

CLIL-L2: DIRITTO ED ECONOMIA IN ITALIANO. STUDIO DI VALUTAZIONE SULL'INTRODUZIONE DELLA METODOLOGIA CLIL-ITALIANO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO IN LINGUA TEDESCA IN ALTO ADIGE

*Gisela Mayr*¹

1. INTRODUZIONE

L'Alto Adige è una regione in cui tre gruppi linguistici (italiano, tedesco e ladino) convivono su un territorio geograficamente ristretto. A garanzia e tutela di ciascun gruppo etnico-linguistico sono stati istituiti tre sistemi scolastici indipendenti e in larga misura autonomi. La presente ricerca fa riferimento al sistema scolastico tedesco. Tale sistema riconosce al gruppo linguistico tedesco il diritto all'uso del tedesco come lingua di apprendimento in tutte le materie e introduce l'italiano come L2 fin dall'inizio del percorso scolastico. A partire dal 2014 è stato avviato l'insegnamento CLIL anche per le scuole in lingua tedesca, insegnamento che viene regolamentato dalla legge provinciale (delibera della giunta 1034/2013). Tale legge prevede l'utilizzo della modalità CLIL nei progetti rivolti a tutti i cicli scolastici sia per L2 che L3/Lx. L'insegnamento di CLIL curricolare può invece essere introdotto solamente nelle secondarie di secondo grado e a partire dalla seconda classe. La differenza sostanziale tra forma progettuale e curricolare consiste nel fatto che nel primo caso vengono inseriti moduli di breve durata, distribuiti nell'arco dell'anno scolastico, mentre nel secondo caso l'insegnamento di una materia non linguistica in lingua veicolare straniera è previsto per la durata di un intero quadrimestre. Grazie a questa nuova normativa e ai fondi resi disponibili attraverso il progetto Erasmus + Plur>E, è stato possibile avviare una sezione CLIL presso il Liceo Linguistico in lingua tedesca "Walther v.d. Vogelweide" di Bolzano. Le materie e le lingue coinvolte per il primo biennio sono: scienze naturali in inglese e diritto ed economia in italiano. Nel secondo biennio si vanno ad aggiungere: matematica in italiano, storia dell'arte in francese e storia in spagnolo. Per ora non sono previsti insegnamenti CLIL curricolari al quinto anno a causa dell'assenza di chiare disposizioni normative in materia riguardo all'esame di stato. In seguito è stato elaborato un quadro di riferimento per l'insegnamento plurilingue ed interculturale per le scuole dell'Alto Adige (Schwienbacher *et al.* 2017) che prende come riferimento il CARAP (Candelier *et al.* 2012), il quadro europeo di riferimento per l'insegnamento plurilingue per la formulazione dei descrittori. Tale quadro di riferimento tuttavia vuole essere uno strumento al servizio delle scuole con lo scopo di facilitare l'inserimento di forme d'insegnamento plurilingui, ed ha una funzione esclusivamente di supporto, e non è dunque in alcun modo obbligatorio.

A causa del quadro normativo che regola l'insegnamento CLIL nel modo sopra indicato, fin dalla fase iniziale del progetto era chiaro che sarebbe stato necessario limitarsi ad una forma di insegnamento modulare limitatamente al primo anno di insegnamento,

¹ Libera Università di Bolzano.

per poi avviare l'insegnamento CLIL-curricolare solo a partire dal secondo anno. È in questa seconda fase che si può procedere a forme d'insegnamento più intensive. L'intero progetto è fondato sullo scambio di docenti tra il liceo linguistico in lingua italiana e quello in lingua tedesca. In particolare ciò significa che i docenti di diritto ed economia delle rispettive scuole svolgevano l'insegnamento della loro materia in lingua veicolare e metodologia CLIL nella sede dell'altro gruppo linguistico: per il primo quadrimestre l'insegnante di lingua italiana svolgeva CLIL in italiano presso la sede tedesca e la docente tedesca svolgeva il medesimo insegnamento in tedesco presso la sede italiana. I contenuti, le metodologie e la valutazione venivano concordati tra i docenti che programmavano le lezioni in comune.

La ricerca si riferisce al primo anno di insegnamento CLIL per la materia giuridica ed economica in italiano non curricolare, il cui monte ore settimanale consta di 2 ore per un totale di ca. 40 ore per il semestre di riferimento.

Per l'attuazione di questa forma di CLIL curricolare è stato utilizzato, come esempio, il modello *Curriculum Mehrsprachigkeit* elaborato da Brita Hufeisen (2011a, 2011b, 2015, 2016). Si tratta di un modello per l'implementazione di approcci plurilingui nella scuola di secondo grado.

2. CLIL E MATERIE GIURIDICHE

L'insegnamento CLIL promuove forme di apprendimento nelle quali l'insegnamento della materia si svolge in una lingua seconda o straniera (per maggiori informazioni vedere Quartapelle *et al.*, 2019; Wolff, 2002, 2009; Coonan, 2002). I termini inglesi *Content and Language Integrated Learning* focalizzano l'attenzione sia sulla lingua che sull'insegnamento della materia (Wolff, 2005: 160). Grazie all'autenticità della materia d'insegnamento gli alunni sono esposti maggiormente e più intensamente alla lingua straniera e traggono profitto da ciò (*ibid.*: 161). La metodologia CLIL si prefigge di trovare una convergenza tra lingua e materia d'insegnamento introducendo l'utilizzo di materiali autentici con lo scopo di proporre agli alunni contenuti di rilevanza reale, cosa che spesso non avviene nell'insegnamento della lingua straniera. I contenuti di regola appartengono alla categoria dei CALPS (*cognitive academic language proficiency*), e sono di elevata complessità ed astrattezza; a causa della loro natura sono strettamente legati ad un utilizzo tecnico-scientifico del linguaggio. I contenuti possono essere scientifici o propedeutici all'ambito scientifico, semplificati, cioè, in modo da essere accessibili agli alunni pur mantenendo un alto grado di complessità e maggiore inerenza a problematiche reali (Wolff, 2005: 161). Solo in questo modo forme di comunicazione autentica possono essere promosse all'interno della classe e collegare il processo di apprendimento alla ricchezza e complessità del mondo reale. È in questo contesto che si sviluppano forme di apprendimento di gruppo, dove gli alunni sono immersi in contesti realistici ed insieme tematizzano e risolvono problemi attraverso soluzioni cercate in un processo d'apprendimento cooperativo (Coyle *et al.*, 2010: 29). In queste forme di apprendimento gli alunni si possono sentire parte di un processo di apprendimento non solamente finalizzato all'apprendimento linguistico ma realistico ed autentico, rilevante per essi stessi ed in cui forme di apprendimento autonomo sono rese possibili (Wolff, 2005: 162).

