

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore
di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon,
Marcella Menegale, Graziano Serragiotto



Edizioni
Ca' Foscari

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

26



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Università Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Jacqueline Aiello (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Annalisa Brichese (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentini (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Giorgia Delvecchio (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marelo (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maueri (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Basilicata, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Francesco Vitucci (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Eftychia Xerou (Cyprus University of Technology, Limassol, Cyprus)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore

di Carmel Mary Coonan

a cura di

Paolo E. Balboni, Fabio Caon,

Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

2023

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

© 2023 Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto per il testo
© 2023 Edizioni Ca' Foscari per la presente



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.
Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Edizioni Ca' Foscari
Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia
<https://edizionicafoscari.unive.it/> | ecf@unive.it

1a edizione aprile 2023
ISBN 978-88-6969-683-1 [ebook]
ISBN 978-88-6969-684-8 [print]

Il volume è stato realizzato con il contributo del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia.

Hanno collaborato alla revisione dei contributi: Ada Bier, Elena Borsetto e Fabiana Fazzi.

Progetto grafico di copertina: Lorenzo Toso

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan / a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2023. — x + 246 pp.; 23 cm. — (SAIL; 26). — ISBN 978-88-6969-684-8.

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/edizioni/libri/978-88-6969-684-8/>
DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-683-1>

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

Abstract

The volume collects the contributions of academics from various Italian universities who have worked with Carmel Mary Coonan throughout her career at Ca' Foscari University. Starting from the themes that have characterised Carmel's research interests, including Content and Language Integrated Learning (CLIL), professional development for language teachers and action research practice, the volume opens up to original methodological reflections and new lines of research in the field of educational linguistics. The relevance and variety of the studies here described confirm the lively and dynamic character of research and experimentation that shape our discipline. By questioning different language learning environments (both inside and outside language classroom), educational contexts (from kindergarten to university and beyond) and subjects (students as well as teachers), the volume highlights significant gains achieved in the field of language teaching and learning so far. At the same time, however, it makes clear the urge to further boost plurilingualism in language education, a goal that Carmel has tenaciously pursued throughout her whole career.

Keywords Educational linguistics. CLIL. Language teacher professional development. Language learning and teaching. Plurilingualism.

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

Sommario

Introduzione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale,

Graziano Serragiotto

3

PARTE I:

UNA DISCIPLINA IN EVOLUZIONE

Ordinari, Baroni, Maestri, Mentori

Paolo E. Balboni

17

CLIL e professione per soggetti 'svantaggiati'

Antonella Benucci

25

La metodologia cooperativa come risorsa per il CLIL

Fabio Caon

35

Memoria, emozioni, ricordi nell'invecchiamento

Implicazioni per l'educazione linguistica degli anziani

Mario Cardona

43

'Di necessità, virtù': insegnamento linguistico, tecnologia e ricerca-azione al tempo del COVID-19

Uno studio di caso

Daria Coppola

53

La lingua straniera veicolare nella scuola dell'infanzia

Michele Daloiso

63

CLIL e intercomprensione in contesti minoritari

Un percorso glottodidattico per il cimbro di Luserna

Mariapia D'Angelo

73

L'insegnamento esplicito nello sviluppo della competenza pragmatica in L2/LS

Il caso dei segnali discorsivi

Anna De Marco

83

EMI (<i>English Medium Instruction</i>) all'università: occasioni di confronto tra docenti disciplinari e linguisti educativi	
Bruna Di Sabato, Marco Mezzadri	93
Comunicazione, mediazione e argomentazione in classe CLIL	
Termini e definizioni nel discorso didattico	
Silvia Gilardoni	105
CLIL e intercomprensione: due approcci compatibili al servizio della linguistica romanza	
Marie-Christine Jamet	123
Il profilo dell'insegnante di lingue minoritarie, tra standardizzazione delle competenze e varietà dei modelli scolastici	
Maria Cecilia Luise	133
Il CLIL con studenti universitari di livello linguistico avanzato	
Patrizia Mazzotta	145
Framing the Framework: Four Decades of Change in Language Teaching (and the Long March of ELF)	
David Newbold	153
Dal precettore a Duolingo: un'interpretazione linguistico-educativa e alcune considerazioni sul suo impiego e la sua efficacia	
Il corso di norvegese	
Matteo Santipolo	165
La metodologia CLIL e l'italiano a stranieri	
Graziano Serragiotto	185
The Other Side of the Moon: Content-Specific Learning in CLIL in Core and Non-Core Subjects	
Fabiana Rosi	197

PARTE II:
OMAGGIO DELLE ALLIEVE

Bisogni e preoccupazioni del corpo docente impegnato in <i>English Medium Instruction</i> (EMI) Una prospettiva italiana post-pandemia Elena Borsetto, Ada Bier	213
Musei come luoghi ideali per l'apprendimento integrato di contenuti e lingua fuori dalla classe Dalla ricerca sul CLIL al progetto MILE (Museums and Innovation in Language Education) Fabiana Fazzi	227
Venti anni di CLIL in Italia Marcella Menegale	235

**La linguistica educativa
tra ricerca e sperimentazione**

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

Introduzione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Il volume raccoglie i contributi di docenti e ricercatori di diverse università italiane che hanno affiancato Carmel Mary Coonan negli anni della sua carriera a Ca' Foscari.

Il titolo del volume, *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione*, ha origine da una doppia ispirazione. La prima è collegata alla natura teorico-pratica stessa della disciplina, dove ricerca e sperimentazione si fondono in modo logico e naturale per trovare soluzioni alle questioni aperte, alcune di vecchia data ed altre molto più recenti, legate all'educazione linguistica. Tali questioni necessitano di essere analizzate con la prospettiva di favorire un'evoluzione metodologica, attraverso una lettura informata e critica degli ambienti di apprendimento che sono oggi sempre più multitecnologici, multiculturali, multilingui e multilivello. Il nostro settore è sicuramente molto attivo da questo punto di vista e può vantare centinaia di studi e sperimentazioni ogni anno.

La seconda ragione che motiva il titolo del volume è invece più strettamente ricollegabile alla vita accademica di Carmel, che fin dai suoi primi lavori ha costantemente unito le due anime della linguistica educativa. La sua ricerca teorica le ha fornito le basi per

procedere alle sperimentazioni operative che negli anni ha realizzato nelle scuole di ogni ordine e grado, dall'infanzia alla secondaria, e nell'università. Convinta del valore che una ricerca rigorosa e metodica possa dare alla linguistica educativa, e convinta del fatto che la comprensione dei fenomeni che caratterizzano la nostra disciplina non possa prescindere dalla comprensione della ricerca che la informa, ha introdotto il corso *Methodology of Research in Language Teaching and Learning* nel curriculum di studi in Scienze del Linguaggio a Ca' Foscari, insegnandolo per diversi anni. È stata in particolare grande sostenitrice della ricerca-azione, metodologia che ha adottato per molti dei suoi studi e che le ha permesso di basare i risultati dei suoi lavori su solide fondamenta empiriche.

Da ottima allieva di Giovanni Freddi, è stata da sempre interessata a comprendere le necessità di formazione professionale degli insegnanti di lingua e per molti anni ha lavorato in questo campo. Oltre ai numerosi progetti di ricerca e formazione per insegnanti in servizio, ha avuto un ruolo preminente nella preparazione dei futuri insegnanti, dirigendo la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) del Veneto per anni. La formazione rivolta agli insegnanti di lingue si è poi allargata ad un pubblico molto più vasto nel momento in cui ha iniziato a istituire i corsi di perfezionamento CLIL per docenti di tutte le discipline.

Arriviamo dunque al tema che maggiormente ha caratterizzato la storia accademica di Carmel, il CLIL, appunto. Partendo da uno spiccato interesse per tutte le lingue che caratterizzano la ricchezza del nostro Paese, dall'italiano (il cui studio la portò in Italia in giovane età) all'inglese (sua L1), dal francese (lingua straniera tra suoi studi scolastici) al friulano (lingua minoritaria 'adottata' a seguito dei numerosi progetti CLIL che l'hanno vista partecipare in prima linea) a diverse altre lingue, sia nazionali che minoritarie, cui si è sempre avvicinata con grande curiosità, Carmel ha concentrato i suoi studi sugli approcci plurilingui che si sono diffusi soprattutto in Europa dagli anni Ottanta circa in poi: approcci bilingui, *Éveil aux langues*, intercomprensione, e infine il CLIL. In poco più di venti anni, grazie alle sue numerose - spesso pionieristiche - iniziative di ricerca e sperimentazione, Carmel ha fortemente contribuito a fare del CLIL ciò che oggi rappresenta nel nostro Paese, così come ampiamente riconosciute dagli studiosi del settore.

Partendo dai temi che hanno contraddistinto gli interessi di ricerca di Carmel, il volume apre a originali riflessioni metodologiche e nuove linee di ricerca nel campo della linguistica educativa, dando spazio a contributi autorevoli che, ancora una volta, confermano il carattere vivace e dinamico della ricerca e della sperimentazione nella nostra disciplina.

La prima parte del volume raccoglie le voci dei colleghi di Carmel, come lei docenti, provenienti da diverse università italiane.

Il primo è un contributo di Paolo Balboni, che riflette sull'importanza del ruolo accademico di uno studioso, responsabile non solo dei risultati che egli stesso ottiene ma anche delle strade che riesce ad aprire.

Segue Antonella Benucci, che condivide una proposta di syllabo trasversale mirato allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e professionali che, pur basato sull'adozione di un approccio multilingue e pluriculturale, tiene in considerazione anche i soggetti svantaggiati.

Fabio Caon ragiona sui punti di contatto tra CLIL e metodologia cooperativa, evidenziando i motivi per cui modalità di lavoro in cui gli studenti sono chiamati a condividere responsabilità e impegno possono portare a un migliore apprendimento anche nella classe CLIL.

Mario Cardona propone un modello glottogeragogico che contribuisce allo sviluppo degli studi di linguistica educativa nell'ambito di una didattica specifica rivolta a un gruppo della popolazione generalmente meno considerato, il pubblico anziano.

Daria Coppola riporta i risultati di un recente studio condotto con la metodologia della ricerca-azione, incentrato sulle sfide, soprattutto a livello tecnologico, che la pandemia ha acuito in ambito educativo sia per i docenti che per gli studenti.

Riesaminando il contributo di Carmel nel campo di ricerca della glottodidattica per bambini, Michele Daloiso ripercorre le principali questioni oggetto di studio negli ultimi anni, aprendo una riflessione sulla competenza linguistica che dovrebbero sviluppare le educatrici e le insegnanti a questo livello di scuola.

Mariapia D'Angelo descrive i presupposti che hanno portato all'elaborazione di un progetto pilota per l'apprendimento congiunto dell'inglese, del tedesco e del cimbri, in cui si prevedono attività di intercomprensione anche attraverso l'approccio CLIL.

Anna De Marco si concentra sull'efficacia dell'insegnamento esplicito per l'apprendimento dei segnali discorsivi, spingendo sulla necessità di ampliare le ricerche, ancora molto limitate, sull'italiano L2.

Bruna Di Sabato e Marco Mezzadri affrontano il problema della formazione dei docenti universitari partendo da uno studio basato sulle percezioni delle competenze linguistiche e metodologiche possedute da un gruppo di docenti EMI (*English Medium Instruction*) e quelle auspiccate da un gruppo di docenti esperti di linguistica educativa.

Silvia Gilardoni approfondisce il tema dell'interazione nella classe CLIL, focalizzandosi in particolare sulla rilevanza della funzione discorsiva della definizione e sulle strategie adottate dai docenti per realizzarla.

Lo sviluppo dei due maggiori approcci plurilingui, CLIL e intercomprensione, è invece al centro del contributo di Marie-Christine Jamet, che giunge alla conclusione che un'integrazione di entrambi nella didattica curricolare potrebbe rappresentare un modo efficace per affrontare le sfide linguistiche attuali.

Ricordando la sua ultima collaborazione con Carmel, Maria Cecilia Luise si sofferma sulla questione della necessità di definire un profilo dell'insegnante di lingue minoritarie, esplicitando quali dovrebbero essere le conoscenze e competenze linguistiche e metodologiche che permetterebbero una efficace integrazione dei percorsi di lingua minoritaria nel più ampio quadro dell'educazione linguistica plurilingue.

Patrizia Mazzotta analizza i principali problemi riscontrati nell'attuazione del CLIL a livello universitario legati sia alle competenze linguistiche degli studenti che alla preparazione dei docenti e al tipo di didattica che caratterizza le aule universitarie, auspicando una necessaria innovazione metodologica che passi anche dalla differenziazione di classi CLIL in base al livello linguistico degli studenti.

Il contributo di David Newbold prende in esame i cambiamenti avvenuti nell'insegnamento dell'inglese come LS negli ultimi decenni, mettendo in risalto quanto la nuova versione del *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER) risponda alle nuove esigenze linguistiche e comunicative.

Matteo Santipolo si focalizza su una delle app per l'apprendimento linguistico ad oggi più diffusa, *Duolingo*, prima presentandone le origini e analizzandone l'approccio glottodidattico e poi proponendo una riflessione su una possibile integrazione della *app* con l'insegnamento tradizionale a partire dai risultati ottenuti in un corso di norvegese.

Rifacendosi alle caratteristiche metodologiche del CLIL, Graziano Serragiotto ragiona su come questo approccio si presti all'insegnamento dell'italiano LS tanto quanto all'insegnamento dell'italiano come L2, nonostante le differenze che contraddistinguono i due contesti di riferimento, in quanto le strategie didattiche che vengono messe in atto risultano altamente efficaci per entrambi. Infine, Fabiana Rosi solleva un tema ancora apparentemente inesplorato, ossia se vi sia differenza nei risultati di apprendimento degli studenti nel caso in cui la materia insegnata in CLIL sia caratterizzante dell'indirizzo curricolare oppure sia una materia non caratterizzante, giungendo a risultati inaspettati.

La seconda parte del volume, più breve, include i contributi di allieve di Carmel che hanno desiderato renderle omaggio in segno di profonda gratitudine umana e professionale.

Elena Borsetto e Ada Bier ricordano l'esperienza professionale vissuta insieme a Carmel negli ultimi anni nell'ambito di uno dei molteplici progetti pionieristici da lei avviati a Ca' Foscari, il corso di *Academic Lecturing*, destinato a docenti EMI dei vari corsi universitari veneziani, e presentano i dati di un recente studio svolto all'interno di quel progetto riguardante l'analisi dei bisogni di potenziali nuovi partecipanti.

Fabiana Fazzi descrive le origini di un altro progetto, *MILE (Museums and Innovation in Language Education)*, anch'esso ispirato ai lavori di ricerca e sperimentazione svolti con Carmel e che sta con-

tinuando ad espandersi grazie alla collaborazione di un solido gruppo di allieve.

Chiude il volume il contributo di Marcella Menegale che ripercorre la storia poco più che ventennale del CLIL in Italia delineando le fasi principali del suo sviluppo, tuttora in essere, ed evidenziando il ruolo fondamentale di Carmel in ciascuna di esse, a partire dalle sue numerose ricerche e dal libro che così fortemente ha contribuito a diffondere la conoscenza del CLIL nel nostro Paese, *La lingua straniera veicolare* per UTET (2002, 2012).

Attraverso questa raccolta di scritti ci auguriamo, innanzitutto, di far giungere alla nostra prima destinataria, Carmel, un sincero riconoscimento e ringraziamento per il valore portato alla riflessione sull'educazione linguistica plurilingue e, possibilmente, di interessare anche altri lettori al fine di alimentare la conoscenza per la ricerca e la sperimentazione nella nostra disciplina.

Bibliografia degli scritti di Carmel Mary Coonan

Vengono qui elencate le pubblicazioni di Carmel Mary Coonan uscite tra il 1984 e il 2021.

1984

Teaching English: Training and Re-Qualification Prospects. Padova: CLEUP.

1985

con Chantelaue, O. *L'insegnamento delle lingue in Gran Bretagna e Francia*.

Padova: CLEUP.

«Il gioco nel testing, il testing come gioco». *Scuola e Lingue Moderne*, 4, s.p.

1992

«The Promotion of Classroom Language Learning Through Interaction. The Question of Learning Strategies». *Lingua e Nuova Didattica*, 2, 45-55.

«L'elemento culturale nell'insegnamento di una lingua straniera: alcune osservazioni sull'insegnamento nella scuola elementare». *Scuola e Lingue Moderne*, 5, 144-51.

«Il collegamento interclasse: una proposta di lavoro per la scuola elementare». *Scuola e Lingue Moderne*, 7, 211-21.

1993

«Do Learners Learn What Teaching Materials Set Out to Teach Them? The Question of Tasks». *Lingua e Nuova Didattica*, 2, 27-34.

1994

«Proposte di test in itinere: i test diffusi», «Materiali per unità didattica per la scuola elementare», «Schemi di lezioni per il perfezionamento linguistico: lingua inglese». Freddi, G. (a cura di), *La lingua straniera alle elementari. Materiali di sperimentazione*. Milano: Longman Italia; Venezia: IRRSAE Veneto, s.p.

«Il testing della produzione orale», «Il testing della comprensione scritta». Freddi, G. (a cura di), *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*. Milano: Longman Italia; Venezia: IRRSAE Veneto, s.p.

«Input and Interaction: Importance for Language Learning and Implications for the Classroom». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 1-17.

1997

«Language Teacher Training and Bilingual Education in Italy». Van de Craen, P.; Wolff, D. (eds), *Language Teacher Training and Bilingual Education*. Lille: Université Charles de Gaulle, s.p.

«Reading Comprehension and Background Knowledge: Implications for Teaching». *Annali di Ca' Foscari*, 1-2, 341-54.

«Reactions to Practice: Implications for Teaching». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 117-31.

1998

«Content and Language Integrated Learning in Italy: Present Situation and Possible Developments». Marsh, D.; Marsland, B.; Malijers, A. (eds), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 109-23.

1999

«Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa». Balboni, P.E. (a cura di), *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra, 57-77.
 «The Multilingual Challenge». *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 99-104.
 «Priorities for Investment in the Development of CLIL». Marsh, D.; Marsland, B. (eds), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 70-2.
 «TNP Language Teacher Training and Bilingual Education: Language Medium Teaching». *European Language Council Information Bulletin*, s.p.

2000

(a cura di), *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina. Include: «La ricerca azione», 9-30.
 «La lingua straniera come veicolo di apprendimento». *Scuola e Lingue Moderne*, 5, 2-15.
 «La ricerca-azione». *Scuola e Lingue Moderne*, 6, 2-14.

2001

(a cura di), con Balboni, P.E.; Ricci Garotti, F. *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia; Welland: Guerra-Soleil. Include: «L'inglese come lingua straniera nella scuola dell'infanzia», 47-89.
 con Gobbi, L.; Ricci Garotti, F. «La valutazione: strumenti e risultati», 105-24.
 «Bilingual Education and Language Development». *ETAS Journal*, 19(1), 44-7.
 «L'insegnante di LS nel quadro europeo». *Scuola e Lingue Moderne*, 6, 10-15.
 «Conditions that Hinder, Actions that Foster: Prospects for Bilingual Education in Italy». Van de Craen, P.; Pérez Vidal, C. (eds), *The Multilingual Challenge/Le Défis Multilingue: Final Report*. Barcelona: Printulibro, 57-80.
 «Glottodidattica e apprendimento precoce». *Progetto Lingue 2000 = Atti dei seminari per i nuovi formatori di lingue straniere*. Frosinone: Ministero della Pubblica Istruzione, s.p.

2002

La lingua straniera veicolare. Torino: UTET Libreria.
 «Italy». Grenfell, M. (ed.), *Modern Languages Across the Curriculum*. London; New York: Routledge, 98-113. <http://doi.org/10.4324/9780203167175-10>.

2003

- (a cura di), con Ricci Garotti, F. *Materiali per la lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra.
- «Introduzione: CLIL e la lingua veicolare». Serragiotto, G. (a cura di), *CLIL: apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia; Welland: Guerra-Soleil, 11-18.
- «Ricerca-azione per insegnanti di italiano L2». Luise, M.C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*. Perugia: Guerra, 7-52.
- «Planning for CLIL. A General Outline and Thoughts on Two Micro-Features». Barbero, T.; Boella, T. (a cura di), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. Torino: Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, 24-47.
- «La ricerca-azione in 'azione'». Jafrancesco, E. (a cura di), *Ricerca-azione e apprendenti stranieri: per una didattica orientata alle soluzioni di problemi*. Firenze: Centro Come, 1-14.
- «Some Issues in Implementing CLIL». *European Language Council Information Bulletin*, 9, s.p.

2004

- (a cura di) con Ricci Garotti, F. *Lingue europee nella scuola dell'infanzia. Percorsi educativi e didattici*. Trento: Trento Unoedizioni. Include: «Programmare i percorsi», 11-35.
- «Progettare per CLIL: una cornice di riferimento». Serragiotto, G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET Libreria, 11-30.

2005

- (a cura di), «La dimensione europea nella formazione iniziale degli insegnanti», num. monogr., *Didattica & Didattiche*, 2-3. Include: «La dimensione europea nella formazione iniziale degli insegnanti», s.p.
- «CLIL – Just a New Buzz Word?». *LangMatters*, 4, 2-5.
- «The Natural Learning of a Foreign Language. CLIL as a Possible Partial Solution for the School». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, 4-11.

