comunicare in L2 perché chi ho di fronte conosce la L1 e tollera il suo uso prevalente, o quanto meno lo tollera nel momento in cui lo prevede. Sappiamo bene quanto il messaggio implicito influenzi indirettamente i parlanti e sappiamo quanto il modello di comportamento didattico sia una delle prime cose che i discenti imparano, prima ancora dei contenuti e delle abilità: ciò che l'insegnante fa è più importante di quello che dice, il suo comportamento influenza più di qualsiasi altro aspetto il comportamento del discente. La lezione veicolare non sfugge a questa regola ferrea della didattica. Ne consegue che quanta più L1 l'insegnante userà o sarà in grado di tollerare, tanta più L1 il discente si sentirà autorizzato a produrre.

Naturalmente ciò che fa la differenza in termini di successo o insuccesso di una lezione veicolare non è un valore assoluto, bensì relativo a quello che gli insegnanti si pongono come obiettivo. I teorici canadesi o finlandesi dell'immersione (totale o parziale) si posero come obiettivo un bilinguismo che aveva come obiettivo principale la non cancellazione della lingua cosiddetta minoritaria, così come Steve Krashen, teorico ed ispiratore dell'insegnamento bilingue agli figli degli emigrati ispanici in California si preoccupava di non escludere l'accesso ai saperi e ad un buon inserimento socio-professionale una fascia debole della popolazione americana solo in virtù della loro diversa lingua e cultura di partenza. Di fatto, se i programmi hanno funzionato, questi esperimenti sono destinati ad avere come esito finale il bilinguismo degli alunni, anche se su basi di diversa motivazione. Realisticamente non possiamo pensare che un insegnamento veicolare spinto da motivazioni diverse, quale il potenziamento della competenza in lingua straniera in un contesto sostanzialmente diverso dagli esempi citati (quindi in cui esista una sola "lingua ufficiale" incumbente nel territorio, giusto che sia o meno), possa avere come esito il bilinguismo.

Ciò che però sarebbe anche auspicabile non pensare è che l'insegnamento veicolare diventi solo un modo per riuscire laddove l'insegnamento tradizionale della L2 ha fallito. Se ci limitiamo a predisporre per l'insegnamento veico-



lare alcune regole vincolanti che dovrebbero valere anche per l'insegnamento tradizionale della L2, ma che nessuno ha saputo o voluto o potuto imporre, ricadremo in quell'inganno didattico già citato come esempio di negatività e non autenticità (quindi, come tale, destinato ad una scarsa credibilità e a un esiguo spessore scientifico): non faremo altro che spacciare per qualcos'altro ciò che altro non è che una lezione in lingua straniera.

Ma la lezione in lingua veicolare è molto più di questo. Ne consegue che non basta classificarla come un potenziamento della lezione di L2. Occorre quindi creare una identità flessibile ma precisa della lezione veicolare, che possa quindi anche contemplare prodotti realisticamente attesi.

Evitando quindi i due obiettivi estremi, di cui il massimo è il bilinguismo e il minimo semplicemente una nuova versione della lezione di lingua o, peggio ancora, il recupero dei mancati obiettivi della L2, si potranno ragionevolmente ipotizzare alcuni obiettivi specifici della lezione veicolare, ad esempio lo sviluppo di un'interlingua (ossia quello stadio di competenza linguistica in cui il livello di autonomia comunicativa è stato raggiunto, ma deve essere ancora perfezionato con un lessico più sicuro e variato), la competenza dello specifico disciplinare, le competenze disciplinare e linguistica declinate in diverse abilità soprattutto espressive (ad esempio: saper sostenere le ragioni di una guerra, motivando i pro e i contro, saper esprimere una opinione su un evento facendo riferimento ai contesti specifici...).

Per quanto riguarda poi la pratica della riflessione linguistica o metalinguistica, gli insegnanti trentini di veicolare risultano piuttosto avari: solo cinque tra loro dichiarano di dedicare tempo (e considerazione) alla riflessione delle strutture linguistiche.

I dati relativi a questa parte delle lezioni veicolari, specifica dell'insegnamento linguistico (uso prioritario e prevalente della L2, ripetizione nelle due lingue e percorsi metalinguistici) meritano attenzione per evitare i possibili equivoci glottodidattici che rientrano nella costruzione di una epistemologia specifica, ma che sul piano della didattica possono disattendere molte aspettative, col conseguente dispendio di energie professionali ed emotive.

Già da molti anni si è distinto nettamente, in glottodidattica, il tempo di esposizione e produzione linguistica dei discenti impiegato nelle due diverse attività dell'**esercizio** e della **comunicazione**. Il malinteso più frequente è scambiare per comunicazione ogni atto linguistico che il discente produce in classe, senza operare la dovuta differenza di contesto, funzione e codice. (Que-

st'ultimo aspetto sarebbe in realtà da considerarsi soprattutto nella fase della performance del discente, ovvero nella valutazione della stessa, con la ulteriore distinzione tra esattezza- obbligata in un esercizio - e fluidità - prioritaria nella comunicazione). Ritenere che il discente sappia comunicare in L2 quando in realtà si limita a svolgere gli esercizi assegnatigli è uno sfondo didattico molto comune che provoca una catena senza fine: poiché la competenza comunicativa non è in realtà stata raggiunta, si ritiene di aumentare lo spazio destinato all'esercizio, sempre nella convinzione che il discente riesca così a comunicare. In realtà, in tal modo, il discente non può assolutamente raggiungere la competenza comunicativa per il semplice fatto che non comunica mai, ma semplicemente si esercita. Designare i modi e gli spazi da dedicare all'esercizio (necessariamente strutturato e con un fine preciso) e alla comunicazione (destrutturata, interazionale, imprevedibile) dovrebbe essere uno dei primi compiti della programmazione dell'insegnamento "tradizionale" di L2. Naturalmente questi spazi dovranno essere equamente distribuiti, per quanto un obiettivo così spesso dichiarato come la competenza comunicativa renderebbe necessario privilegiare i momenti dedicati alla comunicazione rispetto a quelli dedicati all'esercizio.