A causa del particolare contesto della provincia il bilinguismo con particolare riferimento all'ambito legislativo pubblico e privato ha acquisito sempre maggiore importanza, dato che tutte le norme a tutela del cittadino devono essere tradotte e disponibili in entrambe le lingue (Toniolo *et al.* 2013). Tale pratica di traduzione mette a

confronto due sistemi e con essi due terminologie giuridiche di riferimento (Cavagnoli, Ioratti 2009; Cavagnoli, 2017). Per la materia di diritto ed economia è importante trasmettere la consapevolezza che le terminologie tecniche nelle due lingue d'insegnamento CLIL non potranno mai essere equivalenti e che questo può notevolmente influire sull'interpretazione delle diverse norme. Dato che non è possibile sovrapporre i significati dei due sistemi, nel tentativo di ovviare a questa mancanza, si è venuta a creare negli anni una terminologia particolare che, pur utilizzando in larga misura la terminologia inerente al sistema giuridico tedesco ed austriaco, la ha comunque adattata ed allargata nei significati alle esigenze normative italiane (Cavagnoli, Schweigkofler, 2004; Cavagnoli, 2007). Non di rado ciò ha anche significato la coniazione di neologismi per mezzo della traduzione di termini specifici del sistema giuridico italiano in tedesco.

È dunque obiettivo primario dell'insegnamento CLIL di garantire l'apprendimento di contenuti giuridici rilevanti, e di un lessico tecnico giuridico di base in ambedue le lingue. È altresì importante creare una sensibilità e la capacità di muoversi non solo tra due sistemi linguistici ma anche due sistemi giuridici ben distinti, e di sviluppare una particolare attenzione e sensibilità per la complessità di tale situazione.

A tal fine gli insegnanti, all'inizio di ciascun modulo, definiscono gli obiettivi dei singoli moduli di insegnamento in comune ed identificano il lessico di base da trasmettere in ambedue le lingue. Tale lessico, una volta insegnato in modalità CLIL con lingua veicolare italiana nella scuola tedesca, sarà ripreso ricontestualizzandolo nel secondo semestre in L1. Grazie a questo piano didattico si vuole garantire l'apprendimento della materia e della lingua nella prima e nella seconda lingua, garantendo attraverso il confronto un migliore apprendimento linguistico ed una più approfondita comprensione dei contenuti.

3. LO STUDIO

L'introduzione di metodologie nuove quale il CLIL, ai fini della gestione della qualità all'interno della scuola, esige un continuo ed attento monitoraggio per garantire tale qualità e accompagnare con le necessarie misure l'ulteriore sviluppo delle pratiche didattiche (vedi INVALSI, 2010). In questo senso si è voluto seguire con attenzione anche l'inserimento dei moduli CLIL diritto ed economia in italiano presso il liceo "Walther v. d. Vogelweide" sin dall'inizio. Dato che non era possibile valutare tutti gli ambiti, è stato necessario operare una scelta. Il criterio di scelta che ha maggiormente influito sulla metodologia di ricerca era l'acquisizione di competenze da parte degli alunni/alunne. Con questo si è volutamente posto al centro l'alunno/alunna e le sue esigenze, come peraltro auspicato dalla stessa metodologia CLIL. In una prima fase del progetto di valutazione si è voluto verificare in che modo l'apprendimento CLIL è stato percepito dagli stessi discenti, in secondo luogo è stato analizzato l'ambito dell'apprendimento lessicale specifico di materia in quanto ivi confluiscono sia contenuto che linguaggio tecnico specifico. Si è voluto verificare in che misura il lessico tecnico giuridico da apprendere come predefinito nel programma annuale degli insegnanti era stato acquisito dagli alunni/alunne. La valutazione si è svolta in una prima classe della sezione linguistica della scuola con ventidue alunni/alunne tra i quindici ed i sedici anni, di cui sette cresciuti in ambito familiare bilingue tedesco/italiano, un alunno di origine polacca, una alunna di origine francese ed un alunno di origine persiana. Le seguenti domande di ricerca sono alla base del presente studio:

- 1) Quali forme di apprendimento formali ed informali si sviluppano meglio in un percorso di questo genere?

- 2) Come percepiscono l'insegnamento CLIL-L2 gli stessi alunni/alunne, quali vantaggi e svantaggi riescono ad evidenziare?
- 3) Si possono osservare cambiamenti nel repertorio plurilingue degli studenti CLIL di questo tipo? Se sì, quali?

Per la raccolta dati è stato somministrato un questionario alla fine del modulo e due test di comprensione e produzione lessicale, rispettivamente uno all'inizio ed uno alla fine del modulo. È importante sottolineare che si tratta di uno studio qualitativo ed è quindi da tenere presente che i seguenti grafici non sono il risultato di esplorazione quantitativa, ed hanno esclusivamente lo scopo di esemplificare e rendere più immediatamente leggibili i dati ottenuti. Per il rilevamento dei dati viene applicata la metodologia di ricerca *mixed methods within method* (Creswell, 2007; Rumlich, 2012; McNamara, Roever, 2006) che garantisce un più ampio spettro di osservazione e di conseguenza una maggiore oggettività, attendibilità e validità dei dati. Al fine di tutelare la privacy degli alunni/delle alunne minori, tutti i dati sono stati resi anonimi.

3.1. Il Questionario

Il questionario per gli alunni è stato adattato da Quartapelle (2012: 215-218) e consta delle seguenti domande a risposta chiusa e multipla per gli alunni.

1) Strategie d'apprendimento: le strategie e gli strumenti più utili per lo svolgimento delle attività:

- Ascoltare le istruzioni dell'insegnante.
- Rispondere ai quesiti posti dall'insegnante.
- Rispondere ai quesiti dei compagni.
- Utilizzo degli esempi forniti dall'insegnante.
- Ripetizione.
- Parlare.
- Utilizzare le opportunità per parlare.