2006

- (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Cafoscarina. Include: «La sfida del CLIL e l'Università», 37-50.
- «La metodologia task-based e CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, III-XI.
- «Focus su CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 23-39.
- «La lingua straniera veicolare: tipologie e modelli». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 51-64.

- «Il Quadro e gli scenari curriculari: la proposta CLIL». Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*. Torino: UTET Libreria, 143-65.
- «Contatto, confronto, condivisione. Cosa succede quando due mondi disciplinari si incontrano?». Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria, *Progetto CLIL Umbria*. Perugia: Guerra, 15-20.
- «Taking the Matter to Task», in Di Sabato, B.; Cordisco, M. (a cura di), «Lingua e contenuti: un'integrazione efficace», num. monogr., *RILA: Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1-2, 55-70.

2007

- (a cura di), *Il tirocinio lingue straniere: l'esperienza della SSIS Veneto*. Lecce: Pensa Multimedia.
- (a cura di), con Marangon, C. *Apprendo in Lingua 2 - Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*. Venezia: Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto. Include: «Effetti che CLIL produce sull'apprendimento delle discipline non linguistiche», 49-57.
- «How Are Students Engaged in Subject Learning Through the LS? Activities for Learning». Wolff, D.; Marsh, D. (eds), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 153-69.
- «Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-Observation–Introspection». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 625-46. <https://doi.org/10.2167/beb463.0>.
- con Serragiotto, G. «CLIL». *Voci della scuola*, 74-86.

2008

- (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina. Include: «The Foreign Language in the CLIL Lesson. Problems and Implications», 13-36.
- «Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni». Cardona, M. (a cura di), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*. Bari: Cacucci, 15-28.
- (a cura di), «La produzione orale in ambito CLIL», num. monogr., *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2. Include: «La qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto», 13-28.

2009

- «Esperienze e ricerche in corso a livello nazionale e internazionale. Problematiche e questioni aperte». De Matteis, P.; Fortuna, O. (a cura di), *CLIL modelli di integrazione didattico-disciplinare per la formazione docente. Realtà e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia, 7-22.
- «Developments in CLIL Teacher Training: The Role Played by the University». Sisti, F. (ed.), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra, 125-32.
- «Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni». *Studi di Glottodidattica*, 2, 20-34.

con Ziegler, G. et al. «Training Teachers of Languages in Europe». *SEMLANG - Analytic Report*. Sèvres: Centre International d'Etudes Pédagogiques, CIEP.

2010

- «Educazione linguistica plurilingue: una prospettiva veicolare». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina, 135-46.
- «CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università, 129-41.
- «La formazione iniziale degli insegnanti di lingue: questioni aperte». Mezzadri, M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra, 303-13.
- «Content and Language Integrated Learning: Some Key Principles». *Perspectives*, 9-27.

2011

- «La motivazione nella didattica delle lingue: la dimensione culturale». Di Sabato, B.; Mazzotta, P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*. Lecce: Pensa Multimedia, 45-58.
- con Saccardo, D. «Innovazione metodologico-didattica: il contributo del CLIL». *Annali della Pubblica Istruzione*, 5-6, 227-39.
- «CLIL in (Language) Teacher Training». *Studi di Glottodidattica*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/130>.
- con Rowe, J. «Some Foreign Language Issues in CLIL: The Teacher's Voice». *PIXEL, The Future of Education*. Milan: Simonelli University Press, 418-22.

2012

- La lingua straniera veicolare*. 2a ed. Torino: UTET Università.
- «Affect and motivation in CLIL». Marsh, D.; Meyer, O. (eds), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstaett: Eichstaett Academic Press, 53-66.
- «Language Issues in the CLIL Classroom: Focus on the Pupils». Pedrazini, L.; Nava, A. (eds), *Learning and Teaching English: Insights from Research*. Monza: Polimetrica, 279-305.
- «L'approccio CLIL nella scuola dell'infanzia». Perini, R. et al., *Local Lingue Infanzia*. Roma: Anicia, 53-7.
- «Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera». *Synergies Italie*, 19-29.
- «The Foreign Language Curriculum and CLIL». *Synergies Italie*, 117-28.

2013

- «Foreword». Menegale, M. (ed.), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL, V-VI.
- «Higher Education in Language Teaching: Challenges and Prospects». *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 2, 531-44.

2014

(a cura di), con Balboni, P.E. *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher. Include: «I principi base di CLIL», 17-35.

«Un ampliamento di prospettiva: il CLIL di lingua straniera». Balboni, P.E.; Mezzadri, M. (a cura di), *Italiano L1 come lingua di studio*. Torino: Loescher, 79-88.
«Le basi glottodidattiche del CLIL». *La ricerca*, 17-20.

2015

«Questioni linguistiche in CLIL». Langé, G.; Cinganotto, L. (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa*. Torino: Loescher, 29-38.

2016

«CLIL and Higher Education in Italy: Desirable? Possible?». De Marco, A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 137-48.

«Il potenziale del CLIL per l'innovazione nella scuola». Jafrancesco, E. (a cura di), *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*. Roma: Aracne, 63-86.

2017

(eds) con Favaro, L.; Menegale, M. *A Journey Through the Content and Language Integrated Learning Landscape*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars. Include: «Introduction. The CLIL Context», 1-15.

«CLIL Teacher Education: Issues and Direction». *Language Teacher Education*, 4(2), 1-16.

2018

(a cura di) con Bier, A.; Ballarin, E. *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7>.

«The Ripple Effect of CLIL on Language Education and the Foreign Language Curriculum». Santipolo, M.; Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: UTET Università, 117-23.

2019

con Macaro, E.; Briggs Baffoe-Djan, J.; Heath, R.; Di Sabato, B.; Hughes, B.; Cuccurullo, D.; Menegale, M.; Bier, A. *Transition from Secondary School CLIL to EMI at University: Initial Evidence from Research in Italy*. London: British Council.

con Ricci Garotti, F. «Uno studio qualitativo». Wolff, D.; Virdia, S. (a cura di), *Il CLIL nella scuola primaria. Una ricerca quali-quantitativa nel contesto trentino*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 69-103.

2021

- «Language Education of Teachers: The Impact of CLIL». D'Angelo, M.; Ožbot, M. (a cura di), *Lingue, testi e discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*. Firenze: Cesati, 305-17.
- «Il docente di lingua: un profilo di competenza a partire dai documenti europei». Luise, M.C.; Vicario, F. (a cura di), *Le lingue regionali a scuola. Competenze e certificazione didattica del docente di friulano e di sardo*. Torino: UTET Università, 227-51.
- «Les défis du développement des compétences langagières grâce à l'approche CLIL», dans Causa, M.; Pellegrini, F.; Stratilaki, S. (éds), «Enseignement Bilingue en Europe: Regards Croisés, Recherche et Applications», numéro spécial, *Le Français dans le Monde*, 24-34.

Parte I: Una disciplina in evoluzione

Ordinari, Baroni, Maestri, Mentori

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In universities there are four types of academicians: full professors, career bosses, masters, and mentors. The essay discusses these four academic figures pointing out some features that help tell which is which, however disguised or blurred they may be. Each type of academician is described, focussing on the relationship with his or her pupils. The reason for this unusual topic is that both Carmel Coonan and I were full professors, worked for decades a few feet from one another, raised pupils – yet we never discussed what our idea of being full professors was. This volume in honour of Carmel Coonan gives me a good chance to think about it, now that we have both retired and have time to think quietly.

Keywords Academic life. Academic policy. Mentors and Masters. Knowledge sharing. Academic careers.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Ordinari e Baroni. – 3 Maestri e Mentori – 4 Note conclusive.

1 Introduzione

Quattro anni fa, in occasione dei miei 70 anni e del conseguente pensionamento, molti amici e colleghi parteciparono a un volume in mio onore; alcuni, come accade nella maggior parte dei casi, inserirono un saggio sulle loro tematiche di ricerca; altri scrissero qualcosa di specificamente dedicato a quel che avevo fatto in 40 anni di lavoro.

Da allora, nel *Festschrift* cui partecipo, cerco di pensare ad un tema che mi abbia accomunato al festeggiato: con Hermann Haller abbiamo condiviso una vita a cavallo tra culture e quindi ho proposto una ricerca comune sulla comunicazione interculturale, a Paola Desideri - amica compianta - ho proposto una riflessione sulla formazione, visto che eravamo stati per anni colleghi in progetti di formazione e lei si interessava molto, dal punto di vista etico e politico, al tema della formazione. In altri *Festschrift* cui sono stato invitato a partecipare - e che non posso citare per non rovinare la sorpresa - sto seguendo la stessa logica: dedicare al collega che si vuole onorare una riflessione su qualcosa che abbiamo condiviso.

Con Carmel Coonan ho condiviso tutta la carriera, dall'inizio come 'lettori di didattica della lingua inglese' nel Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue, nei primi anni Ottanta, all'ordinariato degli ultimi anni, alla direzione del Centro Linguistico in cui lei mi succedette - e quasi sempre abbiamo lavorato in studi che distavano pochi passi. Ma avevamo ambiti di ricerca diversi ed eravamo sempre di corsa, per cui abbiamo avuto poco tempo di parlarci: quindi le parlo adesso, e lo faccio su un tema, quello della relazione con gli 'allievi' (con tutte le sfumature di questa parola, che giustificano le virgolette), che secondo me dovrebbe interessare anche tutti i colleghi che partecipano a questo volume in onore di Carmel Coonan o che comunque lo hanno tra le mani.

2 Ordinari e Baroni

Ordinari e Baroni (sempre con la lettera maiuscola, per carità!): non tutti gli Ordinari sono Baroni (e ci sono alcuni casi di non-ordinari che vogliono fare i baroni, ma sono solo velleità momentanee).

Gli Ordinari diventano tali per svariate ragioni, ma le più scandalose (parentela, sesso e simili) si stanno riducendo, e con l'eliminazione dei concorsi riservati (il mitico articolo 18) si elimina l'equazione 'idoneo = prima-o-poi-ordinario', che di fatto impediva ai dipartimenti di progettare e seguire una politica di reclutamento.

La maggior parte degli Ordinari diviene tale perché ha studiato e l'ha fatto bene, quanto meno in relazione ad un'altra mitica nozione concorsuale: le 'mediane' del settore. In questo modo, i servi fedeli che per anni hanno funto da segretari per il loro Barone oggi non diventano più automaticamente Ordinari a fine carriera se non hanno studiato dignitosamente mentre servivano.

Alcuni neo-Ordinari credono di essere Baroni per il semplice fatto di essere diventati Ordinari, ma si scontrano rapidamente con la realtà: di solito, la presa di coscienza si ha al primo concorso in cui cercano di imporre un loro allievo e vengono tranquillamente ignorati dalla commissione - che mai si permetterebbe di ignorare un Barone

e, se proprio dovesse bocciarne un allievo, informerebbe preventivamente il Barone ferito nei dovuti modi, garantendo recuperi futuri.

In realtà, chi aspira alla baronia deve perseguirla con attenzione e pervicacia, lentamente e con saggia discrezione, costruendo il proprio ingresso (meglio: la propria cooptazione) nelle reti baronali. Una volta diventato Barone, l'Ordinario ha la soddisfazione di veder accettate le proprie indicazioni, i propri progetti, i propri saggi, nonché quelli dei propri allievi presentati come *protégés*; tuttavia, presto si rende conto che deve accettare indicazioni, progetti, saggi e allievi del Barone collega che lo ha aiutato la settimana prima. La rete *do ut des* del potere baronale, costruita con pazienza e sopportazione, si rivela rapidamente un cappio - ma questo è un problema del Barone, non mio.

'Barone' è connotato negativamente. In realtà, non è detto che il Barone sia sempre corrotto o che la baronia sia sempre usata per fini biechi e indichiarabili: ma anche se fa progredire solo gli allievi davvero meritevoli e non sottrae possibilità ad altri giovani meritevoli, un Barone è sempre e comunque un Cattivo Maestro dei suoi allievi, perché corrompe i giovani che protegge facendo credere loro che il modo per fare carriera accademica sia asservirsi a un Barone, pronti a diventarlo a propria volta in futuro.

Certo, un Barone vive in un cielo vicino all'Empireo accademico e quindi raramente guarda verso il basso, dove vivono gli allievi - ma se guardasse, potrebbe facilmente rendersi conto che è un Cattivo Maestro, che sta corrompendo l'anima dei suoi giovani collaboratori -, dottorandi, dottori, ricercatori, giovani associati; vedrebbe che a loro volta questi si comportano da baroncini (con la 'b' minuscola, questi) con gli studenti, i laureandi, gli assegnisti e le altre figure che stanno cercando di entrare in un mondo darwinistico, quello accademico, che accoglierà solo i più attrezzati per sopravvivere in luoghi pericolosissimi come gli studi, i corridoi, i pianerottoli, le aule e - somma di tutti i pericoli - i Dipartimenti, con i loro Consigli, Collegi e Commissioni (tutti con la maiuscola).

C'è anche qualche Ordinario onesto nelle sue scelte accademiche, ma essendo potente viene considerato Barone: in realtà è solo un OGP, un Ordinario di Grande Prestigio, riconosciuto come guida e punto di riferimento dai colleghi che ne ascoltano le opinioni e ne tengono in considerazione i consigli e le valutazioni nel reclutamento, nell'avanzamento di carriera, nei progetti di ricerca, nella progettazione di convegni, di numeri monografici di riviste o di volumi 'a cura di'.

Carmel e io siamo stati Ordinari, questo è attestato: siamo stati OGP? Siamo stati Baroni, o considerati tali? Non sta a noi dirlo, bisognerebbe chiederlo ai colleghi coetanei, a quelli più giovani, agli allievi ancora in lizza. Posso parlare solo per me: non ho cercato di essere un Barone.

3 Maestri e Mentori

Maestri e Mentori possono anche essere Ordinari, ma ce ne sono ottimi esempi anche tra i colleghi Associati, mentre diventa difficile essere Maestro e Mentore per un Ricercatore, figura ormai a tempo determinato che quindi non riesce a intraprendere un progetto di formazione e sostegno ad altri giovani.

Maestri e Mentori possono anche essere Baroni: ma come ho detto sopra, secondo me sono comunque Cattivi Maestri e Cattivi Mentori, fonti di cattivo esempio e promotori di un darwinismo accademico crudele, non di un'ecologica selezione della specie (accademica) attraverso la selezione del più adatto, del geneticamente migliore.

Maestri e Mentori, infine, sono simili solo in apparenza, per cui rifletteremo separatamente su queste due figure.

Iniziamo con i *Maestri*.

George Steiner ha scritto un libro memorabile sul tema, *La lezione dei Maestri*, e fin dalla prima pagina introduce tre categorie di relazioni possibili tra Maestri e Allievi.

I maestri che hanno distrutto i loro discepoli sia psicologicamente sia, in qualche caso, fisicamente. Ne hanno spento gli spiriti, consumato le speranze, sfruttando la loro dipendenza e la loro individualità. Il dominio dell'anima ha i suoi vampiri.

Come contrappunto, discepoli, allievi, apprendisti hanno rovesciato, tradito e rovinato i propri maestri. Di nuovo, questo dramma ha attributi sia mentali sia fisici. Appena eletto Rettore, un trionfante Wagner allontanerà con sdegno un Faust morente, già suo *magister*.

La terza categoria è quella dello scambio, di un eros di reciproca fiducia e invero d'amore ('il discepolo amante' nell'*Ultima Cena*). Attraverso un processo di interazione, di osmosi, il maestro apprende dal discepolo mentre gli insegna. L'intensità del dialogo genera amicizia nel più alto senso della parola. Prevede sia la chiaroveggenza, sia l'irragionevolezza dell'amore. Si pensi a Socrate e Alcibiade, Abelardo ed Eloisa, Heidegger e Arendt. Ci sono discepoli che si sono sentiti incapaci di sopravvivere ai loro maestri (Steiner 2004)

Che cosa insegna un Maestro (che spesso è anche Mentore: ma qui separiamo le due funzioni) nel mondo accademico? Non ho risposte generali, posso riferire quel che io ho cercato di insegnare quando ho cercato di fare il Maestro, e per alcuni versi so che Carmel ha fatto la stessa cosa, ma non so con quale esito, solo lei può dirlo.

Sono partito dalla constatazione che un accademico ha tre funzioni, ricerca, didattica e quella che oggi finalmente viene riconosciuta come 'terza missione', cioè l'azione nel contesto sociale, nella realtà *extra turrem eburneam*.

Per la ricerca, cioè per l'elaborazione di conoscenza (non necessariamente nuova: anche risistemare conoscenze esistenti contribuisce all'avanzamento scientifico), il mio contributo è nato dalla reazione allo tsunami di idee, approcci, metodi e fanfaluche degli anni Settanta-Ottanta; per non affogare ho ripreso i parametri classici: se vuole condurre un insegnamento etico il Maestro deve insegnare cose vere, e il parametro che ho scelto per definire le cose vere è stato un adattamento alla linguistica educativa della logica dei modelli, strutture concettuali che descrivono (o cercano di descrivere) un fenomeno in modo completo e valido in ogni dove e in ogni tempo. Ne ho raccolti molti di studiosi che mi hanno preceduto, ne ho elaborati una decina (per i curiosi: sono in *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*, in questa stessa collana¹) e insieme ai miei dottorandi e dottori e giovani colleghi li ho discussi, sottoposti a prove di falsificazione, modificati, integrati.

Ho cercato di insegnare loro che la verità sperimentale è difficile da ottenere, con buona pace delle scienze *hard*, e che può anche essere illusoria: la formula della velocità, $V=S/T$, sembrava sperimentalmente accettata, ma poi è arrivato Einstein e il tempo, la T della formula, è evaporato come entità costante; del resto, anche il fatto che il sole giri intorno alla terra è esperienzialmente verificato ogni giorno da tutti noi... Ho cercato di insegnare ai miei allievi che una verità formale, logica (ad esempio il modello di comunicazione di Jakobson o il mio tentativo di modellizzare la competenza e la performance comunicative) ha più probabilità di essere vera, quindi di essere oggetto di un insegnamento etico.

Ho cercato di insegnare ai miei allievi che prima di affrontare un problema è necessario decidere quali tra i modelli disponibili in tutto il complesso di scienze teoriche e applicate che contribuiscono alla linguistica educativa possano e/o debbano essere utilizzati per cercare di raggiungere la verità, o almeno il massimo livello possibile di verità, in ordine al fenomeno che viene descritto.

Credo che Carmel abbia provato a fare la stessa cosa, almeno nelle sue lezioni che ho potuto seguire sulla metodologia della ricerca.

Siamo stati Maestri con la maiuscola, o almeno buoni maestri con la minuscola?

Nell'esempio che abbiamo offerto ai nostri allievi con la nostra pratica di ricerca, credo (almeno spero) di sì, ma ancora una volta la risposta va trovata nella ricerca dei nostri allievi: osservando la loro produzione si può verificare se Carmel e io (a) abbiamo insegnato qualcosa di vero o che cerca il vero, e (b) se siamo stati efficaci nel trasmettere questa eredità epistemologica.

¹ <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>.

E veniamo ai *Mentori*.

Quando Ulisse parte per Troia, inconsapevole del fatto che vi passerà tanta parte della sua vita, affida il piccolo Telemaco a Mentore, un saggio itacense che già aveva saputo guidare Ulisse nella sua crescita e che ora dovrà diventare la guida del bambino e prepararlo a diventare re, se Ulisse non dovesse tornare dall'Asia. Quando il ventenne Telemaco decide di andare alla ricerca di suo padre, Atena prende proprio le sembianze dell'ormai anziano Mentore per consigliarlo e guidarlo in modo che abbia un viaggio sicuro - e proprio alla parola latina che significa 'sicuro', *tutus*, -a, -um, deriva *tutor*, colui che guida e protegge una persona in formazione. La mitologia e l'etimologia quindi sono chiare nel fare intuire il ruolo del Mentore.

Come abbiamo visto sopra, con la sua conoscenza e con il suo esempio, il Maestro collabora alla costruzione della conoscenza dei suoi allievi. Ma il Mentore, che è quasi sempre ma non necessariamente Maestro, collabora con gli allievi anche nella costruzione della loro idea di vita accademica, ed in particolare della loro idea di didattica (che va dalle pubblicazioni divulgative alle lezioni, dalle tesi di laurea ai dottorati) e del loro impegno nella 'terza missione'.

Mentre il Maestro insegna *anche*, ma non necessariamente, con il suo esempio, il Mentore insegna *soprattutto* con il suo esempio, magari riflettendo in maniera informale con gli allievi su tale esempio, a pranzo in trattoria o seduti davanti a uno spritz sulle Zattere.

'Riflettere' è forse una parola troppo formale: semplicemente, il Mentore che in Consiglio di Dipartimento ha sostenuto una posizione e ha sgambettato l'altra posizione spiega agli allievi lo scopo per cui l'ha fatto e per cui l'ha fatto in un certo modo; il Mentore che ha appena dato un referato negativo a un saggio per una rivista lo mostra agli allievi spiegando loro perché lo ha bocciato, e può cogliere l'occasione per spiegare che titolo, abstract, indice e bibliografia sono i metadati qualificanti di un saggio, quelli sulla cui base un professionista decide di affrontare la lettura del saggio o lo elimina a priori, bocciandolo prima di leggerlo; il Mentore legge con gli allievi i giudizi dell'ASN e li decrittta, li legge andando oltre le parole, cogliendone i messaggi impliciti; il Mentore spiega perché ha proposto una collaborazione con delle scuole organizzandola in un certo modo e non in un altro, con un costo basso e non alto, con tempi lunghi e non immediati; il Mentore commenta un *Festschrift*, libro politico quanto nessun altro, analizzando con i suoi allievi il modo in cui è stato costruito e interpretando le ragioni per cui i curatori hanno invitato alcuni Tizi e non alcuni Caii, oppure commentano la decisione di alcuni Sempronii di non accettare l'invito (decisione che i Sempronii spiegano sempre ai colleghi, non sia mai che questi possano pensare che Sempronio non è stato invitato...).