Nella lezione veicolare non è possibile prevedere che gli esercizi di consolidamento delle strutture linguistiche prendano il posto di quelli per il consolidamento delle competenze disciplinari, proprio perché, diversamente, si tratterebbe di una lezione di lingua "mascherata" da disciplina. Lo spazio linguistico della lezione veicolare dovrà privilegiare, necessariamente, l'aspetto "comunicazione", attraverso attività aperte, problem solving, la costruzione di percorsi di ricerca, discussione, scambio di informazioni. Ciò non toglie che la lingua necessiterà, a maggior ragione, di uno spazio riservato alla riflessione linguistica, anche per favorire una competenza metalinguistica che, nella lezione veicolare, è decisamente auspicabile.

Questo "luogo strutturato" di riflessione linguistica avverrà, per non togliere spazio alla disciplina, durante le lezioni curricolari di L2, che dovranno necessariamente affiancarsi alle caratteristiche della lingua usata nel veicolare e non procedere per conto proprio. Dato che la maggioranza degli insegnanti veicolari trentini possiede una formazione da insegnante di lingua, sarebbe stato logico aspettarsi una maggiore considerazione per lo spazio destinato alla riflessione strutturale. La nostra interpretazione è che nell'esperienza veicolare gli insegnanti abbiano "nelle intenzioni" considerato prioritario l'aspetto co-

municativo su quello dell'esercizio (ivi compresa la riflessione linguistica), ma che poi, dovendo in qualche modo fare i conti con problemi di comprensione e produzione delle strutture linguistiche, per ovviare ad incidenti debbano ricorrere a pratiche facilitanti quali la traduzione o la ripetizione.

È abbastanza ovvio che sarebbe opportuno optare per una soluzione meno drammatica, accogliendo senza censure la riflessione linguistica e, se necessario, anche l'esercizio grammaticale, a supporto dell'insegnamento veicolare nelle ore di lingua straniera, e accendendo per quanto possibile la miccia della comunicazione nelle ore di insegnamento veicolare, tralasciando la traduzione. È proprio in tale contesto che il previsto ruolo di supporto della L1 può intervenire a mitigare l'impatto sia come aiuto alla comunicazione, sia come veicolo di approfondimento, sia sotto forma di materiali e riflessioni per i compiti a casa. In tutto questo resta però sottinteso un particolare interessante: la lezione veicolare non deve scorrere come una lezione frontale o avere la forma di una lezione strutturata (spiegazione, esercizio, interrogazione), poiché deve accontentare le ambizioni di ben due aree, quella disciplinare e quella linguistica. Il carattere della lezione veicolare è, per sua natura, interazionale ed attivo, rende necessario quindi l'impiego di strategie che discostino i discenti dal loro ruolo passivo o ri-produttivo per coinvolgerli in compiti, attività, problemi, discussioni e che per questo necessitano, sia per il docente che per il discente, di due ingredienti-base: la preparazione fuori dall'aula (leggi: compiti a casa per entrambi) e la disposizione ad un lavoro collegiale e non individuale dentro l'aula.

Questo "muss sein" deve essere molto chiaro a tutti gli attori coinvolti nella rappresentazione. Come per ogni esperienza umana, il regolamento deve essere prima conosciuto, poi condiviso da tutti coloro che si accingono a iniziare qualcosa.

Se nella lezione veicolare mancano questi due elementi, (responsabilizzazione individuale e cooperazione) si creano inevitabilmente quegli ingorghi didattici che, come nel caso della mancata riflessione linguistica, per aver trascurato una fase nella sua giusta sede, rendono necessario un recupero che toglie qualità epistemologica all'esperienza in corso, il cui prezzo sarà costituito da una resa molto inferiore a quanto promesso ed auspicato.

## 6.2 LE MATERIE ADATTE AL VEICOLARE

Teoricamente non esistono discipline "adatte" all'insegnamento veicolare, dal momento che il presupposto di trasmettere contenuti disciplinari in una L2 è valido per tutte le discipline.

Bisogna però, per non assegnare la scelta a pura casualità o a elementi del tutto esterni alla logica scientifica (orari, disponibilità degli insegnanti eccetera), almeno assumere alcuni criteri nella scelta della disciplina o delle discipline da veicolare.

Uno degli equivoci in cui si ricade spesso è che le materie più adatte siano quelle meno verbali, ad esempio, nella scuola primaria, le educazioni. Con questo si ignora o si tende a ignorare che in questo caso l'esperienza non si differenzia affatto dall'insegnamento cosiddetto "tradizionale" della L2 nel curriculum. Infatti sempre, coi bambini della scuola elementare, le attività linguistiche sono legate ad altri linguaggi, figurativo, musicale, motorio. Dove sta dunque la differenza?

La differenza deve stare, come risulta dai presupposti già illustrati, nella integrazione tra contenuti disciplinari e lingua. Con questo si esclude automaticamente un programma che punti ad avere la minor quantità di lingua possibile!

Pensare di fare dell'insegnamento veicolare semplicemente dando qualche istruzione per svolgere attività motorie o figurative in L2, o cantando qualche canzone in L2 significa stravolgere completamente il senso dell'insegnamento veicolare, dal momento che queste attività rappresentano l'ABC più elementare dell'insegnamento di lingue.

Un criterio di scelta è dunque più legato alla metodologia che non alla disciplina.

Una disciplina che può attingere a materiali autentici, che può affidarsi ad attività di laboratorio, che può contare su materiali non solo verbali, ma anche figurativi, grafici eccetera... e che al contempo garantisca una esposizione linguistica sufficientemente ampia va bene comunque. Per contro, specialmente nella scuola superiore, non deve essere sottovalutato l'aspetto interculturale. Occorre riflettere e far riflettere sulla diversità dei punti di vista, ad esempio su come viene letto lo stesso evento storico in un libro di testo italiano e in uno tedesco. Lo stesso risultato si può raggiungere parlando di filosofia, economia, geografia.

Sostanzialmente se vengono garantiti i criteri di ampiezza dell'esposizione linguistica, accesso a materiali autentici, svolgimento di attività polisensoriali e riflessione interculturale, la scelta disciplinare, a questo punto, diventa secondaria.