2) Cos'era importante per te quando utilizzavi la seconda lingua in questo modulo?

- Verificare se gli altri comprendevano.
- Riformulare.
- Esposizione chiara.
- Correttezza grammaticale.
- Espressione facciale e gesti.
- Improvvisare.
- Pronuncia corretta.
- Conoscere i contenuti.

3) Utilizzo della lingua d'insegnamento: le situazioni più frequenti

In quali situazioni hai utilizzato la lingua d'insegnamento e con che frequenza?

- Sono stato indirizzato direttamente da qualcuno
- Lavori di gruppo

- Con colleghi
- Scambio parlato
- Insegnante
- Interviste
- Discussione di classe

4) Problemi durante il modulo

Quali problemi hai incontrato?

- La lingua dei materiali didattici era troppo difficile.
- Le spiegazioni dell'insegnante erano troppo difficili.
- Non mi è piaciuto il tema.
- L'insegnamento era troppo veloce.
- Non mi è piaciuta la presentazione del modulo.

5) Considerazioni generali:

- Questo modulo ti è stato utile per imparare ad esprimerti meglio nella seconda lingua?
- Come valuteresti il tuo successo nella materia d'insegnamento CLIL?
- Pensi che questa esperienza CLIL sia stata utile per te?
- Questa esperienza ti è piaciuta?
- Se potessi scegliere tra un insegnamento CLIL e uno non CLIL cosa sceglieresti?

3.2. Test di verifica per l'apprendimento lessicale

Per il test di verifica dell'apprendimento lessicale sono stati scelti tre esercizi di diversa natura. Un primo esercizio è finalizzato a verificare la conoscenza della terminologia specifica di materia nella lingua d'insegnamento, e consiste nell'abbinare il termine con la definizione specifica. Il secondo esercizio era finalizzato alla verifica di termini specifici di materia sia nella lingua d'insegnamento che in L1: i discenti dovevano fornire una definizione di un termine specifico in ambedue le lingue. Il terzo esercizio era finalizzato a verificare se e in che modo l'insegnamento attiva il repertorio plurilingue degli alunni/delle alunne. Si trattava di un esercizio di traduzione dall'italiano al tedesco e altre lingue del repertorio. Al test d'ingresso erano presenti diciotto alunni/alunne, al test finale di verifica e valutazione dei moduli erano presenti diciotto alunni/alunne, cui è stato richiesto di trovare una definizione per i termini riportati qui sotto (in italiano e/o in tedesco). I test sono stati somministrati due volte, all'inizio del modulo ed alla fine del modulo, in forma invariata.

Esercizio 1. Inserisci una definizione per i seguenti termini

	italiano	deutsch
democrazia		
gerarchia		
cittadinanza		
maggioranza		
Politica economica		

Esercizio 2. Inserisci la traduzione delle seguenti parole

	deutsch	altre lingue
elezione		
legge		
pubblicazione		
regolamento		
bilancio		
entrata in vigore		
obbligo		

Esercizio 3. Associa i termini a sinistra con la definizione che ti sembra più adatta a destra.

Organi collegiali	Completamento di qlco. attraverso l'aggiunta di ciò che è mancante, necessario o serve a migliorare.
Nomina	L'inserimento di individui o gruppi in un ambiente sociale, in una comunità.
Decreto	Assoluta concordanza di opinioni all'interno di un gruppo di persone.
Mercato comune	L'insieme degli strumenti, degli obiettivi e degli interventi adottati per modificare e orientare il flusso di denaro, il <u>credito</u> e la <u>finanza</u> .
Politica monetaria	Spazio economico uniforme all'interno del quale è assicurata la libera circolazione delle persone, delle merci, dei servizi e dei capitali.
Unanimità	Atto con valore di legge emanato dal governo in casi straordinari di necessità e d'urgenza.
Integrazione	Atto con cui un'autorità competente assegna a qlcu. un incarico.