Il Mentore fa tutto questo perché l'esito pragmatico delle azioni che esemplifica e spiega e analizza è o sarà a breve sotto gli occhi

degli Allievi (se hanno un buon Mentore e si fidano di lui meritano anche loro la maiuscola): è l'esito delle sue azioni, e non le sue parole, a far sì che i suoi Allievi imparino a comportarsi in Consiglio di Dipartimento; fa sì che imparino come scrivere e poi proporre saggi a riviste che attuano il referato cieco (che cieco non è mai: il referee esperto, dalle citazioni e dalla bibliografia, sa quasi sempre chi è l'autore reso anonimo); fa sì che imparino come costruire nel tempo e poi scrivere il proprio CV per l'ASN; fa sì che imparino come organizzare interventi di 'terza missione' gestendo tempi e bilanci in modo sostenibile, cosicché non penalizzino le strutture che chiedono l'intervento e non brucino il tempo di ricerca di chi attua l'intervento; fa sì che sappiano come costruire il *Festschrift* che, spera il Mentore, quegli Allievi gli dedicheranno quando andrà in pensione.

4 Note conclusive

Ho cercato di essere Mentore e, a quanto mi pare, in molti casi ci sono riuscito - ma in tutte le cose umane c'è sempre il velo del *wishful thinking*, che forse è presente anche in questo mio autopesuntato mentorato.

Carmel è stata Mentore? Non lo so: è sempre stata molto riservata, non solo britannicamente riservata ma proprio 'coonianamente' riservata, quindi non ha condiviso le sue eventuali strategie di mentorato con me e, credo, neanche con altri colleghi vicini umanamente o disciplinarmente. Ma se sia stata una Mentore lo dimostreranno le sue allieve agendo da Allieve con le loro azioni nella politica accademica, nell'attività scientifica ed editoriale, nei loro progetti di intervento nel contesto sociale ed educativo extra-universitario.

Io ho contribuito a queste semplici riflessioni in un libro in onore della collega Carmel Mary Coonan, ma saranno le sue allieve, dimostrandosi Allieve, ad onorarla realmente: è dal frutto che si scopre la vera natura dell'albero.

CLIL e professione per soggetti 'svantaggiati'

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract The modern concept of European adult education is increasingly configured as a support action for immigrants, for their integration into the host society or for professional qualification. Language training for immigrants cannot only be understood as a response to emergency situations related to communicative survival needs, it is crucial for finding and keeping a job, improving one's social conditions and interacting with colleagues. With a 'disadvantaged' type of audience, however, it is necessary to adopt CAD, task-based and CLIL approaches and teaching methods. In this contribution, an example of a cross-curricular curriculum for vocational-sectoral purposes is proposed, which involves an assumption of the recognition of the partiality of skills and knowledge.

Keywords CLIL. Immigrant adults. Employment. Disadvantage. Learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il sillabo trasversale. – 3 Descrittori, obiettivi e Portfolio.

1 Introduzione

Con un pubblico di apprendenti migranti è necessario favorire percorsi di formazione linguistica specifica, proponendo lo scopo primario di acquisire gli strumenti fondamentali per essere in grado di agire nei contesti comunicativi concreti dell'ambiente lavorativo nel più breve tempo possibile. In questa prospettiva, il ruolo rivestito dal-

la dimensione comunicativa risulta centrale in quanto il lavoratore straniero si trova immerso in uno spazio che è sia linguistico, sia comunicativo in senso più ampio, in cui la capacità di interagire è fondamentale per essere in grado di salvaguardare la propria e altrui sicurezza e i propri diritti, ma in cui è necessario gestire competenze anche pragmatiche, socioculturali e sociolinguistiche (Benucci, Grosso, Monaci 2021). Nel contesto lavorativo, gli immigrati sono esposti a input quantitativamente limitati al particolare dominio dell'ambito in cui operano, ad un particolare linguaggio settoriale con il proprio lessico specialistico, e alle tipologie testuali e agli atti comunicativi più ricorrenti. Per questo già in passato sono stati progettati sia sillabi specifici per le professioni più ricorrenti nelle attività degli immigrati in Italia, sia materiali didattici e alcuni Portfolio sperimentali (cf. Benucci 2014; 2016; Benucci, Colombo, Nuccio 2018). Tali strumenti teorico-pratici erano finalizzati ad impostare un apprendimento linguistico fondato per quanto possibile sulla concretezza e su situazioni reali che avessero un riscontro immediatamente visibile nella vita lavorativa del destinatario, al fine di ottenere risultati soddisfacenti in tempi brevi. Infatti, riunire in un unico percorso formativo l'apprendimento della lingua e il tirocinio professionalizzante facilita la formazione del migrante, il quale acquisisce gli strumenti sia linguistici che pratici e operativi per migliorare le proprie competenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro.

Punti fermi di questa progettazione erano il diritto all'acquisizione di competenze parziali ma funzionali allo svolgimento dei compiti professionali, e il rispetto e il potenziamento del plurilinguismo di cui sovente è in possesso il migrante. Con plurilinguismo non si intende una padronanza completa di più lingue ma piuttosto l'integrazione di più repertori linguistici: le varie competenze acquisite nel corso della vita possono essere scomponibili in sottocompetenze diversificate, che occupano ciascuna una posizione particolare e con un raggio di impiego e funzioni diversi. Il plurilinguismo, quindi, integrando più repertori o meglio porzioni di repertori, diventa una competenza multipla che può essere parziale, in quanto funzionale ad un determinato obiettivo limitato.

Il concetto di CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ben noto in ambiente scientifico e scolastico, è tradizionalmente poco impiegato con pubblici e per obiettivi non scolastici quali quelli dei migranti adulti ma può invece risultare efficace. Anche la nuova versione del QCER (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*), il *Companion Volume*, pone attenzione alle specifiche e realistiche competenze necessarie per comunicazioni in relazione a complessi profili di utenti, e per lo svolgimento di attività considerate pertinenti (Consiglio d'Europa 2020). Il CLIL in questi casi si fonda sull'autenticità, dato che il legame con la realtà non va ricercato fuori dall'ambiente della lezione, e che le attività costituiscono obiet-

tivi concreti che stimolano la motivazione e danno la sensazione di compiere uno sforzo finalizzato ad un apprendimento che permette di impiegare da subito le competenze che si stanno acquisendo, come evidenziato da Coonan:

La maggiore identificazione dello studente con l'apprendimento in CLIL, come postulato da Wolff, ha un riscontro positivo al livello emozionale il quale porta ad un'elaborazione in profondità maggiore (proprio perché lo studente è più attento, è più interessato, è più consapevole) della lingua (e del contenuto), risultando un apprendimento più duraturo. Di conseguenza possiamo dedurre che, in condizioni emozionali favorevoli, l'ambiente CLIL facilita il processo di apprendimento della L2. (Coonan 2010, 132)

Nella versione aggiornata del QCER viene riconosciuta apertamente l'importanza del concetto di parzialità e si dichiara che i profili degli utenti sono necessariamente sempre disomogenei dato che le loro competenze sono influenzate da vari fattori come il contesto familiare, i bisogni creati dalla situazione in cui la persona si trova e dalle sue esperienze, le abilità trasversali già acquisite, l'uso di altre lingue e la vita professionale. Infatti, secondo quanto affermato nel *Companion Volume*:

È improbabile che i profili di due utenti/apprendenti siano completamente identici in quanto riflettono le loro personali esperienze di vita e le loro intrinseche abilità, che il QCER 2001 descrive come le loro 'competenze generali'. (Consiglio d'Europa 2020, 40)

Inoltre, il nuovo Quadro si sofferma sul profilo di competenza plurilingue, di cui fornisce esemplificazioni superando la vecchia concezione più lineare dei primi Portfolio che documentavano il profilo di competenza separatamente per ciascuna lingua. Infine, è importante che unitamente alle 'Attività' si prendano in considerazione anche le 'Strategie', come nel caso di quelle di interazione ma soprattutto che vi sia una scala appositamente dedicata alla «Cooperazione finalizzata a uno scopo» e a «Chiedere chiarimenti» (Consiglio d'Europa 2020, 42-100).

In considerazione di questi aggiornamenti, il syllabo di cui qui si propone la struttura, oltre ad indicare che cosa l'apprendente dovrebbe essere in grado di fare e come realizza il compito comunicativo, intende essere un modello (anche sulla base dei precedenti già elaborati) per predisporre altri a partire dalla stessa impostazione teorico-pratica e per una valutazione orientata alla diagnostica.

2 Il sillabo trasversale

All'inizio del XXI secolo le politiche europee hanno avviato iniziative volte all'applicazione del concetto di formazione permanente alla formazione professionale (Commissione delle comunità europee 2006; Eurydice 2015; OECD 2019), con particolare attenzione allo scambio di esperienze per garantirne la qualità e l'innovazione. Tuttavia, questi obiettivi non possono essere raggiunti senza aver precedentemente definito le competenze che dovranno essere acquisite dagli apprendenti.

La proposta qui presentata si colloca all'interno di questo quadro di politica educativa, ma la realizzazione pratica di un sillabo di tale genere non può che avvenire con procedure didattiche progettate tenendo conto di una serie di aspetti relativi alla condizione stessa del particolare profilo di apprendente. Nel caso dell'immigrato adulto, gli aspetti da tenere in considerazione sono la scarsa disponibilità di tempo per lo studio e lo scarso allenamento allo stesso, oltre al possesso di competenze sbilanciate e lacunose nella L2 perché acquisite prevalentemente per via spontanea attraverso il contatto diretto con i nativi del Paese ospitante. Infatti, gli apprendenti immigrati di norma mostrano una forte discrasia tra produzione orale e scritta, essendo quest'ultima maggiormente soggetta ad una serie di norme ortografiche e grammaticali che nell'interazione orale possono risultare meno evidenti. Il docente deve inoltre essere in grado di adottare uno stile di insegnamento adatto alla presenza di classi pluri-etniche, che presentano livelli non omogenei di formazione pregressa, riuscendo ad adattare l'input linguistico a tutti i livelli di competenza presenti e valorizzando le differenti culture come risorsa per l'intera classe. Ci si può trovare a lavorare, oltre che con una classe plurilingue e multiculturale, anche con discenti che adottano stili di apprendimento estremamente diversi fra loro. In presenza di classi di questo tipo, la complessità già esistente in ogni gruppo di studenti si amplifica ulteriormente perché, oltre alle caratteristiche individuali di ogni individuo, si aggiungono quelle derivanti dalla differenza culturale e linguistica, e quelle di ordine psicologico, legate alla condizione di migrante.

Il processo di definizione di un sillabo trasversale implica due fasi di programmazione: innanzitutto stabilire le scale dei descrittori pertinenti, e in secondo luogo definire obiettivi realistici per ciascuna di esse (Beacco et al. 2016, 12).

L'approccio dell'intercomprensione (IC) è particolarmente interessante dal punto di vista cognitivo, perché impiega diversi tipi di strategie di trasferimento, ma anche perché adotta e potenzia il valore del concetto di parzialità. Senza quest'ultima non è possibile delineare nel dettaglio le competenze linguistiche e professionali, che devono trovare adeguati riscontri nel portfolio, selezionando

alcuni elementi contenuti nel livello B1 di un Sillabo generale e inserendo aspetti in esso non compresi perché specialistici. Perciò si è utilizzato un modello di obiettivi che partendo da quelli in Lingua Comune giunga a quelli in Lingua Settoriale (parziali) a partire dalle sottocompetenze. L'applicazione del modello pluridimensionale di Beacco, Bouquet e Porquier (2004) comprendente le dimensioni sociopragmatica, etnolinguistica, relazionale, educativa, ha permesso di individuare gli aspetti linguistici (testi, morfosintassi, lessico), sociolinguistici (in particolare le dimensioni diamesica e diafasica), extralinguistici (relazione lingua/immagini/oggetti, prossemica, cinesica) e culturali (impliciti, stereotipi, tabù, distanza culturale, coordinate spazio-temporali).

Gli effetti didattici più desiderabili della metodologia CLIL sono la velocità di apprendimento, lo sviluppo della motivazione, l'acquisizione di strategie di lettura e di ascolto, il potenziamento delle conoscenze e delle abilità già possedute dagli apprendenti nella lingua madre e in particolare della reciprocità linguistico-culturale tra i parlanti, e infine lo sviluppo della consapevolezza interculturale. Questi obiettivi sono tutti inclusi nel quadro più ampio delle sfide raccolte dall'intercomprensione. Inoltre, se gli obiettivi di una metodologia CLIL sono quelli di mettere gli apprendenti a contatto con un contenuto di apprendimento espresso in una lingua non perfettamente controllata, sono indispensabili strategie di accesso al significato attraverso operazioni di comparazione, formulazione di ipotesi, e anticipazione, come quelle stimulate da un approccio IC (cf. Benucci 2019).

Analizzando i descrittori elaborati nei recenti progetti di intercomprensione (De Carlo, Anquetil 2019) non possiamo non notare che le conoscenze linguistico-culturali a cui questi progetti fanno riferimento associano strettamente le competenze metalinguistiche e metacognitive generali, coinvolte nella ricezione di qualsiasi lingua, a specifiche strategie intercomprensive: tra queste, la capacità di ricostruire le corrispondenze tra le lingue, che favorisce la conoscenza settoriale come nel CLIL. Questa capacità può emergere più nell'apprendimento degli adulti che nell'istruzione secondaria. Lo scopo principale del CLIL è il raggiungimento congiunto di due obiettivi: l'acquisizione di competenze linguistiche nel contenuto della disciplina, creando le condizioni necessarie per lo sviluppo di tali abilità, senza trascurare i fattori socio-emotivi e l'attuazione di procedure che riconducano questo apprendimento 'duale' all'interno di paradigmi costruttivisti, anche senza necessariamente conoscere bene la nuova lingua.

L'insegnamento di una disciplina non linguistica nella seconda lingua implica quindi l'accettazione del fatto che le competenze in L2 sono parziali e che esistono fasi progressive di apprendimento con alternanza di aspetti teorici e applicazioni didattiche pratiche, in cui la dimensione testuale è fondamentale per veicolare i contenuti disciplinari.

In genere, in questo tipo di formazione, l'esperto aiuta il tirocinante/lavoratore a comprendere la situazione, dunque l'apprendimento di nuove abilità e procedure ha un carattere fortemente cooperativo attraverso l'esplicitazione di saperi, la descrizione di compiti, l'ancoraggio della parola nell'ambiente e alle attività ma anche attraverso l'interazione tra linguaggi e l'integrazione di conoscenze pregresse ed elaborazioni interattive.

I testi negli ambienti di lavoro/tirocinio rivestono una particolare importanza, in quanto dalla corretta comprensione/produzione di essi deriva la comprensione di situazioni vitali quanto la capacità di veicolare contenuti che integrano pienamente il tirocinante nel contesto di lavoro in cui opera. Questo tipo di formazione deve rendere l'individuo capace di agire linguisticamente e non solo negli ambienti professionali e deve renderlo consapevole del retroterra culturale, del software mentale condiviso che sta alla base delle scelte e dei comportamenti di tutti coloro che operano nella realtà lavorativa di riferimento. È infatti utile considerare i contesti lavorativi come comunità di pratica all'interno delle quali operano le tre dimensioni chiave della pratica di linguaggio individuate da Green (1998): 1) operativa/funzionale, che riguarda la trasmissione di informazioni meramente fattuali, 2) culturale che ha a che vedere con l'uso appropriato delle componenti socio-pragmatiche della comunicazione, e 3) critica, che riguarda la comprensione profonda dell'ambiente socio-politico all'interno di una specifica comunità di pratica.

3 Descrittori, obiettivi e Portfolio

Al fine di stilare dei descrittori, seppur trasversali, è necessario preliminarmente chiarire quali sono le competenze che devono essere raggiunte. Nel caso di un sillabo finalizzato al CLIL, da utilizzare in ambito professionale, si propongono le seguenti:

- **competenza metalinguistica** competenze per attuare strategie di trasferimento e, più in generale, la capacità di sfruttare le somiglianze tra i sistemi linguistici; competenze per un apprendimento riflessivo e autonomo; capacità di apprendere (autocostruzione delle risorse del proprio repertorio plurilingue);
- **competenza interlinguistica** competenze per la mediazione e l'uso simultaneo o alternato di lingue diverse, competenze specificamente plurilingue, conoscenze e competenze esistenziali (saper fare e saper essere) legate all'uso simultaneo di più lingue e alla pluralità di lingue, consapevolezza del proprio repertorio;
- **competenza testuale** competenze necessarie per comprendere e produrre diversi generi di discorso e tipi di testo relativi all'ambito professionale;

- **competenza in italiano L2** competenze necessarie per assimilare e impiegare le conoscenze associate alla materia, linguistiche, sociolinguistiche, abilità; capacità di comprendere e produrre lingua in rapporto alle relazioni e ai ruoli degli interlocutori;
- **competenza pragmatica** competenze per l'uso contestuale della lingua per compiere azioni reali e concrete, capacità di riconoscere e usare i segni, di conoscere i contesti comunicativi e interpretare le coordinate spazio-temporali ma anche di sfruttare le competenze pregresse di vita quotidiana e lavorativa;
- **competenze interculturali** competenze associate alla materia in particolare per aspetti di interpretazione di mansioni e valori della professione in oggetto e ai gruppi sociali implicati, competenze esistenziali relative alla comprensione di altre culture e della diversità culturale, che inducono alla riflessione e al pensiero critico sulla propria cultura, al decentramento.

Questi obiettivi definiti in termini di competenze permetteranno, oltre che di concepire sillabi specifici per ciascuna professione [tab. 1], di effettuare anche una valutazione formativa dei processi di insegnamento/apprendimento nel loro sviluppo e una valutazione sommativa dei loro risultati.

I percorsi formativi che possono essere progettati utilizzando tale sillabo permettono di focalizzare l'attenzione e lo sforzo cognitivo sul contenuto dell'input piuttosto che sugli aspetti formali delle lingue, sul saper fare piuttosto che sul sapere linguistico. Il CLIL professionalizzante si basa infatti sull'operatività, sullo svolgimento di azioni concrete e reali e può essere speso anche immediatamente.

Tabella 1 Struttura dei descrittori dei singoli sillabi

Settore professionale: x
1. Testi (orali, scritti, trasmessi ecc.; parlato monodirezionale faccia a faccia lavoratore/personale, istruzioni antinfortunistica, ecc.);
2. Situazioni comunicative (accoglienza, colloquio ecc.);
3. Aspetti morfosintattici (interlinguistici e intralinguistici);
4. Aspetti sociolinguistici (in primis diafasici e diamesici);
5. Funzioni e atti comunicativi (interpersonale, regolativo-strumentale ecc.; parlare di sé e del proprio vissuto; comprendere istruzioni; comprendere divieti/obblighi ecc.);
6. Lessico (generico e del settore lavorativo di maggior occorrenza);
7. Codici extralinguistici (gesti, immagini dispositivi di protezione, simboli di avviso di pericolo ecc.)

La valutazione fondata sulla performance permette di misurare i risultati dell'apprendimento anche in funzione delle abilità e delle competenze spendibili nei diversi contesti sociali, in modo da poter

esprimere ciò che il tirocinante potrà realizzare nei diversi eventi comunicativi in termini di 'saper fare' con la lingua. La performance verrà valutata relativamente all'esecuzione di compiti legati alle specifiche situazioni in cui l'apprendente ha agito e agirà linguisticamente nel dominio del tirocinio professionalizzante, attraverso un test di verifica costruito ad hoc.

La valutazione delle competenze professionali si ottiene con un giudizio complessivo basandosi sui seguenti parametri: domini, situazioni, tipologia delle mansioni, capacità di relazione con colleghi e superiori, rispetto delle norme vigenti nell'azienda/ente ecc., livello di autonomia, capacità di impiego di attrezzi/macchinari ecc., tempi di realizzazione rispetto ai tempi standard, qualità del lavoro svolto, competenze acquisite per il profilo in uscita. Si mira dunque a verificare se l'apprendente: riesce a farsi capire, anche se con difficoltà che possono essere superate con un'interazione plurilingue, mobilitando conoscenze/competenze che permettono la comprensione di elementi/parole chiave per accedere al senso; riesce a utilizzare strategie non verbali e paraverbali; utilizza una comunicazione plurilingue, che permette una comprensione elementare di tipo funzionale, ma che garantisce l'esecuzione di azioni concrete e la collaborazione con altri apprendenti/utenti.

Il Portfolio permette di comprendere meglio i risultati dell'apprendimento indipendentemente da dove o come sono stati raggiunti; la sua natura riflessiva aiuta a divenire consapevoli delle proprie conoscenze, capacità e competenze ed ha un effetto positivo sull'autostima della persona e sulla costruzione dell'immagine di sé perché stimola l'autoriflessione. Si ispira anche al metodo biografico, il cosiddetto 'racconto di vita', una sorta di bilancio delle esperienze di vita che permette di scoprire l'importanza di capacità nascoste o poco valorizzate nella vita quotidiana e di identificare le condizioni di apprendimento non formali (*learning-by-doing*).