## 7. Conclusioni provvisorie: esiste un modello trentino?

### PICCOLI MA CORAGGIOSI

Complessivamente i dati quantitativi della Provincia Autonoma di Trento possono dirsi confortanti. Se paragoniamo l'estensione della realtà trentina a quella di città autonome quali gli Stadtstaaten tedeschi, Amburgo e Brema, che vantano un contesto molto più ampio numericamente rispetto alla provincia trentina, il territorio di Trento si difende bene: a Brema, per fare un esempio, da una ricerca datata 1996 sono risultate 10 le scuole impegnate in un insegnamento bilingue, tutte con seconda lingua inglese, mentre ad Amburgo soltanto 6. Può essere che dati più recenti testimonino un aumento di questi numeri, come del resto sarebbe logico in realtà che costituiscono centri per eccellenza pluriculturali, in quanto nodi nevralgici di incontri umani, commerciali, economici, turistici e quant'altro. Comunque sia, gli istituti "veicolari" (chiamarli bilingui ci sembra troppo pretenzioso) della piccola provincia trentina rilevati all'inizio del terzo millennio sono un dato molto più che dignitoso, coraggioso ed esemplare.

### LA LINGUA DEL VICINO

Il dato che mi sembra più interessante, che pone il Trentino tra le avanguardie culturali in Europa, è che la lingua maggioritaria in cui si svolgono le esperienze veicolari è il tedesco, ossia la lingua del vicino. In questo senso, rispetto alla stessa Germania, (che pure gode di una certa fama per la diffusione delle scuole bilingui, escludendo quei Paesi che hanno iniziato l'esperienza fortemente spinti da motivazioni di tipo socio-politiche, come la Finlandia, i Paesi Bassi e la Svizzera, tanto che si parla nella letteratura scientifica di "modello tedesco"<sup>1</sup>), il Trentino rappresenta forse un caso unico. Pur non trascurando

---

<sup>1</sup> Harald Kastner (1993), Bludau (1996).

rando l'inglese, ormai maggioritaria per tutte le scuole in Europa<sup>2</sup>, le scuole del Trentino rivendicano proprio attraverso la scelta della lingua veicolare la specificità del loro territorio e soprattutto l'importanza che riveste nella loro cultura il senso di vicinanza storico-geografica col mondo germanico. Se si pensa, sempre in riferimento alla Germania, che nel Land Schleswig Holstein, direttamente confinante con la Danimarca nella penisola dello Jutland, non esistono scuole in cui si studi la lingua del vicino (il danese) nonostante l'intensità di traffico, culturale ed economico, che il Land intrattiene con quello Stato e con quanta difficoltà il Land austriaco della Carinzia mantenga le poche esperienze di insegnamento/apprendimento in sloveno, nonostante i contatti obbligati tra i due Stati in ambito professionale diventino ogni anno più intensi, si può plaudere con soddisfazione al risultato ottenuto in Trentino. Perfino nel Nordrhein-Westfalen, il Land tedesco più ricco di esperienze scolastiche bilingui (123 scuole), a fronte di 114 scuole che adottano come lingua veicolare l'inglese o il francese, soltanto 9 sono quelle che si preoccupano di fornire agli alunni anche una competenza nella lingua dei loro diretti vicini, il neerlandese.

Vale la pena ricordare brevemente ancora una volta che l'esperienza dell'insegnamento veicolare significa soprattutto interculturalità e pluralismo. Il valore che assume, nelle scienze del linguaggio, il concetto di lingua del vicino così come è stato delineato, tra gli altri, da Albert Raasch (professore universitario nella piccola regione del Saarland, a sua volta direttamente interessato a coltivare un rapporto privilegiato con la lingua e la cultura francese) è fondamentale. Nel suo saggio " *Die Sprachen unserer Nachbarn- unsere Sprache/ The Languages of our Neighbours- our Languages*" Raasch distingue tra la 'globalizzazione', intesa come incontrollata e incontrollabile operazione di annullamento identitario, e l'"internazionalizzazione", ossia un rapporto dialettico tra diversità ed estraneità

La lingua della globalizzazione è una lingua semplice e di poche pretese, perché deve essere accessibile a tutti; il primo passo per l'internazionalizzazione, invece, è conoscere la lingua del vicino, come passaggio necessario di co-

---

<sup>2</sup> Gli alunni trentini hanno l'obbligo di due lingue straniere fin dall'età di undici anni (classe prima media), secondo la Legge Provinciale n.11 del 1997, il che significa di fatto l'inserimento quasi obbligato dell'inglese nel curriculum scolastico a partire da quell'età.



noscenza di se stessi attraverso ciò che eravamo e che appartiene alla nostra storia.

Con la loro scelta i trentini si dimostrano molto sintonici con questa impostazione e, quel che è più importante, rivelano di essere consapevoli dell'importanza degli aspetti interculturale e plurilinguistici insiti nell'insegnamento veicolare.

### **UN MODELLO PER LA SCUOLA PRIMARIA**

Oltre al dato identitario, esiste un altro elemento che può fare del trentino un modello, quello legato ad una maggioranza di esperienze di veicolarià nella scuola primaria (elementari e medie): significativo, è già stato sottolineato a questo proposito, è il numero di Istituti Comprensivi che hanno tentato e tentano di iniziarsi a questa nuova pratica. Questo primato è decisamente interessante e crea quasi il presupposto di una ispirazione forse mediata dal vicino Sudtirolo, di un approccio intensivo precoce con la L2. Il dato stabilisce legami ulteriori di parentela con il Land Nordrhein Westfalen, le cui nove esperienze di olandese come lingua di lavoro sono realizzate nelle Realschulen (almeno per i primi anni paragonabili alla nostra scuola media). Tuttavia la tendenza a presentare contenuti in una lingua diversa dall'italiano già nella scuola elementare è decisamente specifica del Trentino (oltre che di altre Regioni italiane quali la Valle d'Aosta, il Sudtirolo, il Friuli Venezia Giulia), poiché i modelli internazionali, (parliamo di una media di esperienze che non tengono conto di casi particolari) iniziano l'insegnamento bilingue a partire dal 7° anno di scolarità del discente (11-12 anni). Questa particolarità apre uno scenario precipuo e precisamente quello dell'apprendimento infantile di una lingua straniera. In questo senso il Trentino potrebbe diventare, come la vicina provincia sudtirolese, un modello anche per altre esperienze, un contatto privilegiato per tutte le problematiche legate all'apprendimento/insegnamento linguistico in età infantile<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> In questo ambito bisogna tener conto necessariamente anche delle esperienze trentine e sudtirolesi svolte nelle scuole materne. A questo proposito si veda: Balboni/Coonan/RicciGarotti "Lingue straniere nella scuola dell'infanzia", Guerra ed., 2000.