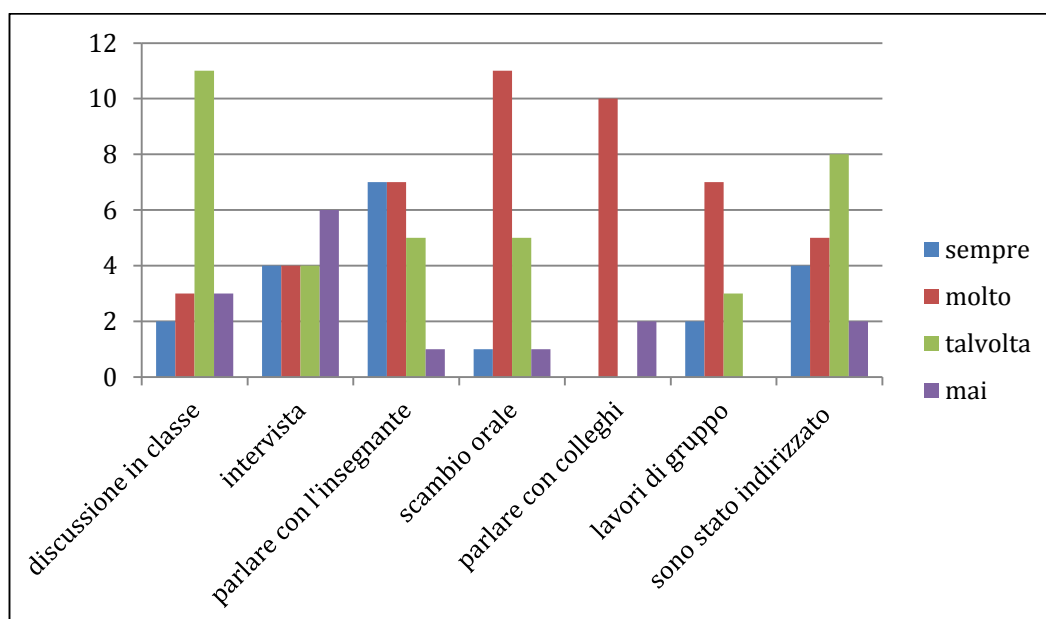
4. ANALISI DEI DATI

4.1. Le tabelle di (auto)valutazione

a. Utilizzo della lingua d'insegnamento: le situazioni più frequenti e piacevoli

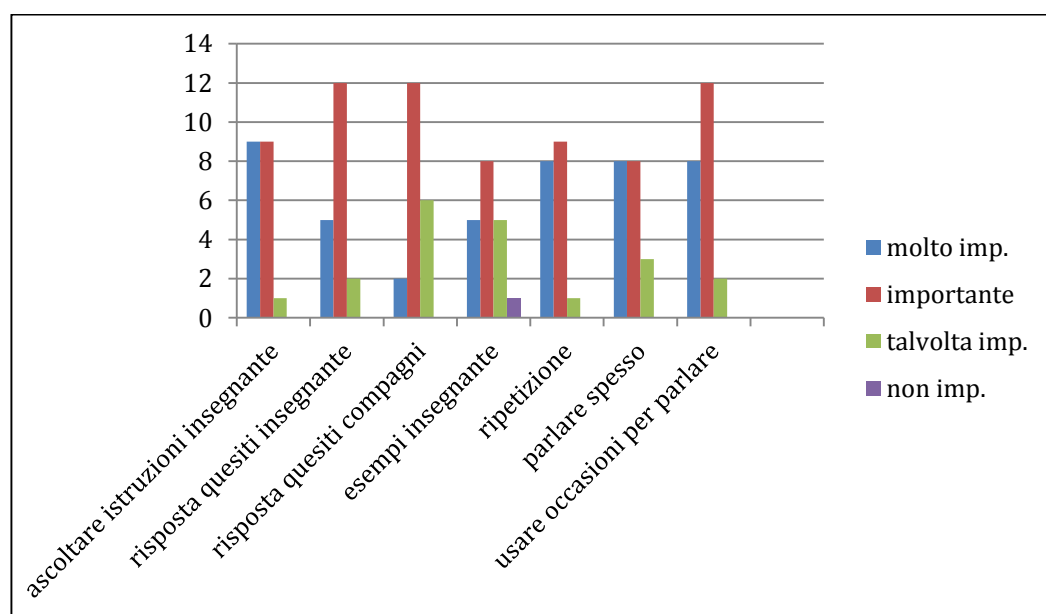
Dalla tabella 1 si evince che lo scambio orale assume un ruolo di centrale importanza. Le discussioni di classe in questo quadro sono di importanza minore: è soprattutto l'interazione con i compagni e con l'insegnante la situazione più frequentemente menzionata. 15 alunni/alunne ritengono che l'interazione con l'insegnante sia stata la più frequente. Al contrario i lavori di gruppo sono ritenuti frequenti solo da nove.

Tabella 1. *Autovalutazione: utilizzo della lingua d'insegnamento*



b. Strategie d'apprendimento: le strategie e gli strumenti più utili per lo svolgimento delle attività

Tabella 2. *Autovalutazione: strategie d'apprendimento*



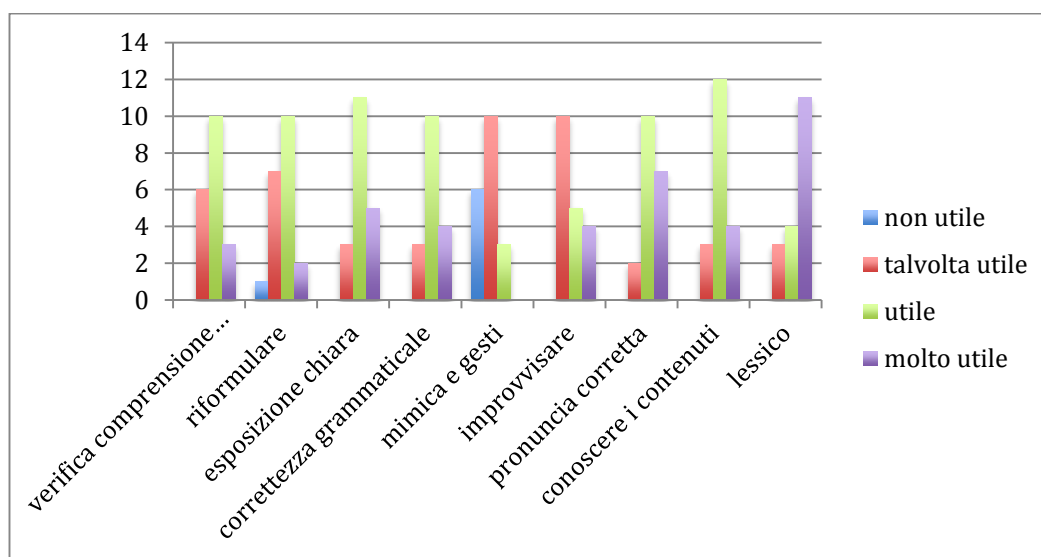
Per il gruppo classe sono state particolarmente utili le seguenti strategie (Tabella 2): approfittare delle opportunità per usare la lingua il più possibile nell'interazione; l'espressione orale in generale. È altresì ritenuta importante la ripetizione e la spiegazione dell'insegnante, oltre alle risposte alle domande poste dall'insegnante. Si evidenzia inoltre un altro aspetto importante: rispondere alle domande dei compagni risulta essere quasi

ugualmente importante che rispondere alle domande dell'insegnante. Allo stesso tempo, sei alunni/ alunne su diciotto ritengono non molto utile rispondere alle domande dei compagni. In modo analogo viene percepito l'utilizzo degli esempi forniti dell'insegnante: mentre tredici alunni/alunne li ritengono utili, un altro terzo non li ritiene molto utili per lo svolgimento dei *task*.

c. Cos'era importante per te quando utilizzavi la lingua veicolare in questo modulo?

Dalle risposte (Tabella 3) si ha la conferma che l'obiettivo principale del modulo era l'apprendimento del lessico specifico, in quanto quindici discenti dichiarano che il lessico ha un ruolo fondamentale nell'utilizzo della lingua veicolare. Sedici alunni/e ritengono la conoscenza dei contenuti un presupposto importante. In ordine di importanza seguono poi la pronuncia corretta (diciassette alunni) e la presentazione chiara dei contenuti (16 alunni/e). La parafrasi in questo contesto assume importanza per alcuni alunni ma non per tutti. Verificare di essere compresi è considerato una strategia importante da tredici alunni, tuttavia sei ritengono questa strategia importante solo a volte.

