

## La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

### Introduzione

La letteratura abbonda di studi che rilevano l'associazione tra CLIL (i.e. *Content and Language Integrated Learning*) e motivazione ad apprendere dello studente.<sup>1</sup> Meno studiata è, invece, la relazione tra CLIL e motivazione dell'insegnante, la quale, a nostro avviso, è altrettanto cruciale per l'influenza che può esercitare sull'insegnamento stesso e sulla sua qualità.

La motivazione è responsabile del perché le persone decidono di fare una determinata azione, di quanto sono in grado di sostenere l'attività, e dello sforzo che impiegano in essa. (Dörnyei, Ushioda 2011, 4<sup>2</sup>)

La considerazione di fondo da cui questo lavoro di ricerca prende le mosse è che la **motivazione degli insegnanti CLIL** – laddove per 'insegnanti CLIL' intendiamo docenti di disciplina non linguistica (DNL) che insegnano la propria materia attraverso la lingua straniera (LS) – non è scontata: essi sono prima di tutto insegnanti di DNL, formati e competenti nella DNL, che sono chiamati a facilitare l'apprendimento disciplinare dei propri studenti mediante una LS e, viceversa, a promuovere l'apprendimento linguistico attraverso quello disciplinare. A nostro avviso, non è scontato che essi abbiano l'interesse, la volontà e la perseveranza necessaria per affrontare l'impegno di insegnare la propria materia incoraggiando nel contempo l'apprendimento della LS.

In aggiunta a ciò, nel contesto italiano, la Legge di Riforma della Scuola Superiore di secondo grado (28/03/2003 nr. 53) – e successivi Regolamenti attuativi – sancisce l'obbligatorietà dell'insegnamento di almeno una DNL curricolare in CLIL, attribuendo l'onore e l'onere di questa responsabilità ai docenti della disciplina stessa. Questo stato delle cose invita ad interrogarsi su come gli insegnanti interessati accolgano quanto previsto dalla normativa:

I corsi CLIL, specialmente se di nuova implementazione, richiedono molto agli insegnanti, i quali hanno competenza nella lingua o nella di-

1 Svilupperemo ampiamente questo tema nella sezione dedicata della *literature review* (cf. § 4.3).

2 «Motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it» (Dörnyei, Ushioda 2011, 4). Tutte le traduzioni presenti nel testo sono dell'Autrice, salvo diversa indicazione.

sciplina, ma spesso non hanno competenza in entrambe. (Coyle, Hood, Marsh 2010, 145<sup>3</sup>)

Dovendo incorporare l'addizionale focus sulla LS nel loro insegnamento, gli insegnanti sono chiamati ad operare un importante cambio di prospettiva su quello che per loro significa insegnare ed è in questi termini che interpretiamo l'affermazione di Coyle, Hood e Marsh (2010) riportata sopra: il CLIL «richiede molto» agli insegnanti non solo dal punto di vista **cognitivo** (i.e. ciò che essi sanno, credono e pensano), ma anche da quello **motivazionale** (i.e. ciò che gli insegnanti vogliono e desiderano), ed **affettivo** (i.e. ciò che essi provano).

Volendo, dunque, studiare in maniera sufficientemente approfondita la dimensione conativa caratterizzante il profilo degli insegnanti CLIL, appare utile capire come le tre componenti della «trilogia della mente» (Waning 2015, 196<sup>4</sup>) del docente - i.e. motivazione, cognizione, emozione - si relazionino le une con le altre. Inoltre, essendo l'insegnante CLIL uno dei molteplici attori del processo educativo, ed essendo la motivazione individuale legata al fatto di sentirsi in relazione con il gruppo/comunità di cui si è parte, reputiamo interessante investigare come la qualità percepita delle relazioni con gli altri attori dell'ambiente scolastico (i.e. gli studenti, gli altri insegnanti della scuola, la dirigenza) sia associata alla motivazione dell'insegnante CLIL stesso.

Nell'assunto per cui insegnamento ed apprendimento non sono due compartimenti stagni ma rappresentano le **due facce della stessa medaglia** (cf. Atkinson 2002), è opportuno indagare in profondità l'eventuale relazione esistente tra la motivazione dell'insegnante CLIL - che non diamo per scontata - e la motivazione dei rispettivi studenti CLIL, della quale, come si è detto in apertura, numerosi studi testimoniano la rilevanza. Ciò che appare essere interessante in questo caso è investigare la motivazione dello studente CLIL alla luce della possibile relazione tra essa e quella del proprio insegnante CLIL.