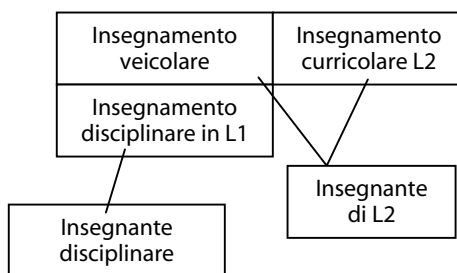
### LE DISCIPLINE DEL MODELLO TRENINO

Altra particolarità della scuola trentina è la particolare predilezione per le materie creative (leggi: educazioni) per quanto riguarda l'insegnamento veicolare. Anche se questa sembra essere una tendenza generalizzata nella scuola italiana, va comunque sottolineato che, anche qui ragionando in termini di media, l'indirizzo generale delle scuole bilingui è quello di privilegiare per la veicolare le discipline sociali, quali storia e geografia (la prima in particolare è molto popolare in Germania - e questo rispecchia una precisa scelta pedagogica nel mondo tedesco), politica, scienze sociali, educazione civica. Una delle critiche mosse rispetto a queste scelte è che esse, per quanto riguarda la scuola superiore, dovrebbero essere secondarie rispetto alle materie maggiormente professionalizzanti, (economia, diritto, biologia, fisica...), che garantirebbero in uscita una più specifica competenza professionale, molto utile sul mercato del lavoro. Per contro, le discipline figurativo-artistiche (musica, arte, motoria) vengono giudicate da una parte degli studiosi molto indicate per un primo approccio con la L2 (quindi per una esperienza nelle classi della scuola primaria). A questo però ci sentiamo di aggiungere quanto già affermato, ossia l'attenzione a non scegliere queste discipline perché meno verbali e più iconiche. In questo caso la scelta diventa controproducente poiché si limiterebbe ad esercitare un lessico ripetitivo, poco comunicativo e sostanzialmente scarso.

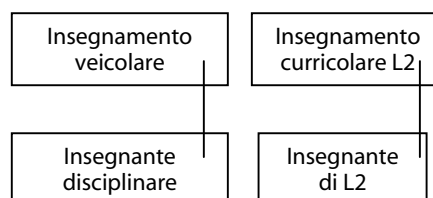
### L'INSEGNANTE VEICOLARE DEL TRENINO E LA COMPRESENZA

È forse l'aspetto di maggiore interesse. Una schematizzazione estrema riguardante il profilo dell'insegnante veicolare porterebbe a pensare a tre possibili modelli:

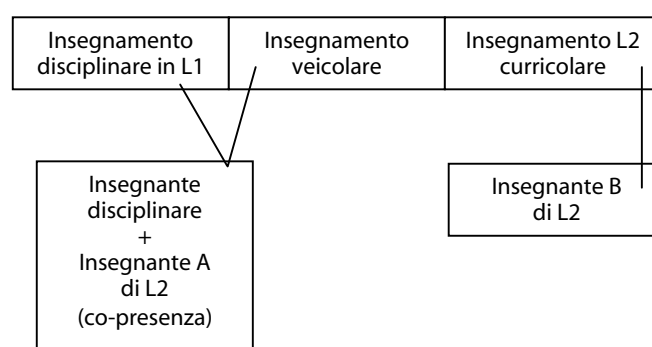
Primo modello:



Secondo modello:



Terzo modello:



Questo terzo modello, che si basa sulla co-presenza durante le ore di veicolare dell'insegnante disciplinare e di un insegnante di L2 assegnato precisamente alla veicolari , diverso dall'insegnante assegnato alle ore curricolari di L2,   una caratteristica peculiare del modello trentino, che trova pochi o nessun riscontro nelle esperienze europee.

La letteratura contempla la possibilit  di affidare l'insegnamento veicolare a figure diverse. I modelli di riferimento vengono chiamati "integrativo", qualora si faccia riferimento ad una sola persona che svolga contemporaneamente insegnamento disciplinare nella L2 e nella L1, e "additivo", qualora siano divise le competenze a seconda delle lingue (una insegnante insegna la disciplina x nella L1 e un'altra la insegna nella L2)<sup>4</sup>. Ma la compresenza che differenzi anche nettamente le competenze degli insegnanti   decisamente rara. Nel modello trentino, dal momento che le competenze vengono distinte su due piani, quello linguistico e quello disciplinare, i due insegnanti corrispondenti sono complementari l'uno all'altro e hanno bisogno l'uno dell'altro. La struttura didattica procede in questo modo:

<sup>4</sup> M sch, 1998, pag. 56.

- Insegnante di L2 in L2: Introduzione all'argomento disciplinare in L2- Attività in classe relative agli obiettivi disciplinari generali (posti in sede di programmazione). Predisposizione ed analisi dei materiali.
- Insegnante di L1 in L1: Approfondimento di tematiche specifiche disciplinari (se previste)- Attività mirate a contenuti particolari disciplinari previsti in programmazione.
- Insieme in L2: Approfondimento di abilità trasversali relative alle tematiche trattate (ad esempio: saper discutere in L2 sulle ragioni che addussero una guerra mondiale; oppure: saper descrivere in L2 un fenomeno scientifico o naturale).

In questa alternanza, che somiglia al ciclo L1-L2 previsto da Butzkamm, c'è un certo margine per gli approfondimenti molto specifici (possibili in L1) e per lo sviluppo di abilità trasversali in L2, che nascono però da una base disciplinare.

Che questa scelta possa essere caratterizzante per un potenziale "modello trentino" di insegnamento veicolare è abbastanza evidente. Va però sottolineata l'inevitabilità di questa scelta, dovuta ad una mancanza di risorse istituzionali, nonché ad un mancato investimento di sistema.