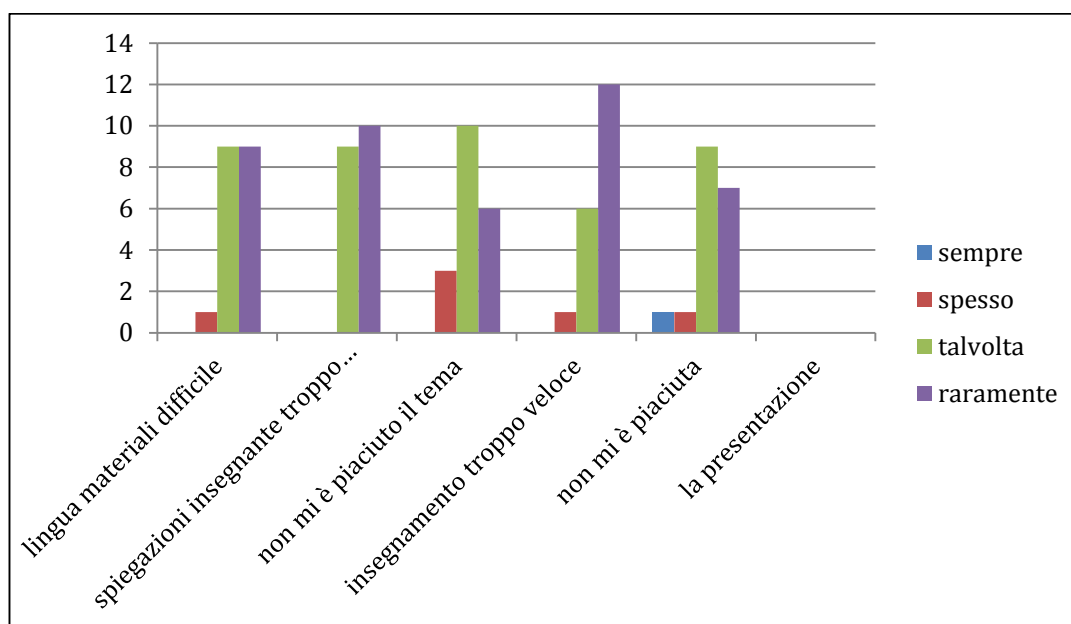
Tabella 3. *Autovalutazione: l'uso della lingua veicolare*



d. Problemi durante il modulo

Dalla tabella 4 si può evincere che gli alunni/ le alunne complessivamente sono soddisfatti del modulo CLIL. La presentazione dei moduli risulta comprensibile alla maggioranza dei discenti, e le spiegazioni dell'insegnante erano comprensibili a tutti. Un alunno soltanto non ha gradito la presentazione dei moduli, un alunno ritiene che l'insegnamento venisse svolto troppo velocemente, tre alunni sostengono di non aver gradito l'argomento e un alunno ritiene che la lingua dei materiali era troppo difficile.

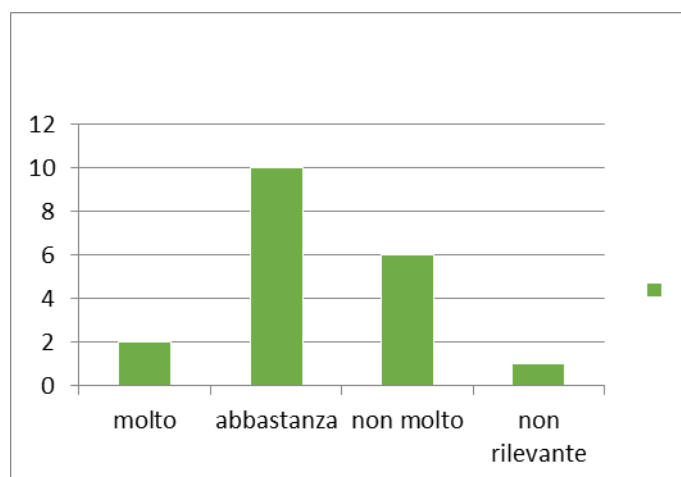
Tabella 4. *Autovalutazione: problemi durante il modulo*



e. Il modulo ti è stato utile, per esprimerti meglio nella lingua veicolare?

La maggioranza dei discenti ritiene che il modulo sia stato utile (due molto utile, 10 discretamente utile) per l'apprendimento della lingua veicolare. Sei alunni ritengono il modulo parzialmente utile e solamente un alunno non ritiene il modulo utile per il miglioramento della lingua veicolare.

Tabella 5. *Autovalutazione: utilità del modulo*

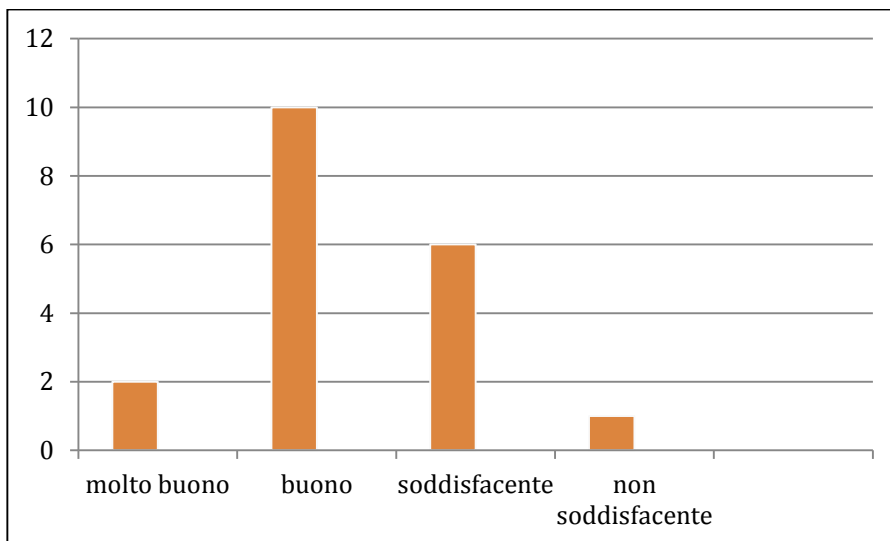


f. Come valuti il tuo apprendimento nella materia CLIL?