3 «CLIL courses, especially when new and developing, ask much of those teachers, who may either have language or content expertise, but often do not have both» (Coyle, Hood, Marsh 2010, 145).

4 «trilogy of mind» (Waning 2015, 196).

Nelle pagine seguenti, andremo ad illustrare buona parte degli esiti della nostra **indagine sulla motivazione** nella scuola secondaria di secondo grado in Italia (Bier 2017a). Quest'indagine, condotta nell'ambito della ricerca dottorale della scrivente, aveva un duplice focus:

- a. **focus primario - Insegnanti CLIL**: indagine sulla motivazione dell'insegnante CLIL con particolare riferimento all'associazione esistente con gli aspetti psicologici ad essa connessi (i.e. aspetti cognitivi ed affettivi), e con la qualità percepita delle relazioni con i vari attori dell'ambiente scolastico;
- b. **focus secondario - Studenti CLIL**: indagine sulla motivazione degli studenti CLIL con particolare riferimento all'associazione esistente con la motivazione dell'insegnante CLIL e con la qualità percepita delle relazioni con il docente stesso.

L'obiettivo principale di questa ricerca di natura trasversale (i.e. *cross-sectional*) era di offrire una sorta di 'istantanea' della situazione esistente dal punto di vista delle **percezioni** di insegnanti e studenti ad un anno dall'introduzione dell'obbligo del CLIL nella scuola secondaria di secondo grado (i.e. Licei ed Istituti tecnici) allo scopo di **riflettere** sul presente ed **ipotizzare** possibili sviluppi futuri, sia per la pratica didattica in classe che per la ricerca.

Il presente volume è strutturato in tre parti. Nella Parte Prima verranno presentate le basi teoriche dalle quali si sviluppa il lavoro di ricerca. In particolare, offriremo un breve excursus delle principali teorie psicologiche sulla motivazione (cf. cap. 1), discuteremo gli aspetti psicologici ad essa collegati, ossia la cognizione e l'emozione (cf. cap. 2), presenteremo alcuni tra i principali studi condotti sulla motivazione nell'insegnamento/apprendimento di una L2/LS (cf. cap. 3), ed infine ci focalizzeremo sul CLIL e sulla motivazione in ambiente CLIL (cf. cap. 4). Gli studi che verranno presentati e commentati in questi quattro capitoli provengono in piccola parte dal campo dell'educazione in generale - laddove la ricerca sulla motivazione non solo dell'apprendente ma anche dell'insegnante è stata particolarmente produttiva - e soprattutto dal campo dell'educazione linguistica, in cui gli studi sulla motivazione dell'apprendente sono molto numerosi mentre quelli relativi alla motivazione del docente rimangono ancora pochi.

Nella Parte Seconda sarà illustrato il nostro progetto di ricerca. Nello specifico, andremo a presentare il contesto nel quale la nostra indagine è stata effettuata e la normativa vigente in materia di CLIL e indicheremo le domande e le ipotesi di ricerca su cui ci focalizzeremo nel presente volume. Infatti, data l'ampiezza della ricerca originale e in considerazione del fatto che alcuni risultati sono già stati presentati in precedenti contributi (a cui, peraltro, faremo riferimento), in questa sede si è deciso di limitare il focus d'attenzione a due domande di ricerca soltanto. Descriveremo nel dettaglio il campione dei soggetti partecipanti che,

come già accennato, è composto da insegnanti CLIL e studenti CLIL; illustreremo le caratteristiche degli strumenti con i quali sono stati raccolti i dati ed indicheremo le modalità di somministrazione degli stessi (cf. cap. 5). Infine, descriveremo nel dettaglio le procedure di analisi e i risultati ottenuti (cf. cap. 6).

La Parte Terza è dedicata alla discussione dei risultati: in questa sede, commenteremo i punti di forza e le criticità riscontrate nell'analisi dei dati relativi agli insegnanti CLIL e agli studenti e, alla luce di queste riflessioni, offriremo alcuni suggerimenti per il futuro della pratica didattica in CLIL; inoltre, discuteremo i limiti del presente studio e, in considerazione di questi, indicheremo alcune possibili direzioni future per la ricerca (cf. cap. 7).