Se si riuscisse ad investire sulle competenze linguistiche di insegnanti disciplinari, l'insegnamento veicolare diventerebbe molto più probabile, ovviamente ferma restando l'irrinunciabile cooperazione tra insegnanti e l'apporto anche determinante delle lezioni "curricolari" di L2. Questa scelta sarebbe molto più "economica" rispetto a quella di investire sulle competenze disciplinari degli insegnanti di L2 e al tempo stesso renderebbe indispensabile un utilizzo degli insegnanti di L2 per quello che realmente sono, cioè esperti del linguaggio e in particolare di una L2, non "tuttologi" in grado di svolgere lezioni disciplinari in ogni ambito (senza che venga stravolto il programma).

Questo scenario sembrerebbe attualmente molto più realistico di uno sconvolgimento normativo che potrebbe comunque prevedere, in un futuro non lontano, l'assegnazione di più di una disciplina ad un singolo insegnante, come accade in molti Paesi europei.

Nel frattempo, e in attesa di un piano locale pluriennale, la compresenza è e resta un modello di riferimento, che può costituire un interessante esperimento di integrazione anche per tutte quelle realtà che, come quella italiana, si affacciano al panorama previsto dall'Europa con un notevole ritardo istituzionale.

## **APPENDICE**

---



## Il Trentino

<b>Istituto Scolastico</b>	<b>Lingua veicolata</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Quantità oraria dedicata alla veicolabilità</b>	<b>Risorse utilizzate</b>	<b>Modalità organizzativa</b>	<b>Inserimento nel POF</b>
Liceo Linguistico Europeo Arcivescovile	Inglese	Storia dell'arte	2 h	Insegnanti in organico e lettori	Curricolare	Sì
	Tedesco	Storia	2h	Insegnanti in organico e lettori	Curricolare	Sì
	Spagnolo	Filosofia	2 h	Insegnanti in organico e lettore	Curricolare	Sì
IC Mezzolombardo	Tedesco	Geografia	1 h	Insegnanti in organico e lettori	Curricolare	Sì
	Inglese	Geografia	1 h	Insegnanti in organico e lettori	Curricolare	Sì
IC Giudicarie Esteriori – Scuole Elementare Fivè	Tedesco	Educazione motoria	2 h	Insegnante in organico	Curricolare	Sì
IC Trento 6 – Scuola Media Manzoni TN	Inglese	Storia	3 (per alcune settimane)	Insegnante in organico	Moduli	No
IC Alta Val di Sole – Scuola Media di Ossana	Inglese	Tutte le materie curricolari	60 ore complessive (due settimane)	Insegnanti aggiuntivi	Moduli	Sì
IC Folgaria Lavarone Luserna-Scuola elementare di Luserna (Minoranza cimbra)	Tedesco	Storia geografia scienze	50%	Insegnanti aggiuntivi	Curricolare	Sì
IC Pergine 1 – scuola elementare Fierozzo (minoranza mochena)	Tedesco	Tutto il curricolo	50% circa	Insegnanti in organico	Curricolare	Sì
IC Pergine 1 – scuola media Andreatta Pergine	Tedesco	Geografia	3	Insegnanti in organico in compresenza	Curricolare	Sì

	Tedesco	Ed tecnica	1	Insegnanti in organico (compresenza)	Curricolare	Si
	Tedesco	Scienze	2	Insegnanti in organico (compresenza)	Curricolare	Si
	Tedesco	Ed musicale	1	Insegnanti in organico (compresenza)	Curricolare	Si
IC Andalo-Scuola media	Tedesco	Italiano, storia e geografia	100 complessive (per ciascuna disciplina)	Insegnanti in organico	Moduli	Si
IC Denno Bassa Anau-nia – scuola media	Tedesco	Fraseologia	12 annue	Insegnanti in organico	Modulo	no
Scuola media Arcivescovile	Tedesco	Geografia	2	Insegnanti in organico	Curricolare	Si
	Inglese	Geografia	2	Insegnanti in organico	Curricolare	Si
Direzione Didattica Trento 2 – Scuola elementare	Tedesco	Educazione all'immagine	2	Insegnante in organico (in compresenza)	Curricolare	No
	Tedesco	Educazione motoria	2	Insegnante in organico (in compresenza)	Curricolare	No
	Tedesco	Geografia	2	Insegnante in organico (in compresenza)	Curricolare	No
Direzione didattica Arco	Tedesco	Educazione motoria	1 h	Insegnante in organico	Curricolare	Si
	Tedesco	Educazione musicale	1 h	Insegnante in organico	Curricolare	Si



**DATI DEL QUESTIONARIO INSEGNANTE**

Lin- gua	Ins. disci- plina	Madre- lin	Pre- sentaz	Gram m	Tra- duz	Com- pres	Valutaz	Sup- porto	Risul- tatL2	Risulta- tdisc
Ted se	sì	No	Ls	No	Qv	Sì	Inter- rogaz. Com- prens	No	Boh	Boh
Ted se	no	No	1Ls 2lt	No	Qv	Sì	Com- prens	No	Boh	Boh
Ted se	No	No	1Ls 2lt	No	Qv	Sì	Com- prens	No	Boh	Boh
Ted sm	no	No	1Ls 2lt	Sì	Qv	Sì	Interr	No	=	Migliori
Ted se	sì	Sì	Solo Ls	No	Qv	No	In- terr,co mpi- ti,lab	Iprase	++	=
Ted sm	no	Sì	Solo ls	No	Qv	No	Interr comp scr	No	++	_
Ted se	sì	No	1Ls 2lt	No	Sem- pre	Sì	Interr	No	++	=
Ted sm	no	No	1 it 2ls 1 it 2ls	Sì	Ra- ram	Sì	Tutte	Iprase	++	=
Ted sm	no	No	1Ls 2lt 1 it 2ls	No	Ra- ram	no	Interr lab	Iprase	++	=
Ted sm	no	No	1ls 2 it	Sì	Qv	Sì	Solo disc	No	++	Legg -
Ted se	no	No	1 it 2ls	No	Qv	Sì	Interr	No	++	Boh
Ted se	no	No	Solo ls	No	Mai	No	Interr	Pers	++	=
Ted se	sì	Sì	Solo ls (qv it)	No	Ra- ram	No	Collo- qui e scr	No	++	=
Ted. ss	sì	sì	1 ls poi it ev.	No	Ra- ram	No	Collo- qui + scritto	No	++	=
Spa- gnolo ss	sì	Sì	Solo ls	Sì	Ra- ram	No	Interr scr relaz	No	++	=
Ingle- se sm	no	No	1 it 2ls	No	Sem- pre	No	Interr relaz	Person ale	++	++
Ingle- se ss	sì	No	Solo Ls	Sì	Qv	No	Interr	No	=	=
Ingl sm	no	Sì	Solo ls	No	Ra- ram	No	Interr relaz	No	Boh	=
Ingl sm	no	No			Ra- ram	No	Interr comp, relaz	No	Boh	boh