La maggioranza degli alunni/ delle alunne valuta il proprio apprendimento buono o soddisfacente (10 alunni buono, 6 parzialmente proficuo). Due alunni valutano il proprio

progresso in modo molto positivo, ed un alunno/a valuta il proprio progresso personale in modo negativo.

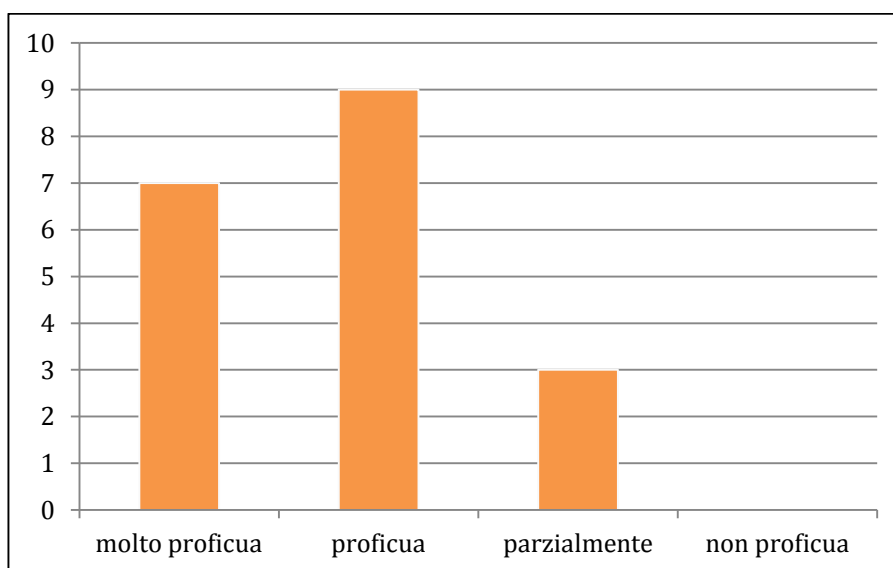
Tabella 6. *Autovalutazione dell'apprendimento*



g. Ritieni che la tua esperienza CLIL sia stata proficua?

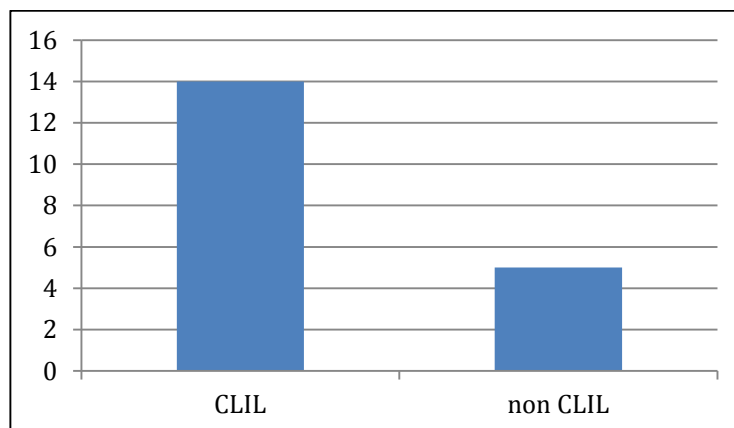
La tabella 7 mostra che la maggioranza degli alunni/ delle alunne ritiene l'esperienza CLIL molto proficua (sette alunni) e proficua (nove alunni). Tre alunni ritengono l'esperienza parzialmente proficua.

Tabella 7. *Autovalutazione dell'esperienza*



h. Se potessi scegliere tra insegnamento CLIL e non CLIL cosa sceglieresti?

Tabella 8. *Autovalutazione dell'insegnamento CLIL / non CLIL*

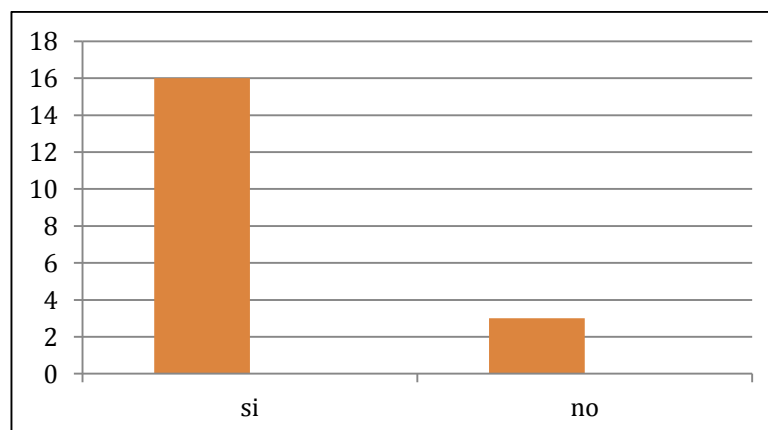


Dalla tabella 8 grafico si può evincere che la maggior parte degli alunni e alunne interpellati sceglierebbe ancora l'insegnamento CLIL.

i. L'esperienza CLIL ti è piaciuta?

L'esperienza CLIL è stata ritenuta positiva ed è piaciuta alla maggior parte degli alunni e delle alunne.

Tabella 9. *Autovalutazione del gradimento dell'esperienza CLIL*



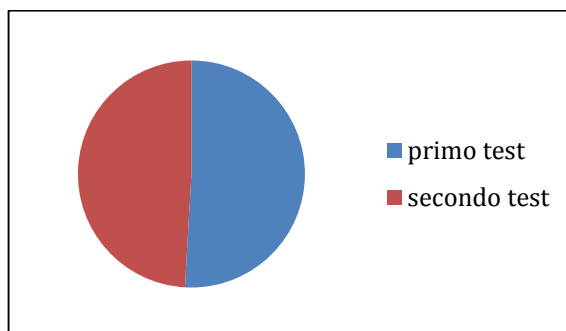
4.2. *Esiti test di apprendimento*

a. **Associa i termini (numero di associazioni corrette):**

La tabella 10 rappresenta i risultati ottenuti dai discenti in un esercizio in cui dovevano essere abbinati i termini in lingua veicolare con la definizione in lingua veicolare. I risultati del primo test e del secondo test sono simili, si nota tuttavia un leggera flessione delle competenze nel secondo test. I risultati di questo test se guardati singolarmente mostrano un risultato migliore nella maggior parte degli alunni/ delle alunne, solo due alunni/alunne

mostrano un netto ed inspiegabile peggioramento che, dato il campione ristretto, altera il risultato.