Il prototipo di test di verifica delle competenze linguistico-comunicative e professionali, parte del Portfolio, è stato costruito in collaborazione con il centro CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena che ha, fra le sue attività, progetti sulla spendibilità della competenza linguistico-comunicativa certificata nei vari contesti sociali: dal mondo del lavoro, al sistema della formazione avanzata, a interessi specifici di realtà locali ecc.

Oltre alle prove linguistiche, il test comprende anche la valutazione dei 'saper fare' professionali come seguire istruzioni, e svolgere un compito relativo alla professione. La valutazione e il raggiungimento degli obiettivi vengono calibrati sulla base delle competenze pregresse (bilancio di competenze: presenza nel curriculum vitae di esperienze di lavoro nello stesso settore o settori affini, titolo di studio, ecc.). La griglia di valutazione delle competenze professionali prevede la

descrizione delle competenze acquisite dal punto di vista lavorativo (per es. la capacità di relazione con colleghi e superiori, il rispetto delle norme vigenti nell'azienda, il livello di autonomia). Il conseguimento del Portfolio linguistico - professionale costituisce un prezioso strumento di accoglienza, formazione e inserimento ma ha anche una finalità più ampia: la formazione non in senso strettamente disciplinare, il recupero delle potenzialità degli individui e delle loro capacità di esprimersi, e la ricostruzione di un percorso di cittadinanza.

Bibliografia

- Beacco, J.-C.; Bouquet, S.; Porquier, R. (éds) (2004). *Niveau B2 pour le Français. Textes et Références*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. et al. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Education Policy Division.
- Benucci, A. (2014). *Italiano L2 e interazioni professionali*. Torino: UTET Università.
- Benucci, A. (2016). «Italiano L2: linee per la definizione di un portfolio linguistico-professionale». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 157-71.
- Benucci, A. (2019). «Inter-Comprehension, CLIL and Disadvantaged Backgrounds». *RiPLA: Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 2, 57-66.
- Benucci, A.; Colombo, N.; Nuccio, A. (2018). *Italiano L2: Apprendimento Linguistico e Professionale. (Addetto ai servizi di ristorazione; Allevatore. L'ABC del lavoratore; Manutentore del verde e operatore agricolo; Operaio del settore edile; Operatore dell'artigianato e del commercio; Operatore dell'industria alimentare; Operatore ecologico; Operatori domestici e assistenti familiari; Operatori socio-sanitari)*. Siena: Tipografia Senese Editrice.
- Benucci, A.; Grosso, G.I.; Monaci, V. (2021). *Linguistica educativa e contesti migratori*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-570-4>.
- Commissione delle comunità europee (2006). *Comunicazione della commissione. Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*. Bruxelles, COM 614. <https://op.europa.eu/s/w3x5>.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER): apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Strasbourg: Education Department, Education Policy Division, Language Policy Programme. <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.
- Coonan, C.M. (2010). «CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università, 129-41.
- De Carlo, M.; Anquetil, M. (2019). «Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension: REFIG». *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 8(1), 163-234. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008>.
- Eurydice (2015). *Istruzione e formazione degli adulti in Europa: ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento*. Lussemburgo: Ufficio del-

- le pubblicazioni dell'Unione europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/938940>.
- Green, D.W. (1998). «Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System». *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 67-81. <http://doi.org/10.1017/S1366728998000133>.
- OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development (2019). *Better Criteria for Better Evaluation. Revised Evaluation Criteria. Definitions and Principles for Use*. <https://www.oecd.org/dac/evaluation/revised-evaluation-criteria-dec-2019.pdf>.

La metodologia cooperativa come risorsa per il CLIL

Fabio Caon

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract The essay combines two methodologies used in language teaching: CLIL and Cooperative Learning (CL). Starting from some key aspects of CLIL to facilitate language learning (i.e., the influence on the emotional and cognitive dimensions and the importance of the metacognitive dimension), the paper presents the general framework of the 'social mediation' methodologies. Afterwards, it focuses on CL and possible convergences between CL and CLIL. The aim of the paper is to show how the two methodologies can be effectively integrated within the humanistic and communicative frame of educational linguistics.

Keywords Social mediation methodologies. Cooperative learning. Language education. CLIL. Horizontal learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Convergenze tra *Cooperative Learning* e CLIL. – 3 Il *Cooperative Learning* per l'educazione linguistica. – 4 Conclusioni.

1 Introduzione

Scrivere un saggio in omaggio di Carmel M. Coonan è un piacere personale oltre che professionale: abbiamo avuto lo studio nel medesimo pianerottolo per anni e le sue parole di aiuto e di indirizzo sono state preziose per la mia formazione.

Cercando un contributo scientifico da regalare a Carmel Coonan ho pensato di omaggiarla nel 'suo' settore privilegiato di studi, cioè

la metodologia che, inizialmente, lei chiamò semplicemente «lingua straniera come veicolo di apprendimento» (Coonan 2000).

Tale metodologia, due anni dopo, divenne «lingua straniera veicolare» (nel primo volume sul tema pubblicato in Italia: Coonan 2002), per poi diventare definitivamente CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, in un saggio in inglese contenuto in un volume in cui ancora si parlava di lingua veicolare (Coonan 2003), destinato a restare CLIL anche in saggi in italiano dal 2004 in poi.

Erano gli anni in cui tutti volevano parlare di CLIL, tanto che proprio Carmel Coonan, la sua madrina italiana, si chiedeva se CLIL non fosse «just a new buzz word» (Coonan 2005a), dubbio cui rispondeva lo stesso anno definendo il CLIL «the natural learning of a foreign language» (Coonan 2005b), ma precisando che non bisognava guardarlo solo dal punto della L di *language*, ma anche della C di *content*: «Contatto, confronto, condivisione. Cosa succede quando due mondi disciplinari si incontrano» (Coonan 2006b); questo incontro creava, secondo Coonan, «un nuovo ambiente di apprendimento», come recitava il titolo del suo secondo volume sul CLIL (2006a), dove trattava tale metodologia non solo declinandola nella scuola (come negli studi precedenti) ma anche nell'insegnamento universitario.

Data la mia *implied reader*, Carmel M. Coonan, non è né necessaria né pensabile che io mi metta a discettare sulla natura, i fini, la logica del CLIL: quel che so sul tema l'ho imparato da lei (soprattutto nei suoi volumi del 2008, e in quelli scritti o curati con altri del 2014, 2017, 2019) e dal terzo coinquilino del pianerottolo cui accennavo sopra, Graziano Serragiotto (2003; 2014; 2015).

Posso tuttavia cercare di dare un contributo al 'come' realizzare i fini del CLIL attraverso una metodologia 'a mediazione sociale' che ci pare particolarmente adatta per una didattica delle lingue in cui le dimensioni affettiva, cognitiva e metacognitiva siano al centro: l'apprendimento cooperativo.

2 Convergenze tra Cooperative Learning e CLIL

Prima di addentrarci nel presentare sinteticamente l'apprendimento cooperativo per la didattica delle lingue, focalizziamo il quadro più ampio della mediazione sociale di cui esso fa parte.

I metodi a 'mediazione sociale' (i principali sono il *Cooperative Learning* e il *Peer Tutoring*) agiscono contemporaneamente su:

- la dimensione cognitiva e metacognitiva (attivando diversi processi, grazie all'interazione e alla riflessione costante, indotta dall'insegnante sul proprio operato);
- intra- ed interpersonale (potenziando l'autoconsapevolezza e la fiducia in se stessi per favorire lo sviluppo della fiducia negli

altri, della capacità di negoziare le informazioni, di entrare in una relazione empatica).

Tali metodi, pur non escludendo momenti trasmissivi, procedono piuttosto per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni e

spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo [...] lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali. (Rutka 2006, 172)

I metodi a mediazione sociale, pur nelle loro specificità, mirano altresì a:

- sviluppare contemporaneamente motivazione intrinseca (cf. Caon 2008), competenze linguistico-comunicative, culturali e interculturali aderendo a quella idea olistica dell'apprendimento rivolta alla persona - unica e irripetibile e in un contesto specifico anch'esso unico e irripetibile - che apprende;
- creare compiti complessi, nei quali vi sia un uso della lingua autentico per poter facilitare l'apprendimento degli altri e in cui vi sia la necessità della cooperazione per il raggiungimento del successo.

Tali attenzioni contemporanee alle varie dimensioni della persona e all'autenticità del compito sono reperibili anche nel CLIL. Infatti, come ricorda Carmel Coonan (2010, 130),

secondo Wolff (1997), la pseudo-autenticità delle normali lezioni di lingua straniera rappresenta un ostacolo alla profondità o alla qualità dell'apprendimento. L'approccio comunicativo tenta di creare nelle lezioni di LS delle condizioni per una comunicazione reale, autentica ma per lo studente l'autenticità e il legame con la 'realtà' vanno trovate fuori dall'ambiente della classe e della lezione. Agli occhi degli studenti, le attività proposte nell'approccio comunicativo non sono altro che un far finta o un simulare, per preparare ad un contatto con la realtà fuori della classe, in un tempo futuro. Tale situazione porta ad una identificazione superficiale dello studente con il proprio apprendimento.

Nelle lezioni CLIL, al contrario, la lingua straniera svolge un ruolo del tutto identico a quello della normale lingua della scuola: è un mezzo attraverso il quale si apprendono altre cose - concetti, nozioni, com-

petenze - e in quanto tale, per lo studente, svolge un ruolo 'naturale' e, di conseguenza, autentico. L'effetto di questa percezione è una maggiore identificazione con le lezioni con conseguenze sia a livello affettivo che a livello cognitivo.

Sempre Coonan (2010, 131-3), rifacendosi ad un progetto di lingua straniera veicolare (progetto interregionale LIVE), afferma:

- per quanto riguarda l'aspetto affettivo, «le conseguenze dell'adozione del CLIL a livello affettivo incidono [positivamente] sugli atteggiamenti, sull'interesse, sul senso di sé e della propria efficacia»;
- per ciò che concerne l'aspetto cognitivo, «l'utilizzo della LS per apprendere il contenuto ha una ricaduta sulla competenza stessa della LS. Lo studente non solo impara la micro-lingua della disciplina, impara anche a svolgere processi cognitivi in lingua sia che siano legati strettamente alla disciplina in questione sia che siano trasversali a diverse materie (*thinking skills*). Il fatto che lo svolgimento dei processi cognitivi passi attraverso la LS porta all'acquisizione di una qualità di competenza che potremo denominare, utilizzando l'acronimo di Cummins CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)».

Anche l'attenzione all'aspetto metacognitivo è qualificante del CLIL - scrive ancora Coonan: «uno degli obiettivi formativi dei programmi CLIL è quello di formare studenti con una forte consapevolezza metacognitiva» (2010, 135) - e trova, come abbiamo visto, piena corrispondenza con le attenzioni dei metodi a mediazione sociale.

3 Il Cooperative Learning per l'educazione linguistica

Vediamo, pur nei limiti di una estrema sintesi imposta dall'economia di questo contributo, le caratteristiche principali del *Cooperative Learning* (CL) e rimandiamo alla bibliografia per chi volesse approfondire (in particolare: Caon 2008; Caon et al. 2018).

Il CL è un metodo didattico inscrivibile all'interno della mediazione sociale in quanto, come affermano Comoglio e Cardoso (1996, 21), presenta come «variabile significativa [...] la cooperazione tra gli studenti». È utile ribadire che,

pur essendo orientato a valorizzare al massimo la cooperazione, il CL prevede anche momenti di lezione frontale e di lavoro individuale e ciò vale, in via generale, per tutti i metodi a mediazione sociale. Inoltre, non sono rifiutate forme di competizione controllata nelle quali cioè essa non sia esasperata nella logica dell'uno contro l'altro o del tutti contro tutti, ma che sia mezzo di riflessione educativa. (Caon 2016, 72)

Se la nozione di cooperazione diventa centrale in questo metodo, occorre evidenziarne le caratteristiche e differenziarla da quella di collaborazione che spesso ha caratterizzato la didattica delle lingue nella scuola con risultati di frequente assai deludenti.

Nei gruppi di lavoro collaborativi (non strutturati in modo cooperativo), gli studenti rischiano facilmente la demotivazione poiché spesso il compito richiede in realtà poco lavoro in comune, o perché molti, mancando una struttura di interdipendenza dei soggetti e non essendo abituati alle regole della cooperazione (suddivisione dei ruoli, pianificazione del lavoro, responsabilità individuale), possono ‘danneggiarsi’ vicendevolmente sovrapponendosi nei ruoli, non partecipando attivamente al compito di gruppo, delegando ad una persona il lavoro.

Ciò vale tanto più nel CLIL, dove la complessità dello studio di contenuti disciplinari in una lingua straniera aumenta sicuramente la complessità del compito.

Nel gruppo cooperativo, invece,

gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno e sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento.

Per ottenere un tale risultato è necessario che l’insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo.

Proponendo attività motivanti e sfidanti che richiedano l’uso di intelligenze diverse, fornendo materiali tradizionali e nuovi che facilitino e favoriscano l’apprendimento significativo, educando a comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all’apprezzamento reciproci, l’insegnante crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo. (Rutka 2006, 175)

Come sostengono Johnson, Johnson e Holubec (1996, 23), nel gruppo cooperativo così concepito «il risultato è che l’efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli».

Il concetto fondamentale è, quindi, quello dell’interdipendenza positiva, ovvero di una strutturazione del lavoro di gruppo e del gruppo stesso, tale per cui:

- sia necessario un supporto reciproco finalizzato alla realizzazione di compiti in cui tutti i partecipanti debbano dare un proprio contributo;

- si debba saper poi presentare alla classe un lavoro complesso di cui non si è competenti solo per il proprio contributo ma anche per quello degli altri componenti del gruppo.

Per raggiungere tali obiettivi è necessaria una ‘negoziiazione dei significati’ che è anche uno dei punti chiave identificati da Carmel Coonan come strategico nel CLIL, insieme alla *noticing hypothesis* (Schmidt 1990) e alla *comprehensible output hypothesis* (Swain 1985).

Scrive Coonan (2010, 138):

la negoziazione del significato è una procedura attuata nell’ambito dell’interazione, considerata importante nel processo di acquisizione della lingua per via dell’input comprensibile che ne risulta e dell’uso reiterato di forme nell’interazione stessa che consente di notare il *gap* che esiste fra quello che si vuole dire e quello che non si sa per dirlo.

La negoziazione del significato, quindi, porta ad aumentare la quantità di LS che si deve utilizzare (non solo per comprendere i testi o le spiegazioni orali del docente ma anche per cooperare tra pari) e, potenzialmente, ad aumentare la qualità grazie all’azione costante del docente che:

- esplicita o fa emergere dai feedback le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione e dalle attività in CLIL;
- fa riflettere sulle strategie adottate;
- valorizza i progressi compiuti dal gruppo;
- richiama alle responsabilità dei singoli;
- fa pensare e proporre strategie differenti a quelle che si sono utilizzate per risolvere un compito;
- può innescare facilmente atteggiamenti di rispetto, di fiducia e di ascolto attivo per l’altro e atteggiamenti di valutazione critica ma serena di se stesso.

4 Conclusioni

Cercando in questo contributo dei punti di convergenza tra CLIL e CL, vorremmo insistere proprio sull’importanza strategica del gruppo cooperativo (da intendersi come struttura di relazione interdipendente nella quale vengono favoriti il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo e l’assunzione di responsabilità da parte dei singoli partecipanti) che può essere utilizzato per attività CLIL e integrato facilmente in modo strutturale.

Allargando lo sguardo e rivolgendolo alle indicazioni europee e internazionali concernenti l’intercultura e le *life skill* (si pensi all’Agenda 2030 o alle indicazioni dell’OMS), la dimensione emotiva, socio-relazionale, strategico-cognitiva nonché quella del controllo metacogniti-

vo acquistano sempre maggior rilevanza negli ambienti di lavoro complessi, dominati cioè dalla rapida obsolescenza delle conoscenze e, di conseguenza, dalla necessità di formare menti flessibili che sappiano:

- gestire efficacemente gli imprevisti e lo stress;
- imparare in tempi rapidi nuove lingue;
- 'imparare ad imparare';
- maturare abilità relazionali specialmente interculturali quali saper osservare (decentrarsi e estraniarsi), saper relativizzare, saper sospendere il giudizio, saper ascoltare attivamente, saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare), saper negoziare i significati (cf. Balboni, Caon 2015);
- sapersi relazionare positivamente anche in ambienti complessi (come, ad esempio, quelli multiculturali).

Per concludere questo sintetico contributo, mi vorrei rifare ancora alle parole di Carmel Coonan (2011, 141) quando afferma:

il plus valore del CLIL nella promozione dell'apprendimento della LS non risiede unicamente nella funzione veicolare della lingua straniera, come si può rischiare di credere, quanto anche nelle procedure metodologico-didattiche da adottare per potenziarne gli effetti e per rimuovere gli ostacoli che sono propri dell'ambiente veicolare.

Alla luce delle convergenze esposte in questa sede, ritengo che il CL possa essere facilmente integrato con il CLIL per permettere di potenziare ulteriormente sia gli obiettivi linguistici sia quelli educativi propri della linguistica educativa.

Bibliografia

- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (2016). «Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD». Caon, F. (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher, 69-88.
- Caon, F. et al. (2018). *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo*, vol. 3. Trento: Erickson.
- Comoglio, M.; Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Coonan, C.M. (2000). «La lingua straniera come veicolo di apprendimento». *Scuola e Lingue Moderne*, 5, 2-15. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/11/SELM_2000-5.pdf.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Coonan, C.M. (2003). «Planning for CLIL. A General Outline and Thoughts on Two Micro-Features». Barbero, T.; Boella, T. (a cura di), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. Torino:USR Piemonte, 24-44.

- Coonan, C.M. (2004). «Progettare per CLIL: una cornice di riferimento». Serragiotto, G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria, 11-30.
- Coonan, C.M. (2005a). «CLIL – Just a New Buzz Word?». *Lang Matters*, 11, 2-4.
- Coonan, C.M. (2005b). «The Natural Learning of a Foreign Language. CLIL as a Possible Partial Solution for the School». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, 4-11. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/SELM_4-5_2005.pdf.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006a). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (2006b). «Contatto, confronto, condivisione. Cosa succede quando due mondi disciplinari si incontrano?». Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria, *Progetto CLIL Umbria: uso veicolare della lingua straniera*. Perugia: Guerra, 15-20.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (2010). «CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET, 129-41.
- Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale, M. (eds) (2017). *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape. Problems and Prospects*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Macaro, E. et al. (2019). *Transition from Secondary School CLIL to EMI at University: Initial Evidence from Research in Italy*. London: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/transition-secondary-school-clil-emi-university-initial-evidence-research-italy>.
- Rutka, S. (2006). «Metodologia cooperativa per classe CAD». Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra, 172-93.
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL: apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia; Welland: Guerra-Soleil.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.
- Serragiotto, G. (2015). *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino.
- Schmidt, R.W. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 2, 129-58. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.
- Swain, M. (1985). «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development». Gass, S.; Madden, C. (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 235-53.

Memoria, emozioni, ricordi nell'invecchiamento

Implicazioni per l'educazione linguistica degli anziani

Mario Cardona

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia

Abstract Learning languages is not only beneficial for the quality of life of the elderly and their active participation in society, but it also has an important role in stimulating and maintaining their cognitive resources, increasing cognitive reserves and countering their decline, favouring the development of compensatory processes. From this point of view, learning languages in old age is not only possible but it is desirable. All of this justifies a FL geragogic model based on the idea that education must respect teaching methods principles, especially when aimed at the elderly. Since memory consists of different processes that interact with each other affecting several brain areas, there is no unitary ageing of memory in the elderly. Some types of memory are very sensitive to ageing, while others are very well preserved. This contribution intends to highlight some aspects of memory in the elderly from a geragogy and foreign language learning perspective.

Keywords Glottogeragogic model. Memory. Language learning. Autobiography. Emotions.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La glottogeragogia. – 3 La memoria nell'anziano. – 4 Memoria, autopercezioni e autoefficacia negli anziani. – 5 Gli schemi o script negli anziani. – 6 La memoria autobiografica negli anziani.

1 Introduzione

La complessa società contemporanea impone alla linguistica educativa una riflessione metodologica che trascende gli ambiti scolastici tradizionali. Nuovi soggetti richiedono competenze linguistiche diversificate che riguardano nuovi settori sociali e professionali. È dunque

importante dare impulso a nuovi ambiti di ricerca per rispondere efficacemente ai pubblici eterogenei che si affacciano sempre più numerosi nel panorama della didattica delle lingue. Uno di questi, che assume una dimensione sempre più consistente, è quello degli anziani, che, almeno nel cosiddetto primo mondo, vive un vero e proprio 'protagonismo demografico'. Tuttavia, malgrado il moltiplicarsi di corsi di lingue straniere per anziani nelle università della terza età e in molte altre istituzioni, malgrado la crescente richiesta educativa legata alla longevità, alle migliori condizioni di vita e al desiderio di partecipazione attiva da parte della popolazione anziana, la riflessione glottodidattica fino ad oggi risulta essere molto scarsa se non quasi assente.