**Monitoraggio relativo a sperimentazioni  
di insegnamento veicolare in lingua straniera  
IPRASE del Trentino**

**QUESTIONARIO RISERVATO AL DIRIGENTE**

1. Denominazione Istituto

---

2. Indirizzo dell'Istituto

---

3. Ci sono state nel corso di quest'anno scolastico esperienze di insegnamento veicolare nel Suo istituto?

Sì  No

*In caso di risposta negativa non serve continuare oltre la compilazione del questionario.*

4. In quale scuola o plesso (per Istituti comprensivi) o in quale sezione (per Istituti Superiori)?

---

5. Quale è o quali sono le lingue utilizzate per l'insegnamento veicolare?  
(barrare)

Inglese  Tedesco  Francese  Spagnolo

Altro(specificare)  \_\_\_\_\_

6. In che anno è cominciata l'esperienza?

---

7. Quali risorse sono state utilizzate per la sperimentazione?

- Insegnanti in organico
- Insegnanti aggiuntivi
- Esperti esterni

8. Quali materie curriculari o parti di materie curriculari vengono insegnate in lingua straniera? (se le sperimentazioni sono più di una specificare le lingue per ciascuna materia)

---

---

---

9. Quante ore in un anno vengono utilizzate per l'insegnamento disciplinare per ciascuna disciplina?

---

10. In caso di modulo o di più moduli per l'insegnamento veicolare, di quante ore si compone ciascun modulo?

---

11. Quale modalità organizzativa è stata scelta per l'insegnamento veicolare?

- Tutto il curriculum
- Parte del curriculum
- Un modulo
- Alcuni moduli

12. La sperimentazione è legata ad elementi culturali o etnici presenti nel territorio? (presenza di minoranze, presenza in classe di un buon numero di stranieri...)

Sì  No

13. L'insegnamento veicolare è inserito organicamente nel Piano di Offerta Formativa?

Sì  No

14. La sperimentazione è conosciuta e condivisa dai genitori?

Sì  No

15. La valutazione per l'insegnamento veicolare rientra nell'ambito:

- Solo della valutazione della lingua
- Solo della valutazione della disciplina
- È una valutazione a parte
- Altro (specificare)

*Grazie per la collaborazione!*

**Monitoraggio relativo a sperimentazioni  
di insegnamento veicolare in lingua straniera  
IPRASE del Trentino**

**QUESTIONARIO RISERVATO ALL'INSEGNANTE**

1. È un insegnante di quale lingua straniera?  
A  Tedesco B  Inglese C  Francese D  Spagnolo
  
2. È un insegnante di madrelingua?  
Sì  No
  
3. Quale materia insegna?  
\_\_\_\_\_
  
4. In quale classe o quali classe ha iniziato la sperimentazione in insegnamento veicolare?  
\_\_\_\_\_
  
5. Secondo quali modalità organizzative?  
 Tutto il curriculum  
 Parte del curriculum  
 Un modulo  
 Alcuni moduli
  
6. Indicare il numero di ore settimanali dedicate all'insegnamento veicolare nel corso dell'anno.  
\_\_\_\_\_

7. Se l'insegnamento veicolare si svolge in uno o più moduli, indicare il numero di ore di ciascun modulo:

---

8. In che lingua vengono presentati i contenuti?

- Solo in lingua straniera
- Prima in lingua straniera poi in italiano
- Prima in italiano poi in lingua straniera

9. Vengono affrontati problemi grammaticali di L2 durante le lezioni della materia curricolare?

Sì  No

10. La terminologia specifica della disciplina di L2 viene tradotta in L1?

- Sempre
- Qualche volta
- Raramente
- Mai

11. Le lezioni vengono fatte in compresenza?

Sì  No

12. Indichi la modalità prevalente nella valutazione delle competenze degli studenti?

- Interrogazioni orali
- Compiti scritti
- Relazioni/ricerche
- Presentazioni multimediali

- Pratiche di laboratorio
- Altro (specificare): \_\_\_\_\_

13. La sua esperienza è stata supportata da consulenze mirate o supporti specifici?

Sì  No

14. Se sì, soprattutto da parte di chi?

- Università
- IPRASE del Trentino
- Sovrintendenza
- Provincia
- Associazioni Professionali di insegnanti
- Altro (specificare): \_\_\_\_\_

15. Secondo Lei i risultati nell'apprendimento della lingua straniera sono:

- migliori rispetto a quelli dell'insegnamento curricolare della L2
- paragonabili a quelli dell'insegnamento curricolare in L2
- leggermente inferiori rispetto a quelli dell'insegnamento curricolare della L2
- decisamente inferiori rispetto a quelli dell'insegnamento curricolare della L2

16. Secondo Lei, i risultati dell'apprendimento della materia curricolare sono:

- migliori rispetto a quelli di studenti che imparano la materia in italiano
- paragonabili a quelli di studenti che imparano la materia in italiano
- leggermente inferiori a quelli di studenti che imparano la materia in italiano
- decisamente inferiori a quelli di studenti che imparano la materia in italiano





**DIPARTIMENTO PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE**

**DIREZIONE GENERALE RELAZIONI INTERNAZIONALI - Ufficio IV**

Prot. n. 7350/INT/UO4 del 15 Aprile 2002

Ai Direttori Scolastici Regionali  
LORO SEDI  
Al Sovrintendente Scolastico  
per la Provincia di  
TRENTO  
Al Sovrintendente Scolastico  
per le Scuole in lingua italiana  
BOLZANO  
Al Sovrintendente Scolastico  
per le scuole in lingua ladina  
BOLZANO  
Al Sovrintendente Scolastico  
per le scuole in lingua tedesca  
BOLZANO

**OGGETTO:** rilevazione dati su esperienze significative in materia di lingue straniere come lingue veicolari di altre materie.