Tabella 10. *Test associazione di termini*

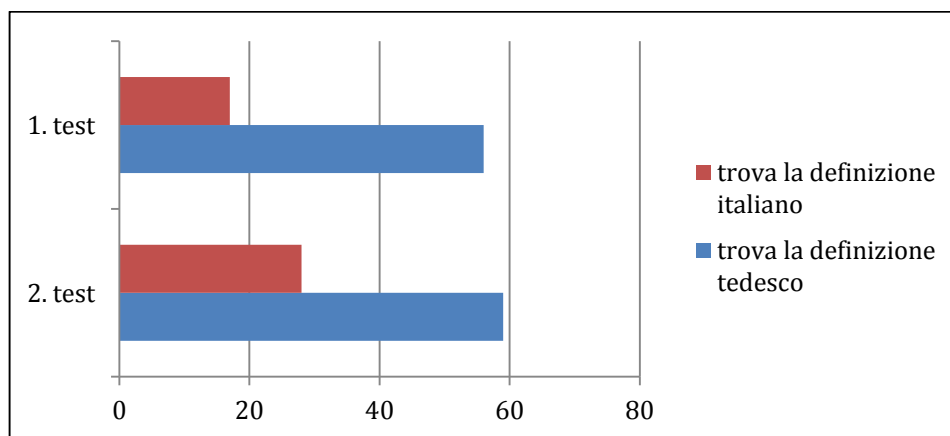


Numero complessivo di definizioni corrette	primo test	secondo test
	58	56

b. Trova la definizione

In questo esercizio i discenti devono scrivere una definizione di cinque termini tecnici in italiano e/o in tedesco. Nel grafico vengono rappresentate solo le definizioni esatte, non tenendo conto di errori di grammatica, sintassi e ortografia: viene valutato esclusivamente il contenuto. Si nota un aumento di risposte esatte in ambedue le lingue ma soprattutto in italiano, dove le risposte esatte sono aumentate del 10%.

Tabella 11. *Test definizione termini tecnici*

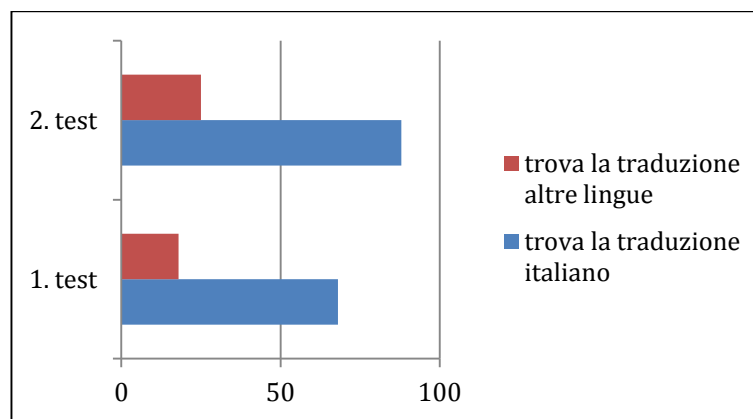


Numero complessivo di definizioni		
lingua	primo test	secondo test
tedesco	56	58
italiano	17	28

c. Trova la traduzione

La tabella 12 mostra che soprattutto la traduzione verso L1 è migliorata sensibilmente dopo la conclusione del modulo. Tuttavia, come dimostra la tabella 13, anche il numero di traduzioni in altre lingue aumenta sensibilmente: in particolare vengono usati l'inglese ed il francese.

Tabella 12. *Test relativo alla traduzione*



Numero complessivo di traduzioni		
lingua	primo test	secondo test
tedesco	68	88
Altre lingue (Francese/Inglese)	18	25

5. CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI PER FUTURI SVILUPPI E PROSPETTIVE

Riguardo al primo quesito oggetto della ricerca si può dire che l'insegnamento CLIL, grazie alla contestualizzazione di contenuti, favorisce forme di apprendimento interattive e comunicative. In questi contesti, la lingua veicolare viene usata per interagire principalmente con i compagni di classe e non con l'insegnante. Inoltre, nel processo di apprendimento la produzione orale assume un ruolo centrale. Idealmente l'insegnante in questo contesto assume il ruolo di facilitatore e l'insegnamento è incentrato sugli alunni: predomina l'interazione tra di loro. Tuttavia dai dati si evince che ciò non esclude l'interazione con l'insegnante, anzi tale interazione assume uguale importanza rispetto agli scambi con i compagni di classe.

Le risposte ai quesiti mostrano inoltre un altro importante risultato che può essere conseguito applicando i principi della metodologia CLIL: la conoscenza dei contenuti specifici della materia d'insegnamento ed il lessico vengono percepiti come aspetti ugualmente importanti. In altre parole, non solo è importante quel che si dice, ma anche il modo in cui il contenuto viene espresso. I discenti pongono su questo stesso piano anche l'aspetto della correttezza della lingua. Il risultato dei test ci porta a dedurre che la conoscenza dei contenuti prevale come importanza, ma nel contesto CLIL anche la correttezza linguistica viene ritenuta necessaria per veicolare correttamente pensieri e concetti.

Rispetto a questi risultati evidenziati dai test, due spiegazioni sembrano, tra le tante, le più plausibili. Si presume prima di tutto che l'insegnante CLIL abbia dato lo stesso valore ai due aspetti: contenuto e correttezza linguistica. L'altra spiegazione sta nel comportamento dei discenti: data la complessità dei contenuti (BICS vs. CALPS), per poterli elaborare e allo stesso tempo garantire la comprensione reciproca, gli alunni sono stati costretti ad una maggiore precisione di espressione. I dati rivelano altresì che la formazione dell'insegnante CLIL nell'ambito della didattica delle lingue è essenziale per un maggiore equilibrio tra contenuti e lingua, e garantisce correttezza linguistica alla fluidità.