2 La glottogeragogia

Il termine 'geragogia' compare per la prima volta nel *Trattato di Gerontologia e Geriatria* di Fumagalli e Antonini (1973). La geragogia ha come obiettivo l'educazione all'invecchiamento e alla capacità di riconoscere e gestire i cambiamenti che l'età senile comporta a livello psicofisico, sociale e culturale. L'approccio geragogico estende quindi il principio del *lifelong learning* a tutte le fasi della vita: l'apprendimento può avvenire ad ogni età e l'anziano può coltivare un'importante attività intellettuale fondamentale per il suo benessere cognitivo, relazionale ed affettivo.

L'educazione è dunque il concetto centrale che sta alla base di ogni programma geragogico.

A partire dai principi fondanti della geragogia è possibile ipotizzare un modello glottogeragogico che faccia da fondamento ad un progetto di insegnamento delle lingue straniere ad un pubblico anziano. Nell'ambito della linguistica educativa, ciò significa porre le basi per una didattica specifica centrata su un nuovo pubblico. Alla ricerca in pedagogia e andragogia (Knowles 1973), già ampiamente presente nella riflessione glottodidattica, è importante definire i principi della glottogeragogia per un insegnamento consapevole e mirato delle lingue ad un pubblico in età senile.

Altrove (Cardona, Luise 2017; Cardona 2021) abbiamo descritto in modo puntuale le caratteristiche neurologiche, cognitive, psicologiche dell'anziano, confrontando numerosi studi allo scopo di avere un profilo dello studente di lingue anziano che possa fare da base e giustificare un modello glottogeragogico.

Di seguito, anche sulla base dei nostri precedenti studi, proponiamo una sintetica panoramica di alcune di queste caratteristiche legate alla memoria che definiscono il profilo dello studente di lingue straniere anziano, per ricavarne le principali ricadute glottodidattiche.

3 La memoria nell'anziano

Dei vari processi cognitivi che contraddistinguono l'essere umano, la memoria è certamente quello che, nella percezione comune, maggiormente si associa all'invecchiamento. Dopo i 50, 60 anni è infatti piuttosto comune fare esperienza di qualche *défaillance* della memoria. Alle volte non ci si ricorda un nome proprio o specifico, oppure non si ricordano i particolari di un determinato evento accaduto nel passato (memoria retrospettiva) o ci si dimentica qualcosa che si era pianificato di fare nel futuro, come una certa telefonata o assumere un farmaco in una determinata ora della giornata (memoria prospettica).

L'indebolimento della memoria viene percepito come uno dei segni più evidenti del trascorrere degli anni. A volte addirittura il soggetto anziano tende a considerare il deficit di memoria una delle caratteristiche che maggiormente differenziano le capacità intellettive dei giovani rispetto ai 'vecchi', spesso mitizzando eccessivamente la memoria dei giovani o la sua 'memoria di una volta' e descrivendo in modo troppo severo e pessimistico la propria e quella dei suoi coetanei. Cornoldi e De Beni (1989) in uno studio sugli effetti della metamemoria condotto su studenti dell'università della terza età, hanno osservato come:

è possibile che il cosiddetto deterioramento delle funzioni mnestiche in età senile sia da collegare non solo ad un danno neuropsicologico, ma anche ad una serie di credenze ed atteggiamenti che enfatizzano quel deficit, rendendo l'individuo sempre meno incline all'uso di strategie adeguate di memorizzazione. (1989, 20)

È corretto ritenere che da anziani non si abbia più 'la memoria di una volta'? In un certo senso sì, ma ciò non sempre assume una connotazione incontrovertibilmente negativa. Se da un lato, infatti, il declino neuropsicologico e cognitivo è un dato certo, dall'altro è anche vero che tale declino non è omogeneo, ed è mediato da molti fattori soggettivi di diversa natura. Osservando i comportamenti degli anziani sani è sorprendente notare come molti fenomeni di compensazione intervengano per adeguare la mente all'uso funzionale delle proprie risorse.

Ancora, è certo che la memoria invecchia e in generale l'invecchiamento biologico comporta anche un declino intellettivo e delle facoltà mnestiche. Tuttavia, è fondamentale tenere presente che tale invecchiamento non riguarda tutti i sistemi di memoria nello stesso modo. Vi sono infatti alcuni tipi di memoria che mantengono quasi intatte le loro funzioni ed altri che invece sembrano essere molto più vulnerabili al trascorrere degli anni. Luo e Craik (2008) suggeriscono l'esistenza di almeno cinque sistemi di memoria che presentano un diverso grado di declino nell'invecchiamento. La memoria episodica e la memoria di lavoro si caratterizzano per un deteriora-

mento accentuato e piuttosto rapido, mentre la memoria sensoriale, quella procedurale e semantica risultano maggiormente preservate.

Borella Cornoldi e De Beni (2015, 143) hanno riassunto le differenze fra i sistemi di memoria in relazione all'invecchiamento.

Tabella 1 Sistemi di memoria e invecchiamento (Borella, Cornoldi, De Beni 2015, 143)

Sistemi di memoria	Tipi di memoria	Il ruolo dell'invecchiamento
Sistema temporaneo di memoria	Memoria a breve termine Memoria di lavoro	Lievi modificazioni Chiara compromissione
Memoria a lungo termine dichiarativa	Procedurale Episodica Semantica	Non sensibile Chiara compromissione Lievi modificazioni
Aspetti specifici	Autobiografica Prospettica	Lievi modificazioni Chiara compromissione

In sintesi, è dunque possibile osservare nell'anziano dei cambiamenti dei sistemi mnestici che non vanno tutti nella direzione dell'inevitabile declino, ma che presentano modificazioni diversificate, ora di chiara compromissione, ora di mantenimento e stabilità, quando non di miglioramento. La conoscenza di tali cambiamenti e, in generale, del profilo cognitivo dell'anziano, è alla base di qualsiasi azione didattica: pur se gli effetti dell'invecchiamento sono indiscutibili, è evidente che creare un percorso pedagogico consapevole nella scelta e nelle modalità di somministrazione del materiale linguistico e una didattica attenta allo sviluppo delle adeguate strategie cognitive, può facilitare di molto il percorso di apprendimento nell'adulto anziano.

Sempre sul piano glottogeragogico, va sottolineato che il grado di difficoltà della prestazione mnestica è tanto in funzione del tipo di memoria e dell'area neurale coinvolta, quanto del tipo di compito richiesto. Ogni atto di memoria, infatti, richiede un certo quantitativo di risorse mentali (*processing resources*). Tuttavia, con l'avanzare degli anni tali risorse tendono progressivamente a diminuire. È importante però considerare che il carico cognitivo richiesto è minore quando il compito è accompagnato da quello che Craik (1986) definisce «supporto ambientale» (*environmental support*), ossia elementi contestuali, indizi o suggerimenti che facilitino il compito. In assenza di tali *cues*, ad esempio in compiti di rievocazione libera di una lista di parole, il soggetto cerca autonomamente di trovare qualche modalità per eseguire efficacemente il compito. Egli ricorre quindi a processi 'autoiniziati' (*self-initiated operations*) che richiedono però una maggior assegnazione di risorse mentali.

In conclusione, dunque, in compiti in cui il soggetto può utilizzare un supporto ambientale adeguato, il carico di risorse mentali diminuisce, mentre aumenta quando egli deve ricorrere a processi autoiniziati.

4 Memoria, autopercezioni e autoefficacia negli anziani

Un altro aspetto di cui bisogna tener conto è che il grado di declino della memoria non è un fattore indipendente dalla complessa natura cognitivo-emozionale dell'essere umano, ma assume tratti soggettivi, legati alle caratteristiche complessive dell'invecchiamento dell'individuo, allo stile di vita, alle condizioni ambientali e socio-affettive in cui egli vive e all'evolversi complessivo del suo universo emotivo e motivazionale.

Gli studi in ambito neurobiologico e psicologico (fra gli altri Ledoux 1998; Damasio 1995; Oatley 1992) dimostrano quanto gli aspetti cognitivi, motivazionali ed emotivi siano profondamente interconnessi nell'agire umano. Un atto volontario di memoria che riteniamo conseguenza di un ragionamento logico è spesso legato ad una dimensione motivazionale ed affettiva. Ciò che ricordiamo del nostro passato, nella nostra memoria autobiografica, è spesso inscindibile dalla memoria emotiva implicita, così come ciò che desideriamo ricordare o dimenticare. Decidere di impegnarsi in una determinata attività può essere collegato ad una necessità o a un bisogno e dunque essere il frutto di una motivazione estrinseca, ma può essere anche frutto di interesse e curiosità che nascono dalla motivazione intrinseca.

Con l'età i valori personali acquistano maggior rilievo e ciò spinge le persone anziane ad utilizzare più spesso le esperienze personali e le proprie emozioni nei processi di memorizzazione.

Si è osservato sopra che gli anziani hanno in genere una percezione autosvalutativa della propria memoria. Ciò ha sostanziali ricadute sul principio di autoefficacia (*self-efficacy*) teorizzato da Bandura (1997), in base al quale vi è una relazione tra un determinato compito da svolgere e la fiducia, o meno, nella capacità dell'individuo di essere in grado di svolgere tale compito. In altri termini, la percezione sulle nostre capacità di raggiungere un determinato obiettivo o svolgere un certo compito agisce sulla motivazione e sulle strategie impiegate e, di conseguenza, influisce in modo determinante sul raggiungimento o meno dell'obiettivo.

Per gli anziani, la parola 'memoria' può assumere una connotazione negativa, sensibile allo stereotipo sul rapporto negativo tra invecchiamento e memoria tipico della nostra società (Rahhal, Hasher, Colcombe 2001). Il principio di autoefficacia sembra dunque svolgere un ruolo determinante:

Older and younger adults have different expectations regarding their memory ability. The memory self-efficacy literature has clearly demonstrated that younger adults believe their memories are better than do older adults [...]. If beliefs about performance affects performance [...], then it makes sense that younger adults would outperform older adults on a task in which the instructions emphasized memory. (Rahhal, Hasher, Colcombe 2001, 704)

Sotto il profilo glottodidattico queste osservazioni suggeriscono di adottare nell'insegnamento delle lingue agli anziani approcci di tipo *task-oriented*, in cui la lingua rappresenti un mezzo per raggiungere un determinato obiettivo (possibilmente legato all'esperienza, alle conoscenze o alla vita quotidiana dell'apprendente) e non l'obiettivo stesso. In tal modo gli anziani proveranno meno ansia in quanto non saranno direttamente valutati sulla capacità di ricordare determinate parole o strutture linguistiche, quanto sull'efficacia nel raggiungere un determinato obiettivo, magari con lavori di gruppo in classe. La competenza linguistica diviene, dunque, oggetto di un apprendimento e una valutazione impliciti e non conseguenza di processi mnestici espliciti di rievocazione e riconoscimento di strutture morfosintattiche che da un lato richiedono un carico cognitivo importante, dall'altro possono agire in modo negativo sulle emozioni dell'anziano. In tali condizioni egli potrebbe infatti tendere a demotivarsi e nella peggiore delle ipotesi a non sentirsi adeguato e abbandonare, di conseguenza, il progetto di apprendere una lingua straniera.

5 Gli schemi o script negli anziani

Le conoscenze non sono organizzate nella mente in modo casuale, ma sono strutturate nella memoria semantica in modo funzionale all'interazione dell'uomo con il mondo che lo circonda.

Già Bartlett (1932) aveva teorizzato l'esistenza di strutture attive e organizzate della conoscenza alla base della costruzione del ricordo. Egli aveva notato che con il trascorrere del tempo il ricordo di storie lette in precedenza si trasformava: il racconto diventava più breve e coerente, ma, soprattutto, più sensibile all'atteggiamento che il lettore aveva verso di esso. Vi è dunque, nel ricordo, la ricostruzione del brano in funzione dell'esperienza e delle emozioni che implica una predisposizione attiva all'organizzazione di un ricordo soggettivo.

Durante gli anni Settanta del secolo scorso, soprattutto nell'ambito delle ricerche sull'intelligenza artificiale, iniziarono molti studi (Schank, Abelson 1977; Rumelhart 1980; Shank 1982) su un modello della conoscenza che assumeva i concetti organizzati in schemi o *script*, ossia 'pacchetti' strutturati di informazioni che potevano riguardare aspetti molto pragmatici e quotidiani della vita, così come alti livelli di astrazione del pensiero. Schank e Abelson utilizzano il termine *script* per riferirsi a strutture concettuali flessibili in base alle quali le conoscenze «sono organizzate attraverso appropriate sequenze di eventi in particolari contesti» (1977, 41). Questi *knowledge packets* organizzano come copioni il nostro agire sociale.

Indipendentemente dalle specificità dei modelli proposti sull'organizzazione della conoscenza, va sottolineato il ruolo degli schemi nella comprensione del linguaggio (Light 1992, 127). Gli schemi, infatti,

sono importanti per prevedere cosa verrà detto (*expectancy grammar*), o per inferire significati non esplicitati, sono utili per comprendere e integrare i significati con le conoscenze acquisite e per il loro recupero dalla memoria semantica.

Va quindi stabilito se l'organizzazione degli schemi o *script* si mantiene tale durante il corso della vita o se negli anziani è presente una diversa organizzazione o una maggiore difficoltà di accesso a tali schemi che possa in qualche modo influire negativamente sulla comprensione del linguaggio. Le ricerche dimostrano che, di fronte alla richiesta di creare degli *script* relativi ad attività comuni, gli adulti giovani e gli anziani producono sequenze di azioni molto simili. L'organizzazione della conoscenza non sembra dunque variare particolarmente nel corso degli anni.

Tuttavia, mentre per gli *script* di carattere generale, che si riferiscono ad aspetti culturali e stereotipati della società, non vi sono particolari differenze tra giovani e anziani, alcune diversità si notano per *script* che riguardano la sfera personale. Ad esempio, per quanto riguarda la concezione stessa della vecchiaia. Gli anziani sembrano avere strutture concettuali più ricche e diversificate per giudicare questo periodo della vita e gli stereotipi che l'accompagnano di quanto ne dimostrino i giovani.

In sostanza, a parte le diversità rilevate in alcuni *script* relativi prevalentemente alla sfera personale e a diversi criteri di giudizio che giovani e anziani dimostrano rispetto ad alcune opinioni relative all'età, si può concludere che le strutture che organizzano la conoscenza non cambiano particolarmente nel corso degli anni. Certamente l'esperienza e le conoscenze e i diversi obiettivi possono modificare il contenuto degli *script*, ma le strutture cognitive alla base dell'organizzazione della conoscenza sembrano essere le stesse.

La possibilità di accedere alla rete di schemi e *script* immagazzinati nella memoria semantica non varia con il passare degli anni e dunque, anche in età avanzata, è possibile beneficiare della conoscenza precedentemente acquisita nella comprensione del testo: «it is clear, however, that with relatively few exceptions, the effects of schema availability are very similar across the age» (Light 1992, 142).

Queste osservazioni suggeriscono, sul piano della didattica, che l'utilizzo di tecniche di comprensione e di sviluppo della competenza lessicale in L2 basate sugli schemi o *script* può essere strategicamente molto utile, dato che il ricorso a tali strutture cognitive non declina negli anni e non presenta particolari difficoltà per gli anziani rispetto ai giovani. L'organizzazione del patrimonio concettuale è infatti molto simile e simile è la disponibilità di accesso alle informazioni depositate nella memoria semantica nelle attività di comprensione.

6 La memoria autobiografica negli anziani

La memoria autobiografica è coinvolta in diverse funzioni nell'architettura della memoria umana. Essa è un particolare aspetto della memoria a lungo termine, che comprende sia la componente episodica che quella semantica. Il contenuto specifico della memoria autobiografica, il ricordo delle proprie esperienze di vita, la propria autobiografia, implica, inoltre, una relazione complessa con l'universo emotivo e affettivo dell'individuo e con le sue conoscenze e relazioni con il mondo. La memoria autobiografica contribuisce a formare la nostra stessa identità. Essa organizza e dà significato alla nostra storia personale passata, ma è anche la base su cui immaginiamo e progettiamo il futuro.

È possibile osservare una diversa qualità del ricordo autobiografico in funzione dell'invecchiamento. Alcune ricerche (Levine et al. 2002; Piolino et al. 2006), attraverso il metodo dell'intervista autobiografica (*Autobiographical Memory Interview*), hanno valutato la qualità del ricordo rispetto a cinque diversi periodi della vita per quanto riguarda sia i contenuti episodici che semantici. L'analisi dei dati forniti da questo studio dimostrano che il ricordo autobiografico negli anziani è più debole per quanto riguarda gli aspetti episodici, mentre è preservato o addirittura migliore rispetto ai giovani adulti per quanto concerne gli aspetti di tipo semantico. Si evidenzia, infatti, negli anziani una diminuzione quantitativa e qualitativa della rievocazione dei ricordi specifici (episodici) per tutti i periodi di vita indicati con dati più accentuati per i due periodi più vicini.

Altri aspetti della memoria autobiografica sembrano mutare poco con il trascorrere dell'età, si veda per esempio la distribuzione nella curva del ricordo; ciò che invece muta negli anni è la sensibilità alla memoria, ossia all'importanza e al valore che ognuno dà al proprio rapporto con i ricordi nel corso della vita (Cornoldi, De Beni 2005).

L'autobiografia linguistica è senz'altro uno degli strumenti di maggior interesse e di estrema utilità in contesto glottogeragogico. La memoria autobiografica subisce diversi cambiamenti con l'avanzare degli anni, ma la sua natura, che coinvolge più aspetti della memoria a lungo termine di tipo episodico e semantico, ne consente una buona efficacia anche in età senile. Inoltre, l'approccio glottogeragogico basato sul metodo autobiografico consente di sviluppare aspetti motivazionali molto importanti nell'educazione linguistica dell'anziano. Si auspica dunque una maggior attenzione all'approccio autobiografico in contesto glottogeragogico.

Come sottolinea Corti (2012, 462-3), l'autobiografia linguistica

per gli studenti è un esercizio di scrittura che stimola la loro capacità di riflessione autonoma e che li sollecita a collegare l'apprendimento linguistico alla loro esperienza personale, a riflettere

sulle loro esperienze e sulle loro abitudini linguistiche, sullo studio delle lingue sperimentato e sul rapporto con le culture di cui le lingue sono veicolo oltre che a meglio focalizzare le motivazioni rendendo meno volatile il sapere che hanno acquisito, e ad avere consapevolezza del proprio repertorio linguistico, del suo valore, delle sue funzioni e del suo uso.

Bibliografia

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borella, E.; Cornoldi, C.; De Beni, R. (2015). «Meccanismi cognitivi di base». De Beni, R.; Borella, E. (a cura di), *Psicologia dell'invecchiamento e della longevità*. Bologna: il Mulino.
- Cardona, M. (2021). «Emozioni, memorie e ricordi autobiografici nell'anziano che apprende una lingua straniera», suppl. di *Studi di Glottodidattica*, 1. <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/123>.
- Cardona, M.; Luise, M.C. (2017). *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione Linguistica per la terza età*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cornoldi, C.; De Beni, R. (1989). «Ciò che gli anziani pensano della loro memoria». Dellantonio, A. (a cura di), *Ricerche psicologiche sull'invecchiamento*. Milano: FrancoAngeli, 20-36.
- Cornoldi, C.; De Beni, R. (2005). *Vizi e virtù della memoria*. Firenze: Giunti.
- Corti, L. (2012). «Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni». *Italiano LinguaDue*, 1, 448-70.
- Craik, F.I.M. (1986). «A Functional Account of Age Differences in Memory». Klix, F.; Hagendorf, H. (eds), *Human Memory and Cognitive Capabilities: Mechanisms and Performances*. Amsterdam: Elsevier, 409-22.
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Fumagalli, A.; Antonini, F.M. (1973). *Geriatrics e gerontologia*. Milano: Wassermann.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Huston: GULF.
- Ledoux, J. (1998). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini e Castoldi.
- Levine, B. et al. (2002). «Aging and Autobiographical Memory: Dissociating Episodic from Semantic Retrieval». *Psychology and Aging*, 4, 677-89.
- Light, L.L. (1992). «The Organization of Memory in Old Age». Craik, F.M.I.; Salt-house, T. (eds), *Handbook of Aging and Cognition*. Hillsdale: Erlbaum, 51-110.
- Luo, L.; Craik, F.I.M. (2008). «Aging and Memory: a Cognitive Approach». *Canadian Journal of Psychiatry*, 6, 346-53.
- Oatley, K. (1992). *The Psychology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piolino, P. et al. (2006). «Autobiographical Memory, Autoegetic Consciousness, and Self-Perspective in Aging». *Psychology and Aging*, 3, 510-25.
- Rahhal, T.A.; Hasher, L.; Colcombe, S.J. (2001). «Instructional Manipulation and Age Differences in Memory: Now You See Them, Now You Don't». *Psychology and Aging*, 4, 697-706.

- Rumelhart, D.E. (1980). «Schemata: The Building Blocks of Cognition». Spiro, B.; Bruce, B.C.; Brewer, W.F. (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Erlbaum, 33-58.
- Shank, R.C. (1982). *Dynamic Memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shank, R.C.; Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum.