Questa Direzione Generale, nell'ambito delle iniziative europee mirate alla diffusione delle lingue straniere, ha inteso approfondire la tematica delle lingue straniere come lingue veicolari di altre materie e come questa tematica sia stata affrontata dalle istituzioni scolastiche che eventualmente ne avessero già fatta esperienza.

Allo scopo, questa Direzione Generale ha indetto 2 Seminari sull'argomento, tenutisi a Stresa nel Marzo del 2000 e a Como nel Novembre dello stesso anno, nei quali sono state evidenziate tematiche ed esperienze fatte, in via sperimentale, da vari istituti.

Successivamente avrebbero dovuto essere pubblicati gli atti dei due Seminari ma, allo stato, si è ritenuto di dover riattualizzare gli atti stessi pensando di raccogliere dati da tutte le istituzioni del nostro Paese, allo scopo di conoscere quante e quali sono le scuole che hanno fatto e/o fanno esperienza di lingue straniere come lingue veicolari.

Premesso quanto sopra, sulla base di un questionario elaborato dal Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Pavia, è stata approntata una griglia di rilevazione dati in doppia versione (una per i Presidi e una per gli insegnanti coinvolti nella sperimentazione linguistica), da compilare a cura degli interessati, utilizzando il modello in formato elettronico, che si trova sul sito **internet: [www.itctosi.va.it/clil](http://www.itctosi.va.it/clil)**, corrispondente all'Istituto Tecnico "Tosi" di Busto Arsizio (Va), - che collabora con questa Direzione Generale nella presente iniziativa - **entro e non oltre il 20 Maggio p.v.**

Per eventuali informazioni si prega di rivolgersi al seguente indirizzo di posta elettronica: e-mail: [clil@itctosi.va.it](mailto:clil@itctosi.va.it)

I dati acquisiti verranno elaborati dal precitato Istituto e poi saranno inseriti nella pubblicazione degli atti dei Seminari già citati entro la fine del mese di Giugno p.v..

La distribuzione della predetta pubblicazione avverrà, con ogni probabilità, nel mese di Settembre 2002, alla riapertura delle scuole.

Si invitano le SS.LL. a voler dare all'iniziativa grande rilevanza presso le istituzioni di cui sono competenti per territorio.

Si ringrazia per la collaborazione.

IL DIRIGENTE DELL'UFFICIO IV

dr. Antonio de Gasperis

*MIUR - Dipartimento per lo Sviluppo dell'Istruzione  
Direzione Generale Relazioni Internazionali - Ufficio IV*

Rilevazione dati su esperienze significative di lingue straniere  
come veicolari di altre materie  
Questionario riservato esclusivamente agli insegnanti coinvolti in esperienze  
di lingue straniere come veicolari di altre materie

1. Denominazione Istituto

2.  Insegnante italiano di lingua straniera in possesso di competenze  
specifiche nella materia curricolare (indicare L2 insegnata)

Specificare se madrelingua:  SI  NO

3.  Insegnante madrelingua (L2) specializzato nella materia curricolare  
(specificare la materia)

4.  Insegnante italiano della materia curricolare in possesso di competenze  
linguistiche nella lingua straniera (specificare la materia)

(per formulare più scelte tenere premuto il tasto Ctrl)

5. Classe/i  Lingua veicolare utilizzate:

6. Materia insegnata in lingua straniera:

## 7. Indicare le modalità organizzative:

tutto il curriculum
parte del curriculum
alcuni moduli

## 8. Indicare il numero di ore settimanali o i moduli dedicati all'insegnamento bilingue durante il ciclo di studi

ANNO	Numero ore settimanali	Numero moduli all'anno < 10 ore	Numero di moduli all'anno >=10 o < 20 ore	Numero di moduli all'anno >= 20 o < 30 ore
I	-- ▾	-- ▾	-- ▾	-- ▾
II	-- ▾	-- ▾	-- ▾	-- ▾
III	-- ▾	-- ▾	-- ▾	-- ▾
IV	-- ▾	-- ▾	-- ▾	-- ▾
V	-- ▾	-- ▾		

## 9. Quali sono le abilità linguistiche che vengono maggiormente sviluppate da parte degli studenti che apprendono una materia curricolare in lingua straniera.

(indicare da 1 minimo a 10 massimo)

scrivere	-- ▾
leggere	-- ▾
parlare	-- ▾
comprendere	-- ▾

10. Quali sono le competenze della lingua straniera che vengono maggiormente sviluppate da parte degli studenti?

(indicare da 1 minimo a 10 massimo)

lessicale	--
grammaticale	--
semantica	--
fonologica	--
ortografica	--
altro	--

11. La materia insegnata in lingua straniera segue un programma parallelo a quello in lingua materna?

SI  NO  In parte

12. In che lingua vengono presentati i contenuti:

solo in lingua straniera  
prima in lingua straniera e poi in lingua italiana  
prima in lingua italiana e poi in lingua straniera  
altro

13. Le lezioni sono:

prevalentemente frontali  
con partecipazione attiva degli studenti  
tenute in laboratorio con prove pratiche  
altro

14. Vengono affrontati problemi grammaticali in L2 durante le lezioni della materia curricolare

SI  NO

15. Il lessico in L2 viene spiegato esplicitamente?

SI  NO

16. Come viene introdotta e spiegata la terminologia tecnico/specialistica?

17. Durante le lezioni della materia curricolare Lei corregge gli errori fatti in lingua straniera?

SI  NO

18. Quali sono gli aspetti sui quali gli studenti chiedono maggiori spiegazioni?

grammaticali  
lessicali  
contenutistici  
altro

19. Quali sono secondo Lei le principali difficoltà incontrate dagli studenti?

20. Durante le lezioni è ammesso l'uso della lingua italiana da parte degli studenti?

SI  NO

21. Se sì, in quali circostanze?

per rivolgere domande all'insegnante  
per interagire con i compagni  
per esporre contenuti complessi  
altro