Dai dati emerge che complessivamente l'esperienza CLIL è stata positiva per i discenti e che l'atteggiamento alla fine del modulo CLIL è positivo verso la metodologia. Questo implica che le forme di apprendimento erano a misura di studente e anche stimolanti. Questo suscita nei discenti la sensazione di avere appreso molto, e tanti di loro esprimono il desiderio di ripetere l'esperienza CLIL.

Dai test di verifica emerge infine un altro aspetto estremamente rilevante: il repertorio plurilingue degli alunni/e nel corso del modulo ha subito un cambiamento ed è stato attivato maggiormente. È da notare che non solo la prestazione dall'italiano al tedesco è migliorata ma anche la traduzione in altre lingue del repertorio è chiaramente utilizzata più di frequente. Ciò significa che i discenti alla fine del modulo CLIL ricorrono maggiormente a tutte le lingue del proprio repertorio. Quindi si può dire che il *language mode*, cioè lo stato di attivazione delle singole lingue del repertorio linguistico, è migliorato (vd. Grosjean, 2001). Come risposta al secondo quesito dalla ricerca emerge che non solo l'apprendimento CLIL permette forme di apprendimento più profonde ma al contempo rende accessibili nuove strategie di apprendimento plurilingui, nei quali transfer pro- e retroattivi possono essere attivati su diversi livelli. In questo contesto il concetto del *language monitoring* come postulato da Jessner (2004) diviene rilevante, in quanto i discenti sviluppano strategie a livello cognitivo e metacognitivo finalizzati all'utilizzo di tutte le risorse linguistiche disponibili per completare un *task*. Questo processo necessita un continuo monitoraggio e confronto della propria produzione linguistica e l'abilità a procedere all'autocorrezione dove necessario. Il *language monitoring* risulta in un incremento della consapevolezza del proprio repertorio plurilingue a livello metacognitivo e di conseguenza di una maggiore permeabilità tra le diverse lingue del proprio repertorio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2010), *Rahmenrichtlinien für die Deutschen Schulen und Kindergärten Südtirol*. <http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/381.asp>.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J., Lörincz I., Meißner F., Nogueroles A., Schröder Sura A. (2012), *CARAP/FREPA A Framework of References for Pluralistic Approaches*, Graz ECML (<https://carap.ecml.at>). Trad. it. a cura di Curci A. M. e Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, 2012: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Cavagnoli S., Schweigkofler A. (2004), "Fachmann – Fachtext – Fachdidaktik: Wie vermitteln Juristen ihr Fach?", in Baumann K-D, Kalverkämper H. (eds.), *Pluralität in der Fremdsprachenforschung*, Gunter Narr, Tübingen, pp. 191-216.

- Cavagnoli S. (2007), "Tradurre il diritto in un contesto bilingue: la sentenza del tribunale amministrativo regionale", in Londero D., Fusco F. (a cura di), *Incroci Interlinguistici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 139-157.
- Cavagnoli S., Ioratti Ferrari E., Ferrari E. (2009), *Tradurre il diritto*, Cedam, Padova.
- Cavagnoli S. (2017), "Interferenze sull'linguaggio giuridico nei processi di traduzione e trasposizione dalla lingua tedesca", in *Il linguaggio giuridico nell'Europa delle pluralità. Lingua italiana e percorsi di produzione e circolazione del diritto dell'Unione Europea*, Senato della Repubblica, Roma, pp. 97-122.
- Coonan Carmel M. (2002), *La Lingua Straniera Veicolare*, UTET, Novara.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Creswell J. W., Plano Clark V. (2007), *Designing and conducting mixed method research*, Sage, Thousand Oaks.
- Grosjean F. (2001), "The bilingual's language modes", in Nicol J. (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Blackwell, Oxford pp. 1-22. Also in Li Wei (Ed.). *The Bilingual Reader* (2nd edition), Routledge, London, 2007, pp. 37-66: [PDF](#)
- Hufeisen B. (2011a), "Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachen-curriculums: Interkulturelle Studie, Deutsch als Zweitsprache, Textkompetenz", in *Die Neueren Sprachen* 2, pp. 45-55.
- Hufeisen B. (2011b), "Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell", in Ruprecht Baur S., Hufeisen B. (eds), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, Schneider, Hohengeren, pp. 265-282.
- Hufeisen B. (2015), "Gesamtsprachencurricula - Zwischenbericht zur Projektidee 'PlurCur' am Europäischen Fremdsprachenzentrum", in Böcker J., Stauch A. (eds), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung - Impulse für die Praxis*, Peter Lang, Frankfurt a.M., pp. 103-124.
- Hufeisen B. (2016), "Gesamtsprachencurriculum", in Burwitz-Melzer EMehlhorn G., Riemen C., Bausch K. R., Krumm H. J. (eds), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A. Franke, Tübingen, pp. 167-171.
- INVALSI: *Il quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*: <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.
- Jessner U. (2004), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- McNamara T., Rover C. (2006), *Language testing. The social dimension*, Blackwell, London.
- Quartapelle F. (2012), *Assessment and Evaluation in CLIL*, Ibis, Como, Pavia.
- Quartapelle F., Sudhoff J., Wolff D. (2019), *Diventare plurilingui nel mondo globalizzato. Un manuale per il CLIL (IT-DE)* https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset_publisher/7sljBGdygB6h/content/mehrsprachig-werden-in-der-globalisierten-welt/20178?redirect=/pubblicazioni.
- Rumlich D., (2012), "Die Studie Development of North-Rhine- Westphalian CLIL students", in Doff S., *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*, Narr, Thübingen, pp. 169-178.
- Schwiebacher E. D., Quartapelle F., Patscheider F. (2017), *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*, Wolters Kluwer, Köln.
- Toniolo S., Cavanoli S., Voltmer L. (2013), *Einführung in die italienisch Rechtssprache: l'italiano giuridico*, Helbing Lichtenhahn, C.H. Beck Manz: BDÜ, Helbig, Lichthahn, München, Wien, Basel.
- Wolff D. (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Lang, Frankfurt a.M.

Wolff D. (2005), "Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa", in Bach G., Niemeier S.(eds), *Bilingualer Unterricht*, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M., pp. 151.164.

Wolff D. (2009), "Content and language integrated learning", in Knapp K., Seidlhofer B. (eds), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 545-572.