‘Di necessità, virtù’: insegnamento linguistico, tecnologia e ricerca-azione al tempo del COVID-19

Uno studio di caso

Daria Coppola

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Abstract The long lockdown period has forced the world of education to work from home, a circumstance that created inconveniences and considerable problems. At the same time, however, distance education has proved to be an opportunity to explore and exploit the potential of technology, engaging teachers and students in the search for creative solutions in response to contingent difficulties. An emblematic experience is presented in this case study, as representative of the vocation of some teachers to take on the role of researcher as well, starting from the concrete problems and needs of the classroom and drawing on theory to find appropriate answers, through a bottom-up process. In this specific case, the need to deliver an Italian L2 course online became an opportunity to pave a systematic constructivist action-research path, focused on the innovative solutions that technologies can offer to improve the teaching practice and enhance the cooperative and social aspects of language learning.

Keywords Action-research. Language teaching. Digital resources. Pandemic effects. Socio-constructivist theories. Case study.

Sommario 1 Fare di necessità virtù: dal disagio all’opportunità. – 2 La ricerca-azione: una sfida sempre nuova per l’insegnante. – 3 Lo studio di caso. – 3.1 Le tappe del percorso di ricerca dell’insegnante. – 4 Conclusioni.

1 Fare di necessità virtù: dal disagio all'opportunità

Gli effetti negativi che il periodo di lockdown¹ e le restrizioni imposte dalla pandemia da COVID-19 hanno avuto sugli studenti sono attestate dai risultati di diversi studi: disagi psicologici, spesso anche gravi e di tipo depressivo, disturbi alimentari, perdita di concentrazione e disinteresse per lo studio, aumento della dispersione scolastica esplicita (abbandoni) e implicita (competenze di base inadeguate per il prosieguo del percorso scolastico). Nel rapporto annuale 2021 del CENSIS, l'81,0% dei 572 dirigenti scolastici di scuola secondaria di secondo grado intervistati segnala che tra gli studenti sono sempre più diffuse forme di disagio esistenziale e di depressione, dovute non solo all'isolamento sociale ma anche alla didattica a distanza (DAD), ridotta il più delle volte a una semplice trasposizione online della lezione frontale tradizionale, in assenza di adeguate competenze informatiche che consentano di sfruttare al meglio le potenzialità offerte dalla tecnologia. I risultati delle Prove INVALSI 2021 relative all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado documentano nelle prove di italiano e di matematica un calo di circa 10 punti rispetto ai risultati pre-pandemia del 2019, con valori quasi doppi tra gli studenti provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati.

I disagi hanno interessato ovviamente anche gli insegnanti che, con la chiusura delle scuole e delle università, hanno dovuto garantire, in tempi brevi e spesso senza una preparazione tecnologica adeguata, lo svolgimento del programma attraverso la DAD. Non a caso, in un recente studio italiano (Gentile et al. 2020), si affronta in modo unitario l'effetto psicologico che la pandemia ha avuto sugli operatori sanitari e sui docenti: in entrambi i casi, la necessità di riorganizzare in modo repentino e radicale l'attività lavorativa, con importanti cambiamenti, ha avuto un impatto negativo sul benessere psicologico di entrambe le categorie, aumentando la pressione psicologica e il disagio emotivo sotto forma di ansia e sintomi depressivi.

Focalizzando l'attenzione sui docenti, possiamo però affermare che in alcuni casi il disagio ha costituito anche uno stimolo a riflettere sul proprio stile educativo e sull'adeguatezza delle proprie scelte metodologiche, e a cercare modalità didattiche più rispondenti, fino a intraprendere veri e propri percorsi di ricerca-azione. È quanto è successo nel caso di studio che viene presentato qui di seguito, subito dopo aver analizzato alcuni principi e caratteristiche di questo particolare tipo di ricerca, che vede il protagonista nel duplice ruolo di insegnante e ricercatore.

¹ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 marzo 2020. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/09/20A01558/sg>.

2 **La ricerca-azione: una sfida sempre nuova per l'insegnante**

Con il *Progetto Lingue 2000*,² destinato alle scuole di ogni ordine e grado, il Ministero della Pubblica Istruzione ha inteso potenziare, all'inizio del nuovo millennio, l'insegnamento delle lingue, non solo in senso quantitativo, prospettando l'introduzione di una seconda lingua comunitaria, ma anche qualitativo, attraverso un massiccio piano di formazione dei docenti attuato con modalità tipiche della ricerca-azione. Questo tipo di ricerca ha origini ben più lontane, che risalgono al modello proposto da Lewin (1946) e successivamente mutuato in ambiti diversi, dalla ricerca sociale a quella psico- e socio-analitica e a quella educativa, con gli inevitabili adeguamenti ai contesti di applicazione (Barbier 2008). Con gli anni Ottanta la ricerca-azione penetra nelle scuole dei Paesi anglofoni a opera di studiosi che ne mettono in luce le caratteristiche basilari, tra queste il suo carattere pratico e auto-riflessivo e l'obiettivo di migliorare l'azione didattica di chi la intraprende (Henry, Kemmis 1985). Anche se già negli anni Settanta e Ottanta troviamo esperienze di ricerca-azione in Italia, nell'ambito della pedagogia istituzionale, solo a partire dagli anni Novanta essa si diffonde nelle scuole, seguendo per lo più un modello trifasico: 1) individuazione del problema, che viene accuratamente descritto in modo da facilitarne la comprensione; 2) diagnosi, basata su ipotesi di partenza da validare attraverso la raccolta di dati basata su strumenti qualitativi e quantitativi (schede di osservazione, *checklist*, diari, registrazioni audio e video, questionari, interviste, profili ecc.); 3) verifica della diagnosi, che porterà all'adozione di opportune strategie nella prassi didattica (Elliot, Giordan, Scurati 1994; Ciliberti 1996).

Partendo dalle numerose definizioni che sono state date nel tempo, Coonan (2001) identifica alcuni concetti chiave, utili per comprendere lo specifico della ricerca-azione. Secondo la studiosa, già nella definizione di Ebbutt (1985) si possono cogliere alcune caratteristiche fondamentali, come ad esempio il fatto che i protagonisti della ricerca siano gli insegnanti stessi, che l'ambito situazionale nel quale essa si svolge sia la classe, che l'indagine sia caratterizzata da un costante atteggiamento di riflessione da parte dell'insegnante sulla propria azione didattica (*reflection in action*). Altri concetti chiave riguardano: la sistematicità della ricerca, che non è estemporanea e improvvisata, bensì meditata, rigorosa e critica; il suo carattere diagnostico (identificare un problema) e terapeutico (trovare una soluzione al problema); il suo percorso concreto, del tipo *bottom-up*, dove

² <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/progetti/lingue.htm>.

l'azione pratica diventa punto di partenza e di arrivo dell'indagine, e dove la teoria trova collocazione solo nel momento intermedio della riflessione sull'azione, contrariamente a quanto avviene di frequente nella formazione professionale degli insegnanti, nella quale si tende a seguire un percorso *top-down*, partendo dalla teoria, spesso senza adeguati collegamenti con la prassi didattica; infine il carattere empirico e etnografico dell'indagine, che si evince proprio dal percorso incentrato sull'azione e dagli strumenti prevalentemente qualitativi e interpretativi utilizzati dall'insegnante.

Molti di questi concetti permeano lo studio di caso preso qui in esame, che rappresenta, a mio avviso, una testimonianza di come questo tipo di indagine costituisca ancora oggi una risorsa importante per quei docenti che accettano le sfide che quotidianamente si presentano in classe e sono disposti a mettersi in gioco per migliorare la propria professionalità. Lo studio si basa su un'intervista non strutturata e sul resoconto redatto da un'insegnante che, dovendo affrontare i disagi del lockdown, lo ha fatto avviando un fecondo percorso di ricerca strettamente collegato con la prassi didattica.

3 Lo studio di caso

La protagonista di questo studio di caso lavora da dieci anni in una scuola privata della provincia di Macerata che propone corsi di lingua italiana a giovani stranieri che, terminate le scuole superiori, vengono in Italia per vacanza-studio o per iscriversi a università italiane.³ Le sue lezioni si svolgono nell'ambito del corso di italiano L2 propedeutico allo studio universitario, nel quale sono impegnati altri quattro insegnanti. Dalle sue risposte a un'intervista non strutturata, con domande aperte sul tema dell'impatto professionale e psicologico della pandemia, si evince che anche lei, come i suoi colleghi, ha attraversato momenti di grande disagio e preoccupazione.⁴ Per quanto riguarda il corso, dice di essersi sentita 'spiazzata', quando, in seguito al lockdown, ha dovuto riprogrammare online, assieme ai suoi colleghi, tutte le attività didattiche iniziate in presenza nei mesi precedenti: non avendo mai utilizzato la DAD, temeva soprattutto di impoverire il proprio insegnamento, di privarlo dell'aspetto sociale e relazionale. Tuttavia, dopo i primi momenti di sbandamento, si è resa conto che proprio la ricerca di una soluzione ai problemi contingen-

³ L'insegnante, Rosanna Serafini, insegna nel Campus Magnolie di Castelraimondo (Macerata). Nel periodo della pandemia era iscritta al Corso di laurea magistrale ITAS (Insegnamento dell'italiano a stranieri) dell'Università per Stranieri di Perugia e ha seguito i miei corsi di Glottodidattica e Linguistica educativa.

⁴ Ho intervistato la prof.ssa Serafini in data 8 luglio 2022, in modalità telefonica.

ti le dava la possibilità di riflettere più approfonditamente sulla propria azione didattica e di vagliare l'appropriatezza e l'efficacia delle proprie scelte metodologiche. Ha inoltre preso coscienza del fatto che le veniva offerta l'occasione di conoscere più a fondo le potenzialità della tecnologia, di indagare i punti forti e le criticità dell'insegnamento virtuale, anche nel confronto con quello in presenza, di scoprire e sperimentare nuove strategie e attività.

Dal tentativo di trovare soluzioni ai problemi che si presentavano di giorno in giorno in classe è nato il progetto, attuato in collaborazione con i suoi colleghi, di trasformare il corso di italiano L2 in presenza in un corso virtuale che non fosse una mera trasposizione online di modalità didattiche in presenza di tipo tradizionale e trasmissivo, bensì strutturato in modo da mettere realmente a frutto le molteplici possibilità offerte dalla rete e da impegnare gli studenti in un percorso cooperativo e motivante. Per fare questo, ha ritenuto indispensabile approfondire aspetti della tecnologia che conosceva poco, non solo di tipo tecnico e strumentale ma anche di tipo teorico, a partire dalle teorie costruttiviste, punto di riferimento metodologico del web 2.0.

Nel suo resoconto sulle attività svolte, ho identificato un tipico percorso di ricerca-azione, condotto con perseveranza e sistematicità, che cercherò di analizzare nei suoi tratti essenziali.⁵

3.1 Le tappe del percorso di ricerca dell'insegnante

Nella narrazione che l'insegnante fa della propria esperienza sono, a mio avviso, facilmente rintracciabili le seguenti tappe fondamentali:

1. all'inizio, l'insegnante definisce il campo d'indagine, e cioè la scuola in cui insegna, il corso di italiano L2, gli studenti che lo frequentano, i suoi colleghi di corso, i manuali in dotazione;
2. si sofferma poi sui problemi che la scuola ha dovuto affrontare subito dopo l'emanazione dei decreti legislativi che hanno comportato la chiusura delle scuole e delle università;
3. successivamente, prospetta le soluzioni possibili attraverso la predisposizione di un piano d'azione, concordato con i colleghi, nel quale elenca i passi da compiere, le attività da svolgere, gli strumenti, i tempi e le modalità di verifica: interessante notare come durante l'implementazione del piano d'azione,

⁵ Il resoconto è stato successivamente inglobato dall'insegnante nel capitolo quinto della sua tesi di laurea magistrale, che ho seguito (come primo relatore) assieme alla collega Luciana Forti (controrelatore). La tesi, discussa il 18 novembre del 2021, è stata autorizzata per la pubblicazione sul sito web del Sistema Bibliotecario e Documentale dell'Università per Stranieri di Perugia. Ringrazio la prof.ssa Serafini (2021) per avermi autorizzato a pubblicizzare i dati provenienti dall'intervista e dal resoconto.

- l'insegnante proceda a una costante revisione e modifica delle soluzioni adottate, tenendo conto del feedback degli studenti (piano d'azione progettato/implementato);
4. infine, riflette criticamente sulla validità del percorso attuato.

Per quanto concerne il campo d'indagine (punto 1), l'insegnante procede con una descrizione ad ampio spettro delle caratteristiche della scuola, della sua *mission*, dei corsi erogati, prima di soffermarsi sul corso di italiano L2 nel quale insegna e che, al momento del lockdown, si sta svolgendo in presenza da un paio di mesi. Successivamente, la sua attenzione si concentra sugli studenti, dei quali esamina il profilo e le competenze linguistiche e informatiche: 64 frequentanti di nazionalità israeliana, in maggioranza siriani o palestinesi, di età compresa tra 19 e 22 anni, che hanno terminato la scuola secondaria e si accingono a iscriversi a una delle università italiane; tutti dichiarano di essere bilingui arabo/ebraico, di avere una competenza intermedia dell'inglese, studiato a scuola, e di essere principianti in italiano. Il loro livello di partenza è quello A1 del Q CER per quanto concerne le competenze linguistiche in italiano e si profila piuttosto basso anche sul versante delle competenze informatiche.⁶ Riguardo ai suoi quattro colleghi, l'insegnante ne mette in luce le capacità collaborative e ne documenta il tipo di formazione dal quale si evince un'esperienza d'insegnamento almeno decennale e una solida preparazione di base, con buone competenze informatiche. Infine, l'insegnante prende in esame il manuale adottato, evidenziandone le caratteristiche metodologiche e le proposte didattiche, tutte funzionali a un apprendimento linguistico orientato all'azione, e soffermandosi sul materiale di corredo, fruibile online sul sito web della casa editrice.

Una volta definito il campo d'indagine, la docente passa in rassegna i problemi che ha dovuto affrontare insieme ai suoi colleghi nel momento della riorganizzazione del corso in modalità virtuale (punto 2): scegliere gli strumenti tecnologici e informatici adeguati, reperire, progettare e condividere i materiali didattici, gestire in modo ottimale i tempi, pensando anche all'evenienza di un ridimensionamento dei contenuti del corso, infine predisporre una verifica e una valutazione adeguate al percorso online.

Dalla ricerca di una soluzione ai problemi nasce un piano d'azione (punto 3), messo a punto dall'insegnante assieme ai suoi colleghi, la cui realizzazione ha consentito lo svolgimento del corso in modalità online, già a partire dal 16 marzo 2020, con gli studenti che, nel

⁶ Questi dati sono ricavati da *The National Digital Program of the Government of Israel* (periodo 2017-20): https://www.gov.il/en/departments/news/digital_israel_national_plan.

frattempo, erano tutti ritornati in Israele. Con molta concretezza, si è cercato di attingere in primis alle risorse digitali che corredevano il manuale in uso: i ragazzi hanno potuto così servirsi della versione digitale del loro libro di testo nonché della piattaforma educativa fornita dalla casa editrice, che si è rivelata un utile strumento per affiancare il lavoro individuale degli studenti in modalità asincrona e per consentire ai docenti di mantenere traccia del percorso formativo di ciascuno.

Gli insegnanti hanno tuttavia rilevato numerose difficoltà da parte degli studenti nell'uso delle risorse digitali funzionali all'apprendimento; queste difficoltà, sommate ad altre di carattere tecnico (problemi di connessione), hanno spesso rallentato le attività. Proprio la necessità di arricchire le competenze digitali e l'esperienza formativa dei ragazzi ha spinto i docenti a cercare e sperimentare nuove risorse che consentissero non solo di fruire di materiali sempre più adeguati, ma anche di crearne di nuovi. Tra le applicazioni web utilizzate, LearningApp, Kahoot, Wordwall e alcune web app di Google, come Google Drive, Google Form, Google Doc. L'esigenza di potenziare l'apprendimento collaborativo ha fatto ben presto rilevare anche i limiti della piattaforma utilizzata inizialmente. Scrive infatti l'insegnante:

[G]li strumenti sociali e collaborativi predisposti dalla piattaforma sono minimi e si limitano alla sola possibilità di scambiarsi messaggi. Non sono presenti funzioni per creare *wiki*, *forum* di discussione o bacheche dove postare, condividere e discutere sui lavori svolti. Non è inoltre possibile per lo studente creare direttamente sulla piattaforma attività. Considerando dunque, in prospettiva costruttivista, l'importanza dell'aspetto sociale e collaborativo dell'apprendimento, diventa necessario integrare l'uso della piattaforma con strumenti che permettano attività formative maggiormente attente a questi aspetti. (Serafini 2021, 119)

Di qui la scelta di Zoom, che si è rivelato uno strumento utile per le attività sincrone di condivisione delle esperienze, i lavori di gruppo ecc.

Per quanto riguarda la gestione dei tempi, gli insegnanti hanno deciso di ridurre la durata della lezione in sincrono con tutta la classe, da utilizzare soprattutto per la presentazione dei lavori, la riflessione sulla lingua e la risoluzione di problemi, e di promuovere il lavoro personale dello studente e quello di gruppo in asincrono, fornendo materiali e risorse adeguati; in questo modo è venuta meno la necessità di ridimensionare i contenuti del corso.

Infine, per la verifica, mentre alcuni insegnanti hanno deciso di utilizzare la modalità parzialmente digitale predisposta sulla piattaforma in uso, altri hanno preferito preparare da soli verifiche originali, congruenti con l'esperienza svolta, e affidarsi alla piattaforma Exam.net, ritenuta più valida e affidabile.

Dal racconto dell'insegnante emerge una costante attenzione alla teoria, intesa non in senso astratto, bensì come base e legittimazione delle proprie scelte didattiche: nella progettazione delle attività virtuali, ad esempio, si fa riferimento alle teorie costruttiviste di Jonassen (1994), alla *peer education*, alla costruzione cooperativa delle conoscenze e delle competenze (Coppola 2013; 2014). Le attività e i compiti proposti partono da spunti ripresi dal manuale, ma, nel gruppo, si arricchiscono della dimensione costruttivista e sociale tipica delle *communities of learners*, e questo accade anche grazie alle risorse digitali impiegate.

Nella riflessione critica sul percorso svolto (punto 4), l'insegnante sottolinea come lo studio di questi modelli teorici e il tentativo di tradurli in buone pratiche didattiche abbia scongiurato il pericolo di ridurre il corso virtuale di italiano L2 a una serie di lezioni frontali tradizionali. Grazie alla tecnologia, è stato possibile svolgere tutte le attività in remoto senza grossi disagi, integrando il lavoro individuale con quello collaborativo. Nel complesso, l'insegnante si ritiene soddisfatta del percorso intrapreso, ammette che il timore iniziale verso la tecnologia da parte sua e dei colleghi è dipeso da una scarsa conoscenza delle risorse formative presenti in rete, auspica un potenziamento delle competenze digitali dei colleghi e degli studenti nonché un uso sempre più diffuso della tecnologia in ambito educativo.

4 Conclusioni

Per concludere, nonostante i gravi disagi che la pandemia ha comportato in ambito educativo, in alcuni casi è stata per l'insegnante anche un'occasione per intraprendere un percorso di ricerca-azione, sperimentare nuove strategie d'insegnamento, arricchire la propria prassi didattica.

Nello studio di caso presentato, la ricerca e la sperimentazione di nuove risorse digitali, imposta dal lockdown, ha consentito ai docenti di rendersi conto sia delle potenzialità che la tecnologia offre per la realizzazione di importanti obiettivi educativi sia delle carenze della propria formazione in questo ambito.

Anche gli studenti hanno avuto l'opportunità di accorgersi che essere *digital natives* non significa automaticamente essere anche *digital learners*, e che l'ormai abitudinaria immersione quotidiana nella rete e nei social non garantisce di sapersene servire adeguatamente a fini di studio, ricerca e formazione.

La tecnologia, che è ormai diventata la cifra dei nostri tempi, se impiegata in modo consapevole e competente, può dunque diventare un prezioso alleato per la formazione: in un momento in cui le persone sono state costrette all'isolamento, ha consentito di restare in contatto e di lavorare e studiare assieme; in presenza, soprattutto, può svolgere un importante ruolo nell'apprendimento in generale e in quello

linguistico in particolare, attraverso la creazione di ambienti virtuali ispirati ai modelli didattici di matrice socio-costruttivista, caratterizzati da un elevato livello di autonomia e cooperazione (Coppola 2019).

Bibliografia

- Barbier, R. (2008). *La ricerca azione*. Roma: Armando.
- CENSIS (2021). «Rapporto annuale». <https://www.censis.it/rapporto-annuale/55%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2021>.
- Coonan, C.M. (2001). *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina.
- Ciliberti, A. (1996). «La formazione iniziale dell'insegnante di lingue». *Lingua e Nuova Didattica*, 25, 28-36.
- Coppola, D. (2013). «Realtà aumentata e virtualità pervasiva: ambivalenze e potenzialità della tecnologia dell'insegnamento delle lingue». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 279-91.
- Coppola, D. (2014). «'Come l'acqua che passa': metafore e metamorfosi dell'insegnamento mediato dalla tecnologia». Cervini, C.; Valdiviezo, A. (a cura di), *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna: Clueb, 231-41.
- Coppola, D. (2019). «Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici». Coppola, D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: Edizioni ETS, 115-39.
- Ebbutt, D. (1985). «Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles». Burgess, R.G. (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliot, J.; Giordan, A.; Scurati, C. (1994). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. A cura di G. Pozzo e L. Zappi. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gentile, E. et al. (2020). «Impatto psicologico della pandemia COVID-19 su operatori sanitari e insegnanti: uno studio italiano». *LINK Rivista Scientifica di Psicologia*, 1, 54-66. <https://www.fisppsicologia.it/impatto-psicologico-della-pandemia-covid-19-su-operatori-sanitari-e-insegnanti-uno-studio-italiano>.
- Henry, C.; Kemmis, S. (1985). «A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers». *The Australian Administrator*, 4, 1-4.
- INVALSI (2021). «Risultati prove INVALSI». <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>.
- Jonassen, D.H. (1994). «Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model». *Educational Technology*, 4, 34-7. <http://www.jstor.org/stable/44428173>.
- Lewin, K. (1946). «Action Research and Minority Problems». *Journal of Social Issues*, 4, 34-46.
- Lopriore, L. (2002). «La Ricerca Azione». *Perspectives*, 1, 227-51.
- Losito, B.; Pozzo, G. (2005). *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Serafini, R. (2021). *Insegnare italiano L2/LS a distanza durante l'emergenza Covid-19: una prospettiva costruttivista* [tesi di laurea]. Perugia: Università per Stranieri di Perugia.