22. Durante le lezioni quanto tempo viene dedicato alla lingua straniera e quanto alla lingua materna (indicare una percentuale approssimativa) Lingua

straniera %      Lingua materna %

23. Che tipo di testi vengono utilizzati/adottati per i corsi?

manuali in lingua straniera  
manuali in lingua italiana  
sia manuali in lingua straniera che manuali in lingua materna  
materiale creato ad hoc dall'insegnante di lingua  
materiale creato ad hoc dall'insegnante della materia curricolare  
materiale creato ad hoc da entrambi gli insegnanti  
materiale audiovisivo in lingua straniera  
materiale audiovisivo in lingua italiana  
materiale audiovisivo sia in lingua straniera che in lingua italiana

24. Secondo Lei i risultati nell'apprendimento della **materia curricolare** sono:

migliori rispetto a quelli di studenti che imparano la materia in italiano  
paragonabili a quelli di studenti che imparano la materia in italiano  
leggermente inferiori rispetto a quelli di studenti che imparano la materia in italiano  
decisamente inferiori rispetto a quelli di studenti che imparano la materia in italiano

25. Secondo Lei i risultati nell'apprendimento della **lingua straniera** sono:

migliori rispetto a quelli di studenti che imparano la materia in italiano  
paragonabili a quelli di studenti che imparano la materia in italiano  
leggermente inferiori rispetto a quelli di studenti che imparano la materia in italiano  
decisamente inferiori rispetto a quelli di studenti che imparano la materia in italiano

26. Che tipo di competenze vengono valutate durante il corso della **materia curricolare**?

solamente competenze nella materia curricolare  
competenze sia linguistiche sia di contenuto valutate unitamente dai due insegnanti  
competenze sia linguistiche sia di contenuto valutate separatamente dai due insegnanti  
competenze sia linguistiche sia di contenuto valutate solo dall'insegnante della materia curri

27. In che modo vengono valutate le **competenze degli studenti**?

interrogazioni orali  
compiti scritti  
relazioni/ricerche  
presentazioni multimediali  
pratiche di laboratorio  
altro

28. Le lezioni vengono fatte **in compresenza**?

si  
no  
sempre  
talvolta

29. Come giudica la **compresenza con altri insegnanti**?

molto positiva  
positiva  
poco positiva  
negativa

30. Come giudica l'atteggiamento degli **studenti** nei confronti della sperimentazione?

molto positivo  
positivo  
poco positivo  
negativo

31. Secondo Lei l'apprendimento in lingua straniera dovrebbe essere esteso anche ad altri Istituti?

SI  NO

32. Da quanti anni sperimenta l'insegnamento in lingua straniera?

33. Ha ricevuto una formazione specifica?

SI  NO



34. Se sì, specificarne la durata in numero di ore

Università italiane  
Università estere  
IRRE  
MIUR  
Uffici scolastici regionali  
Associazioni professionali italiane  
Associazioni professionali estere  
Altre agenzie formative

e l'ente organizzatore:

35. In caso fossero necessari ulteriori chiarimenti sarebbe disposto/a ad un eventuale colloquio, anche telefonico?

SI  NO

Se sì, la preghiamo di indicare qui di seguito il Suo nome e il Suo recapito

Cognome  Nome   
Via  cap  città   
  
Tel  E-mail

I dati contenuti possono essere utilizzati esclusivamente nell'ambito e per fini istituzionali propri della Pubblica Amministrazione (Legge 31-12-1996, n. 675 "tutela della privacy" - art. 27).

Rielaborazione di un questionario formulato dal Dipartimento di Linguistica dell'Università agli Studi di Pavia.



## Bibliografia

- Artigal/Lauren**, 1996, *Immersione linguistica per una futura Europa: i modelli catalano e finlandese*, Merano, Alpha Beta
- Baker C.**, 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters
- Balboni P.**, 2002, *Le sfide di Babele*, Torino, Utet
- Butzkamm W.**, 1998, Code-switching in a bilingual history lesson. The mother tongue as a conversational lubricant, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1/2
- Coonan C.M.**, 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet
- Dodman M.**, a cura di, (con L. Portesi), 1999, *Crescere in più lingue*, Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano
- Gogolin I.**, 1994, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann, Munster
- Gröne H.**, 1997, *We speak english in our geography class and learn english in our english class*, in: Völlmen/Thürmann, *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht, Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*, Gemeinsame Fachtagung der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest
- Krashen S.**, 1999, *Bilingual Education: Arguments for and (Bogus) Arguments Against*, Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics, 6 May
- Langè G.**, (ed.), 2002, TIECLIL Professional Development Course. CD Rom in 5 Language, MIUR; Milano, Direzione Regionale Lombardia
- Lukas R.**, 1997, *Überlegungen zur Methodik im Bilingualen Unterricht*, in: *Bilingualer Unterricht in Hauptschulen und Realschulen*, Päd. Zentrum Rheinland Pfalz, überregionale Arbeitstagung am 11. Juni 1997, Bad Kreuznach
- Marsh D.**, 1997, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Fields Notes*, University of Jyväskylä, Continuing Education Center, Jyväskylä
- Masch N.**, 1998, Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache, Motive, Ziele und Herausforderungen, in: Kuhs, Steinig, *Pfade durch Babylon*, Fillibach, Breisgau

- Modern Language Learning and Teaching**, 1998, Council of Europe, European Centre for Modern Languages, Graz, Austria
- Nalesso/Perini**, Rapporto conclusivo Progetto IRRE Friuli Venezia Giulia "Lingua veicolare-CLIL" ([www.irrefvg.it](http://www.irrefvg.it))
- Raasch A.**, 1999, *Grenzenlos-durch Sprache/ Breaking down Borders - through Languages*, in AA. VV, *Die Sprachen unserer Nachbarn- unsere Sprache/The Languages of our Neighbours- our Languages*, eviva, Vienna
- Ricci Garotti F.**, (a cura di), 2000, *L'immersione linguistica*, Milano, Franco Angeli
- Teacher Trainign Agency**, 2002, professional Standards for qualified teacher status, (QTS)
- Thürmann E.**, 2000, *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?*, in: Bach/Niemeier, *Bilingualer Unterricht*, Peter Lang, Frankfurt
- Wildhage M.**, *Von Verstehen und Verständigung*, in *Praxis Geschichte*, 1/2002