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

La lingua straniera veicolare nella scuola dell'infanzia

Michele Daloso

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract The present paper focuses on some theoretical and methodological issues regarding preschool familiarisation with foreign languages. In particular, it highlights the contribution provided by Carmel Mary Coonan on this topic, as well as the implications for the next generations of scholars who have conducted and continue to conduct research in this thriving field of Educational Linguistics.

Keywords Educational Linguistics. Foreign language familiarisation. Nursery school. Vehicular language. Native-speakerism.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Dall'insegnamento all'accostamento. – 3 La lingua straniera come veicolo di apprendimento. – 4 La formazione delle insegnanti.

1 Introduzione

Tra gli ambiti di ricerca che hanno maggiormente interessato la Linguistica Educativa in Italia vi è senza dubbio la glottodidattica per bambini. Gli studiosi che attualmente si occupano di questo tema sono ancora oggi in parte ispirati dagli scritti fondativi di Giovanni Freddi e Renzo Titone, entrambi impegnati sin dagli anni Settanta insieme ai loro allievi in una serie di importanti sperimentazioni controllate che avevano come oggetto l'introduzione delle lingue



SAIL 26

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-683-1 | ISBN [print] 978-88-6969-684-8

Open access

Submitted 2023-01-10 | Published 2023-04-28

© 2023 Daloso | © 4.0

DOI 10.30687/978-88-6969-683-1/006

straniere nel ciclo primario (tra le opere fondamentali di quegli anni ricordiamo, a titolo esemplificativo: Titone 1978; 1990; Freddi 1990; Porcelli, Balboni 1992).

Carmel M. Coonan fu tra gli studiosi più attivi in quella stagione di sperimentazioni, come si evince dai contributi da lei firmati in quegli anni per la rivista *Scuola e Lingue Moderne* (Coonan 1992a; 1992b) e per le curatele di Giovanni Freddi sul *Progetto Ianua Linguarum* (Freddi, Balboni, Ellero 1994a; 1994b), nei quali vengono affrontati temi importanti come la progettazione di unità di apprendimento, il collegamento interdisciplinare, il *testing* diffuso e la valutazione continua. Ma è nel primo decennio degli anni Duemila che, a nostro avviso, la studiosa offre alcuni tra gli apporti più innovativi nell'ambito della glottodidattica per bambini, spostando l'attenzione su un contesto educativo all'epoca quasi del tutto inesplorato: la scuola dell'infanzia.

In questo contributo vorremmo esplorare alcune problematiche relative all'introduzione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia, evidenziando il contributo che Coonan ha offerto in quest'ambito, e le evoluzioni che ne sono seguite anche grazie alle generazioni successive di studiosi che hanno intrapreso la medesima direzione di ricerca. In particolare, focalizzeremo l'attenzione sui concetti di 'accostamento' e 'innesto', e su alcune questioni aperte relative al profilo di competenze che dovrebbero possedere le insegnanti di scuola dell'infanzia impegnate in attività di lingua straniera. Si tratta di questioni tuttora rilevanti per chi si occupa di lingue straniere (o seconde) nel ciclo prescolare a livello di ricerca scientifica o di formazione del personale docente.

2 Dall'insegnamento all'accostamento

Fino alla fine degli anni Novanta, le realtà educative prescolari che proponevano esperienze di lingua straniera erano piuttosto rare. Lo scenario mutò rapidamente con l'avviamento del *Progetto Lingue 2000*, che determinò il diffondersi di esperienze glottodidattiche in più di mille scuole dell'infanzia. Si inseriva in questo fermento il progetto sperimentale LESI (*Lingue Europee nella Scuola dell'Infanzia*), promosso dalla Federazione provinciale delle scuole materne di Trento, realizzato sotto la responsabilità scientifica di Paolo E. Balboni, con la collaborazione di un ampio comitato tecnico-scientifico a cui partecipò attivamente anche Carmel M. Coonan. Il progetto ebbe il merito di offrire una prima risposta alla crescente necessità di attivare esperienze di avvicinamento alla lingua straniera coerenti con il contesto prescolare e guidate da solidi principi glottodidattici.

Sul piano teorico, nella fase di avviamento del progetto LESI, emerse da subito il rischio di concepire la lingua straniera nella

scuola dell'infanzia come qualcosa da 'insegnare', richiamando così una modalità didattica formale.

La dicitura 'insegnare una lingua straniera' porta [...] il rischio di impostare un programma che riflette la forza delle parole 'insegnare' e 'straniera' e che, in ultima analisi, incorpora caratteristiche tipiche di programmi (obiettivi, contenuti e metodologica) più adatti al secondo ciclo della scuola elementare o addirittura alla scuola media. 'Insegnare' presuppone una preoccupazione verso il prodotto da trasmettere. 'Straniera' evoca una situazione di distanza e, per effetto di una tradizione connessa, un apprendimento piuttosto formale. I due termini assieme danno l'idea di una disciplina a sé. (Coonan 2001, 48)

Questa preoccupazione verso una sorta di anticipazione dell'insegnamento linguistico formale nella scuola dell'infanzia appare tutt'oggi carica di significato, se si pensa da un lato ad alcune derive didattiche precocizzanti (ad es. un focus eccessivo sulle attività di pregrafismo e di pre-lettura) che si possono talvolta ritrovare nella scuola dell'infanzia e dall'altro all'utilizzo improprio di 'schede didattiche' che abbiamo avuto modo osservare durante il monitoraggio di esperienze di accostamento alla lingua straniera in questo contesto educativo, di cui ci siamo occupati a partire dal 2005.

Non è un caso, dunque, che nei suoi scritti Coonan utilizzi sistematicamente il termine 'contatto', accanto ad altre espressioni quali 'sensibilizzazione', 'introduzione' e 'accostamento'. Queste scelte lessicali intendevano richiamare l'importanza di promuovere un avvicinamento spontaneo e informale del bambino con la nuova lingua capace di ripercorrere la modalità con cui è iniziato l'apprendimento della L1, perché

è attraverso il contatto con la lingua materna, e non attraverso il suo insegnamento formale ed esplicito, che il bambino costruisce la sua competenza linguistica iniziale della lingua materna, per cui - a conferma dell'approccio naturale che va necessariamente impostato - è più consono [...] parlare di un 'contatto con', e di una 'sensibilizzazione a', la lingua che non di un insegnamento della lingua in senso proprio. (Coonan 2001, 49)

Questa impostazione teorica, condivisa anche da altri studiosi che si stavano interessando del tema negli stessi anni (tra tutti, Flora Sisti nell'ambito del progetto Li.Re.Mar., Sisti 2002) avrebbe poi caratterizzato anche il *Progetto Infanzia* (2007-10), diretto dalla stessa Coonan (per una sintesi, Daloiso 2009) che coinvolse svariate istituzioni prescolari del Comune di Venezia in una sperimentazione controllata di accostamento alla lingua inglese. La medesima prospettiva si ri-

trova anche nei più recenti progetti sperimentali che hanno promosso la stessa metodologia nel nido d'infanzia (Daloiso, Favaro 2019 sul *Progetto Trentino Trilingue* iniziato nel 2014 e tutt'ora attivo; Santipolo, Novello 2019 sul progetto *Accostamento al bilinguismo precoce*), a testimonianza della sua rilevanza per la comunità scientifica.

3 La lingua straniera come veicolo di apprendimento

Nell'accostare i bambini ad una lingua straniera, che dunque non è sociolinguisticamente presente nell'ambiente naturale che li circonda, si pone il problema di come rendere tale incontro efficace e significativo sul piano non solo linguistico, ma anche psicoaffettivo e cognitivo. La soluzione più comunemente adottata nelle istituzioni educative prescolari consiste nell'individuare alcuni momenti dedicati in modo specifico alla 'attività di lingua straniera', attraverso giochi, canzoni, filastrocche, storie ecc. Questa impostazione presenta il vantaggio di proporre occasioni di divertimento per i bambini, ma si basa su una forma di essenzialismo linguistico, ossia una riduzione della lingua a oggetto di apprendimento, relegata a momenti sporadici e sganciati dalle altre esperienze educative che i bambini vivono nel loro contesto prescolare. In quest'ottica, inoltre, la lingua viene concepita come una sorta di disciplina a sé stante, riducendone la natura e le funzioni che essa svolge nello sviluppo armonico della persona. Riprendendo il pensiero di Giovanni Freddi, uno degli studiosi che si è maggiormente occupato dell'educazione linguistica infantile, non possiamo dimenticare che la lingua

a) serve per esprimere il proprio mondo interiore (fantasie, intenzioni, idee, progetti, emozioni, sentimenti, ecc.); b) organizza il pensiero dell'uomo, pensiero che a sua volta affina l'uso della lingua; c) consente le più estese e ricche interazioni con gli altri uomini; d) in virtù della sua natura teoretica, consente indefiniti apprendimenti. Queste proposizioni [...] sono gli assunti di ogni glottodidattica umanistica senza altri aggettivi - e pertanto di tutte le glottodidattiche possibili o immaginabili - in quanto facilitano la piena conquista dell'*humanitas*. (Freddi 2008, 24)

In questa prospettiva, la lingua straniera nel ciclo prescolare va più propriamente intesa come strumento che concorre alla crescita armonica del bambino anche sul piano psicoaffettivo e cognitivo. Ciò è possibile se la lingua straniera contribuisce fattivamente al raggiungimento degli obiettivi educativi che l'istituzione si pone. Da queste premesse Coonan sviluppa il concetto di innesto della lingua nel curriculum, che prevede l'inserimento della nuova lingua nelle attività educative quotidiane come veicolo di contenuti, che nella scuola dell'infanzia assu-

mono la forma di obiettivi concettuali, relazionali, esperienziali, e di ambiti di esplorazione del mondo da parte del bambino.

Questa impostazione, che costituisce una declinazione originale di alcune istanze del CLIL nel contesto della scuola dell'infanzia, implica una diversa modalità di programmazione glottodidattica, in quanto gli obiettivi linguistici vanno selezionati utilizzando come criterio non la lingua stessa, bensì gli obiettivi curricolari non linguistici che la scuola prevede, promuovendo così una situazione di reale veicolabilità. Lo sviluppo di competenze specifiche in questo tipo di programmazione da parte dell'insegnante diventa dunque centrale: l'analisi di numerosi percorsi didattici progettati dalle insegnanti secondo questa prospettiva (si vedano a tal proposito: Coonan 2001; Coonan, Ricci Garotti 2004; Daloiso 2009) rivelano infatti le difficoltà che spesso all'atto pratico incontrano le insegnanti nel discernere obiettivi linguistici e cognitivi e, più in generale, nell'agganciare efficacemente la lingua straniera alle attività educative evitando forme di essenzialismo linguistico.

Il concetto di innesto della lingua straniera è stato inoltre introdotto con successo in altri contesti educativi, quali il nido d'infanzia (Daloiso, Favaro 2019), dove però si è reso necessario un forte adattamento per preservare la flessibilità progettuale ed organizzativa che contraddistingue questo specifico ambito educativo, e nelle scuole dell'infanzia in cui si propone una lingua minoritaria (si veda il *Progetto Local Lingue Infanzia*: Coonan 2012; Daloiso, Favaro, Menegale 2012). Nel complesso, la prospettiva della veicolabilità declinata nel contesto prescolare, pur con le difficoltà progettuali che può comportare, si è dimostrata una valida risorsa per superare visioni essenzialiste delle lingue non materne, evitando così la loro riduzione a momenti ludici o di folklore linguistico e culturale fine a se stessi.

4 La formazione delle insegnanti

Una tendenza piuttosto diffusa nelle istituzioni prescolari che intendono proporre la lingua straniera (perlopiù l'inglese) consiste nel ricorrere a personale esterno alla scuola, ricercando figure che, seppur poco o per nulla specializzate, vengono ritenute idonee in quanto in possesso dello status di 'madrelingua'. Non è questa la sede per addentrarci sul concetto di 'madrelingua', la cui problematicità è stata messa in evidenza dagli approcci critici e postmoderni, i quali hanno anche sottolineato come la linguistica teorica abbia contribuito all'idealizzazione di questa nozione (per una sintesi: Lowe 2020). In questa sede ci limiteremo a sottolineare come nell'ambito dell'accostamento alle lingue in contesto prescolare, più che in altri contesti, ritroviamo forti influssi dell'ideologia del madrelinguismo (*native-speakerism*), che Adrian Holliday definisce come

a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that 'native-speaker' teachers represent a 'Western culture' from which spring the ideals both of the English language and of English language methodology. Use of the concept follows a now established concern about political inequalities within ELT [...] Native-speakerism is seen [...] as a divisive force which originates within particular educational cultures within the English-speaking West. While the adoption of and resistance to the ideology take place to a greater or lesser degree throughout the ELT world, the 'native speaker' ideal plays a widespread and complex iconic role outside as well as inside the English-speaking West. (Holliday 2006, 385)

Questa ideologia è basata, peraltro, sulla dicotomia noi/loro e sul celato discredito degli insegnanti e degli studenti non-nativi, che sono ritenuti implicitamente incapaci di offrire contributi significativi e innovativi nella didattica dell'inglese. L'ideologia del madrelinguismo ha un impatto sull'insegnante 'non nativo' non solo sul piano psicologico, ma anche sulle sue effettive opportunità a livello professionale, rendendo più difficile il suo inserimento lavorativo (Lowe, Kiczowski, Xiaofei 2016).

Come è emerso in un nostro recente studio, che ha coinvolto 122 figure educative, nel contesto prescolare questa ideologia risulta particolarmente pervasiva (Daloiso, in corso di stampa). Le ragioni che potremmo individuare sono molteplici, ma in questa sede ne vorremmo evidenziare due. In primo luogo, sebbene il concetto di 'periodo critico' nell'apprendimento delle lingue non materne sia sempre più messo in discussione sul piano teorico ed empirico (Abu-rabia, Kehat 2010; Singleton, Lesniewska 2022), si continua a sottolineare (non necessariamente a torto) l'importanza della dimensione fonologica nel primo accostamento ad una nuova lingua. In secondo luogo, la visione veicolare della lingua straniera discussa nel paragrafo precedente presuppone una elevata padronanza della lingua da parte dell'insegnante nelle modalità di comunicazione produttive (in particolare, nell'interazione e nella mediazione), con un certo grado di fluenza, efficacia e spontaneità dell'eloquio. Ne consegue che l'insegnante 'non madrelingua' venga considerata e si auto-percepisca meno adeguata del cosiddetto 'madrelingua' per via della sua minore competenza linguistica, sebbene altre sue competenze, ad esempio quella metalinguistica, pedagogica e glottodidattica, possano essere persino superiori, così come potrebbe essere molto più elevata la sua competenza emotiva, e in particolare la capacità di comprendere le difficoltà emotive (ansia, frustrazione, demotivazione) che possono intervenire nell'apprendimento dell'inglese come lingua non materna.

Tutte le sperimentazioni controllate realizzate in ambito edulinguistico nel ciclo primario e prescolare sin dal finire degli anni Settanta (tra le principali: ILSSE, *Ianua Linguarum*, LESI, Li.Re.Mar.;

per una sintesi diacronica: Daloiso 2009) si sono caratterizzate per una forte attenzione all'accompagnamento metodologico delle insegnanti-sperimentatrici-sperimentatori, ma hanno rivelato al tempo stesso che la competenza linguistica risultava all'atto pratico pregiudizievole per un accostamento efficace. Fu per questa ragione che nell'ambito del *Progetto Infanzia*, diretto da Coonan presso un gruppo di scuole dell'infanzia del Comune di Venezia, si iniziarono a sperimentare alcune forme di accompagnamento delle insegnanti anche sul piano linguistico, introducendo temporaneamente figure di giovani stagiste laureande in Glottodidattica presso l'Università Ca' Foscari Venezia che affiancavano le insegnanti, le quali nel frattempo seguivano un percorso di affinamento sia metodologico sia linguistico.

L'esperienza nell'ambito del *Progetto Infanzia* ha reso evidente la necessità di mettere a punto un modello di formazione olistica dell'insegnante, che promuova sia l'approfondimento metodologico sia l'affinamento linguistico in modo equilibrato e sostenibile. Sulla natura e sulla centralità della competenza linguistica e del suo sviluppo abbiamo avuto modo di riflettere lungamente in questi anni grazie al *Progetto Trentino Trilingue*, che vede impegnato chi scrive come consulente scientifico per la formazione delle educatrici e delle insegnanti coinvolte nell'accostamento al tedesco e all'inglese in contesto prescolare (Daloiso, Favaro 2019). Nell'ambito di questo progetto sono state sperimentate varie azioni (tra cui la definizione di un sillabo di lingua calato nel contesto prescolare, l'elaborazione di percorsi di affinamento linguistico e un sistema di monitoraggio periodico), che hanno poi ispirato l'ideazione di un libro-risorsa per l'auto-formazione linguistica e metodologica dell'insegnante e dell'educatrice nel ciclo prescolare (Daloiso, Favaro 2021). Questa complessa rete di azioni mira, in ultima analisi, all'*empowerment* dell'educatrice/insegnante in termini sia linguistici sia psicologici, puntando non solo al miglioramento della competenza linguistica, ma anche alla ricostruzione del proprio senso di autoefficacia, spesso minato dall'ideologia del madrelinguismo. In questo senso, si rivela fondamentale una riflessione sul tipo di competenza linguistica che dovrebbero sviluppare le educatrici e le insegnanti: nei percorsi di formazione linguistica occorrerebbe infatti guardare maggiormente all'inglese come lingua franca anziché promuovere modelli imitativi che assumono come *benchmark* la figura idealizzata del 'madrelingua inglese' (concetto ancor più problematico se pensiamo ai *World Englishes*).

Bibliografia

- Abu-rabia, S.; Kehat, S. (2010). «The Critical Period for Second Language Pronunciation: Is There Such a Thing?». *Educational Psychology*, 1, 77-97.
- Coonan, C.M. (1992a). «L'elemento culturale nell'insegnamento di una lingua straniera. Alcune osservazioni sull'insegnamento nella scuola elementare». *Scuola e Lingue Moderne*, 5, 144-51.
- Coonan, C.M. (1992b). «Il collegamento interclasse. Una proposta di lavoro per la scuola elementare». *Scuola e Lingue Moderne*, 7, 211-21.
- Coonan, C.M. (2001). «L'inglese come lingua straniera nella scuola dell'infanzia». Balboni, P.E.; Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (a cura di), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia; Welland: Guerra-Soleil, 47-90.
- Coonan, C.M. (2012). «L'approccio CLIL nella scuola dell'infanzia». Perini, R. et al., *Local Lingue Infanzia*. Roma: Anicia, 53-7.
- Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (2004). *Lingue europee nella scuola dell'infanzia. Percorsi educativi e didattici*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino.
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (in corso di stampa). «L'ideologia del madrelinguismo nell'accostamento alla lingua straniera nel ciclo prescolare». *Italian Studies in Southern Africa*.
- Daloiso, M.; Favaro, L. (2019). «L'accostamento alla lingua straniera nel nido d'infanzia. Una nuova sfida glottodidattica». *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, 4-11.
- Daloiso, M.; Favaro, L. (2021). *Piccoli esploratori dell'inglese. Attività in lingua per educatori e insegnanti del ciclo prescolare*. Trento: Erickson.
- Daloiso, M.; Favaro, L.; Menegale, M. (2012). «Pianificazione e gestione dei processi formativi». Perini, R. et al., *Local Lingue Infanzia*. Roma: Anicia, 58-72.
- Freddi, G. (2008). «La lingua, rubicone dell'humanitas». *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7, 22-4.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Freddi, G.; Balboni, P.E.; Ellero, P. (a cura di) (1994a). *La lingua straniera alle elementari. Materiali di sperimentazione*. Venezia: Longman.
- Freddi, G.; Balboni, P.E.; Ellero, P. (a cura di) (1994b). *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*. Venezia: Longman.
- Holliday, A. (2006). «Native-Speakerism». *ELT Journal*, 4, 385-7.
- Lowe, R.J. (2020). *Uncovering ideology in English Language Teaching*. Cham: Springer.
- Lowe, R.J.; Kiczowski, M.; Xiaofei, L. (2016). «Native-Speakerism and the Complexity of Personal Experience: A Duoethnographic Study». *Cogent Education*, 1, 1-16.
- Porcelli, G.; Balboni, P.E. (1992). *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Santipolo, M.; Novello, A. (2019). «Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo. Il modello e gli strumenti». Caruana, S. et al. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 347-56. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8>.
- Singleton, D.; Lesnievska, J. (2022). «The Critical Period Hypothesis for L2 Acquisition: An Unfalsifiable Embarrassment?». *Languages*, 3, 149-64.

- Sisti, F. (a cura di) (2002). *The Magic Line. Li.Re.Mar. L'inglese on-line nella scuola dell'infanzia*. Roma: Anicia.
- Titone, R. (1978). *Progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*. Firenze: Le Monnier.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare. Una guida didattica*. Roma: Armando.

CLIL e intercomprensione in contesti minoritari

Un percorso glottodidattico per il cimbro di Luserna

Mariapia D'Angelo

Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia

Abstract The intercomprehension approach is based on the simultaneous learning of two or more languages. It focuses on the development of receptive skills while having a positive impact both on the enhancement of production skills and on the acquisition of language awareness. Drawing on the intercomprehension (IC) theoretical paradigm, this paper will present innovative digital resources for teaching English, German and Cimbrian, a minority language spoken in the province of Trento, Italy. The pupils will test the resources after having attended CLIL curricular activities. In this respect, the pilot study will also explore potential positive interactions between CLIL and IC activities.

Keywords Minority language teaching. Cimbrian language. CLIL. Intercomprehension between related languages.

Sommario 1 CLIL e intercomprensione: un'integrazione da esplorare. – 2 Risorse digitali innovative per la didattica della lingua di minoranza cimbra: il quadro teorico-metodologico. – 3 Intercompendiamo l'inglese, il tedesco e il cimbro di Luserna. – 4 Considerazioni conclusive.

1 CLIL e intercomprensione: un'integrazione da esplorare

Negli ultimi decenni la politica linguistica europea promuove lo sviluppo dell'intero repertorio plurilingue degli apprendenti anche mediante progetti didattici basati su approcci plurali, miranti a valorizzare la diversità linguistico-culturale dei discenti, considerata come

una preziosa risorsa per l'educazione linguistica di tutti gli allievi (Candelier et al. 2012).¹ Nella stessa direzione muove la riflessione glottodidattica che da più parti si esprime in maniera critica nei confronti di un *monolingual teaching*, anche per quanto attiene ai percorsi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), inizialmente ispirati ai contesti educativi ad 'immersione totale' (Coonan 2002) e ora aperti ad un uso controllato della L1, calibrato sulle esigenze specifiche degli apprendenti (Butzkamm, Caldwell 2009). Ricerche empiriche basate sull'analisi delle interazioni dialogiche durante le lezioni CLIL hanno infatti evidenziato i vantaggi di un ricorso alla L1² per lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica in entrambi i codici coinvolti, nonché per il conseguimento degli obiettivi curriculari stessi (García, Li 2014), ad esempio nei momenti riservati ai lavori di gruppo, oppure allo studio individuale, o alla redazione di liste bilingui di termini tecnici (Ricci Garotti 2006).

In tempi recenti sono state inoltre esplorate le possibili interazioni tra CLIL e l'impiego di pratiche traduttive verso la L1 degli apprendenti (D'Angelo 2020), come pure tra la metodologia CLIL e le attività glottodidattiche basate sull'approccio dell'intercomprensione tra lingue affini (IC), avente per obiettivo lo sviluppo delle abilità di ricezione in altre lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica della L2. In un volume collettaneo che accoglie numerose 'sperimentazioni glottodidattiche plurali', Bennett e Meulleman (2017) si esprimono a favore di un inserimento nei programmi scolastici di moduli CLIL e di IC,³ sia perché entrambi gli approcci mirano allo sviluppo di competenze complementari ugualmente utili per la formazione linguistica degli apprendenti, sia perché i rispettivi benefici didattici si potenziano e si rafforzano a vicenda. Viene quindi auspicata 'l'integrazione' delle due modalità di insegnamento nell'intera gamma delle materie offerte, non più relegate in spazi separati e compartimentati, poiché la trasmissione di tutte le discipline interessa processi di verbalizzazione che possono essere sfruttati per sviluppa-

1 Il *Cadre de Références pour les Approches Plurielles* (CARAP) (Candelier et al. 2012, 6-8) definisce 'approcci plurali' quegli orientamenti didattici che prevedono l'insegnamento congiunto di più lingue-culture, raggruppabili in quattro tipologie principali: l'approccio interculturale, *l'éveil aux langues*, la didattica integrata delle lingue e l'intercomprensione tra lingue affini. Per una riflessione condotta da diverse prospettive di analisi sui principali progetti di educazione linguistica plurilingue rinviamo al volume curato da Piccardo, Germain-Rutherford e Lawrence (2021).

2 Per L1 si intende in questo contributo la lingua di istruzione del Paese che nelle comunità oggetto del nostro studio viene a coincidere con la lingua madre, l'italiano.

3 Nei termini del già citato CARAP, l'approccio intercomprensivo prevede lo svolgimento di attività glottodidattiche su due o più lingue appartenenti ad una stessa famiglia linguistica «sia che si tratti della famiglia alla quale appartiene la lingua madre dell'apprendente (o la lingua di scolarizzazione) sia che si tratti della famiglia di una lingua che egli ha appreso come lingua straniera» (Candelier et al. 2012, 7).

re anche competenze linguistiche trasversali (Degache et al. 2012). Tali principi ispirano la realizzazione delle risorse linguistiche sviluppate nell'ambito del progetto *Euromania* ed elaborate nel triplice intento di promuovere l'acquisizione di competenze disciplinari, linguistiche e metalinguistiche, utilizzando testi autentici e attività altamente motivanti.⁴ I pregevoli percorsi didattici di questo tipo, tuttavia, hanno interessato in maggior misura studenti universitari, mentre nel contesto scolastico resta ancora marginale la sperimentazione di moduli di intercomprensione inseriti nella programmazione dei corsi curricolari delle lingue straniere.

2 Risorse digitali innovative per la didattica della lingua di minoranza cimbra: il quadro teorico-metodologico

Nel presente contributo si intende proporre l'accostamento di moduli di lingua straniera erogati in modalità CLIL con lo svolgimento di attività di intercomprensione tra lingue affini ad alunni della scuola secondaria di primo grado, aventi per obiettivo il perfezionamento delle abilità di ricezione in inglese (L2), tedesco (L3) e cimbro (L4), una lingua germanica di matrice bavarese, nella varietà ancora oggi parlata nell'isola linguistica di Luserna (TN). L'Istituto coinvolto nel progetto pilota che qui presentiamo⁵ è infatti da tempo attivo nella salvaguardia dell'alloglossia cimbra,⁶ sinora insegnata soltanto nelle classi della scuola primaria in un modulo di 20 ore all'anno. Tale lingua di minoranza, un tempo parlata in un territorio che si estendeva dalla provincia di Trento fino alle province venete di Verona (cimbro dei Tredici Comuni) e di Vicenza (cimbro dei Sette Comuni), risale all'XI secolo e si caratterizza per il forte arcaismo essendo stata per

4 Le attività in cui si articolano i percorsi del progetto CLIL multilingue *Euromania* fanno leva sul fatto che per comprendere un contenuto disciplinare espresso in più lingue (non ancora perfettamente controllate), gli alunni siano portati a compiere operazioni di comparazione, formulazione di ipotesi e anticipazione di alto valore formativo (Escudé 2011). Per una recente rassegna sulle principali indagini teorico-empiriche nella prospettiva dell'IC in riferimento alla realtà italiana, rinviamo a Benucci 2015; Cognigni 2020; oltre che a De Carlo, Garbarino 2021.

5 L'Istituto comprensivo di Folgaria-Lavarone-Luserna comprende due scuole secondarie di primo grado, situate rispettivamente nelle località di Folgaria e di Lavarone. In quest'ultimo plesso sono momentaneamente iscritti 45 studenti suddivisi in tre classi (I, II e III media). In ciascuna classe è presente un esiguo numero di alunni residenti nel comune di Luserna che però spesso dichiara di possedere conoscenze assai limitate di cimbro, perlopiù relativamente a singoli vocaboli dell'ambito domestico.

6 L'alloglossia cimbra quale minoranza di area germanica di antico insediamento nel territorio italiano è sia tutelata dalla legge 482/1999, sia dalla Legge della Provincia Autonoma di Trento nr. 6/2008 che garantisce a cimbrofoni il diritto alla 'precedenza' nelle assunzioni presso gli enti pubblici locali e provinciali, aventi l'obbligo dell'uso amministrativo di tale alloglossia (unitamente a quella mòchena e ladina).

secoli geograficamente isolata dalle evoluzioni linguistiche del tedesco d'oltralpe, in virtù delle peculiarità orografiche del territorio.⁷

La programmazione curricolare dell'Istituto di Lavarone prevede al momento l'insegnamento della lingua inglese (L2) e della lingua tedesca (L3), unitamente a moduli erogati in modalità CLIL di un'ora a settimana dedicati alla disciplina di Arte e immagine, veicolata in L3. Sulla base di una stretta collaborazione con le insegnanti di L2 ed L3, si sono pianificati alcuni incontri finalizzati ad una prima introduzione all'approccio intercomprensivo (non conosciuto dalle docenti) e all'individuazione degli argomenti da affrontare nelle attività di IC, compatibilmente con i sillabi già programmati. Nel contempo si è provveduto all'elaborazione di un questionario per la rilevazione del repertorio linguistico degli alunni, da somministrare anche agli insegnanti per verificare se le ipotesi di questi ultimi sulla composizione dei repertori dei discenti coincidano, o meno, con quanto dichiarato dai ragazzi.

Nei mesi a venire, si procederà alla redazione delle prime cinque unità didattiche che saranno testate nelle ultime settimane dell'anno scolastico con gli alunni dell'Istituto di Lavarone, e che saranno poi eventualmente modificate sulla base dei feedback delle classi e delle docenti. Successivamente, le risorse elaborate saranno pubblicate nella piattaforma educativa di una casa editrice specializzata,⁸ mentre al termine della sperimentazione in classe, agli studenti verrà nuovamente somministrato un questionario sul proprio repertorio linguistico, come pure un test di competenza sviluppato *ad hoc*. Per le sole lingue inglese e tedesco, tale test verrà assegnato anche a un gruppo di controllo, ovvero alla terza classe del plesso scolastico di Folgaria, non frequentata da membri della comunità allogloglotta di Luserna.

⁷ Per una descrizione delle peculiari caratteristiche del cimbro si rinvia a Bidese 2021, mentre per le questioni della normatizzazione della varietà del cimbro di Luserna si vedano i lavori di Tyroller (2003), Panieri et al. (2006). Sulla tradizione multidisciplinare del dibattito attorno all'alloglossia cimbra si veda Bidese 2010.

⁸ <https://risorseonline.ericson.it>.

3 Intercomprendiamo l'inglese, il tedesco e il cimbro di Luserna

In un contesto di apprendimento multilingue, l'approccio intercomprensivo mira allo sviluppo di strategie ricettive per la decodifica di unità lessicali mai lette/ascoltate prima mediante il ricorso a nozioni disciplinari pregresse (già acquisite in L1 e/o nelle altre lingue studiate), oppure tramite riflessioni di tipo contrastivo con la/le lingue affini conosciute. Nel corso delle lezioni di L2 ed L3, nonché durante i moduli già svolti in modalità CLIL, il nostro gruppo classe avrà già avuto modo di familiarizzare con alcuni contenuti disciplinari presenti nelle attività proposte e, facendo leva sulle affinità linguistiche, dovrebbe riuscire a svolgere gli esercizi di comprensione globale e di analisi contrastiva basati sui testi pivot. Al necessario processo di decodificazione delle informazioni rilevanti contribuirà altresì un uso opportuno degli elementi paratestuali o delle immagini di accompagnamento del testo per l'attivazione della *expectancy grammar* degli apprendenti sui contenuti del testo, prima di procedere alla lettura/ascolto. È questo il caso della Unit qui riportata, il cui testo pivot è rappresentato da un articolo di giornale in cimbro che descrive l'imponente scultura del *Drago Vaia* realizzata nel comune di Lavarone con i resti degli alberi distrutti durante la tempesta Vaia del 2018 [fig. 1].

Occorre precisare che le consegne degli esercizi di comprensione sono formulate in L2, L3 ed L4⁹ con l'intento di mantenere costante l'attenzione della classe, frequentata soltanto da uno o due allievi provenienti dall'isola linguistica di Luserna. Inoltre, si è cercato di utilizzare nei distrattori delle risposte a scelta multipla unità lessicali 'trasparenti' per tutti gli alunni che possono facilmente inferirne il significato attingendo alle conoscenze pregresse in L1, L2 o L3 (vedi domanda nr. 2, nella fig. 1). Soprattutto per gli studenti di Luserna ci aspettiamo ricadute positive nella volontà di apprendere e praticare l'antica lingua cimbra, ora insegnata alla stregua delle lingue moderne e soprattutto presentata come un 'ponte linguistico' e non come un insegnamento che sottrae tempo e risorse allo studio di altre lingue, ritenute più utili per il futuro percorso formativo/lavorativo.

⁹ Riteniamo che la struttura multilingue delle attività proposte possa mantenere costantemente alto il livello di attenzione degli apprendenti; essa è stata attinta dal manuale di recente pubblicazione *PanromanIC* (Benavente Ferrera et al. 2022) finalizzato all'apprendimento congiunto di sei lingue romanze, con attività online, ma basato sul supporto cartaceo e destinato a un profilo di apprendenti adulti o giovani adulti. Le risorse qui presentate saranno invece raccolte in un manuale dal titolo *English, Deutsch, Zimbarzung: intercomprendiamo* (D'Angelo et al. c.d.s.) e saranno liberamente accessibili su supporto online, con la possibilità di svolgere gli esercizi proposti sia in autoapprendimento sia in classe.

ZIMBAR

Dar Drago Vaia



Ūnsar hoachebene iz sa vil gekhennt, in Beleschlānt un in Taütschlānt o, vor di schümmen beldar, vor di piste vo ski un vor da zimbar kultūr un zung o. In di lestin bochan anvétze saibar gānt aft alle di djornél un websait vor an nāung prodjékht von Kamòu vo Lavróu boda hatt gemacht machan in artist Marco Martalar an groazan drago an atti bīsan vo Magrè boda aschauget daz gāntz lānt vo Lavróu. Dar drago hozt Vaia, azpe dar schāula bint boda hatt distrüdjart vil beldar in himmat 2018, un iz lāng 7 mètre un hoach 6; ½ iz da grōazarste skultūr pitt holtz vo dar Europā. 'Z iz nēt da earst skultūr von Marco Martalar boda hatt sa augemacht, hēta pittn holtz hintargestānt vo Vaia, an hā a Gallio, an groazan leū ka Slege un an hirsch in Milegrām; dar drago però iz schar dar groazarste un iz khennt gemacht zoa zo lazza seng di sterche auzozigase vo Vaia un zo gedenkha in 'Avez del Prinzep' o boda iz gest umgevallt 'z djar 2017.

Dar drago hatt geprenk vil interesse vor di lavróunar un vor di turistn o, lānto ke in earst sātztza un sunta soinda khennt redjistrārt ploaz lāit boda soin gānt z'segenen un att internet mabar sa vennen etlane foto o.

Disa skultūr iz nēt gest pensārt zo stiana alümna, si iz a toal vonan prodjékht boda hozt "Lavarone Green Land" un boda bill machan khenen alle di staigela vo Lavróu bodada soin un machan a nāugez boda partirt prōpio vo Magrè un boda bart hoazan "Sentiero delle Leggende".

Hēta pittn grümma pensiaro nēt zo inuināra, 'z holtz von drago iz nēt khennt tratārt un bart gian vürsnen zo darvāula un zo skomparia laise laise azpe alle di resti vo Vaia, a nāuga prospettiva vo kunst boda bēksit pittar zait un boma mage gōdarn alle di tagn āndarst un boda barn stian lai guin un negela.

Giada von Galén



Dar Drago Vaia in Lavarou

VORSTIAN BAZMA LEST



1. The highest European wooden sculpture is in

- Taütschlānt.
- Italia.
- Englānt.
- Österraich.

2. Welche anderen Tiere hat Mario Martalar noch aus Holz geschnitzt?

- hirsch
- scharattl
- konédjo
- has

3. Beldar dar birblbint Vaia hatt distrüdjart ploaz beldar?

- 2010
- 2018
- 2020
- 2002

BAR ODAR VALS?



- 1 The Vaia Dragon sculpture is 6 metres long and 10 metres high. bar vals
- 2 Der "Sentiero delle legende" befindet sich im Trient. bar vals
- 3 Di skultūr von Drago Vaia iz gānt atz alle di lānt djornél un afte websaitn bar vals

KHEAR ZO LESA IN TĒKST UN VÜLL AUZ DI TABĒLA



ENGLISH	DEUTSCH	ZIMBAR
Plateau	Hochebene	
Wood sculpture	Holzskulptur	
Artist	Kunstler	
long	lang	
high	hoch	
The first sculpture	Das erste Skulptur	

LES IN TĒKST UN RISPUNAR JA ODAR NŌ



- Di skultūr von Drago Vaia iz gemacht pitt holtz hintargestānt vo Vaia? ja nŏ
- Di skultūr Drago Vaia iz ekologesch ombrŏmm di bart darvauln un laise laise bartze skomparim? ja nŏ

Figura 1 Esempio di attività tratta da D'Angelo et al. c.d.s.

4 Considerazioni conclusive

Oltre che per la descrizione e la ricostruzione diacronica dei tratti spiccatamente arcaici, l'alloglossia cimbra rappresenta un terreno di studi privilegiato per l'analisi di fenomeni quali l'acquisizione linguistica in contesti plurilingui, il contatto con le altre lingue, la variazione, l'innovazione autonoma, nonché la più recente innovazione causata dall'esigenza di ammodernamento lessicale e soggetta anche a 'vincoli' di politica linguistica. Si riconosce infatti una *authoritative agency* promotrice di un «intervento dall'alto sulle forme linguistiche» (Cardona 1988, 157) nella scelta di attingere al tedesco standard come *Dachsprache* per la formazione dei neologismi e che quindi condiziona ad esempio la resa in cimbro dei documenti istituzionali, oltre che di opere letterarie, nonché dei materiali glottodidattici già elaborati oppure in fase di sviluppo.¹⁰ In tale assetto, l'alloglossia cimbra si configura come interessante oggetto di studio anche in ambito traduttologico, poiché alle classiche dicotomie del discorso sulla traduzione, quali ad esempio la fedeltà/infedeltà al testo originale (*target vs. source-oriented translation*) si aggiungono altri parametri, come il criterio di maggiore o minore trasparenza linguistica per i membri della comunità che in genere non hanno studiato tedesco a scuola. Cruciale è infatti la questione dell'idioma da cui attingere (italiano, italiano regionale, dialetto locale, tedesco ecc.) per la creazione di termini e locuzioni non ancora esistenti in una parlata alloglotta sinora essenzialmente relegata ai domini tipici dell'ambito domestico, religioso e lavorativo delle comunità montane trentine.

L'elaborazione di percorsi glottodidattici per l'apprendimento congiunto dell'inglese, del tedesco e del cimbro solleva infine varie domande di ricerca, in primo luogo sull'efficacia stessa delle attività di IC per la trasmissione della lingua minoritaria, nonché sulla possibile interazione proficua tra moduli CLIL e IC, oppure circa le possibili ricadute positive sull'educazione linguistica generale degli studenti, L1 compresa.

In secondo luogo, riteniamo opportuno verificare se l'implementazione di tali percorsi in modalità *web based* comporti effetti migliorativi in termini di prestigio linguistico a vantaggio dell'autopercezione dei parlanti e della trasmissione intergenerazionale dell'alloglossia stessa, in linea con quanto rilevato dagli studi sugli effetti positivi della visibilità nel web delle lingue di minoranza (Wright 2006). Qualora i risultati degli interventi didattici qui proposti si rivelassero vantaggiosi per quest'ultimo aspetto, la metodologia adottata potrebbe

10 Il traduttore dello Sportello Linguistico cimbro, il dott. Andrea Nicolussi Golo, autore di numerose traduzioni in lingua cimbra anche di testi letterari, è responsabile della trasposizione in cimbro delle consegne degli esercizi da noi elaborate.

trovare applicazione anche per la didattica di ulteriori parlate allo-glotte, per le quali è stato già iniziato un processo di normativizzazione¹¹ come per il cimbro di Luserna.

Bibliografia

- Benavente Ferrera, S. et al. (2022). *PanromanIC. Manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.
- Bennett, F.; Meulleman, M. (2017). *Regards Croisés sur l'EMILE: CLIL et l'Intercompréhension Intégrée*. Reims: Presses Universitaires Reims.
- Benucci, A. (a cura di) (2015). *L'intercomprensione, il contributo italiano*. Torino: UTET Università.
- Bidese, E. (a cura di) (2010). *Il cimbro negli studi di linguistica*. Padova: Unipress.
- Bidese, E. (2021). «Introducing Cimbrian. The Main Linguistic Features of a German(ic) Language in Italy». *Energieia*, 46, 19-62.
- Butzkamm, W.; Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Candelier, M. et al. (2012). «Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources CARAP». Consiglio d'Europa, trad. it. *Italiano LinguaDue*, 4(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823>.
- Cardona, G.R. (1988). *Introduzione alla Sociolinguistica*. Torino: Loescher.
- Cognigni, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- D'Angelo, M. (2010). «Il ruolo della Rete nel *language planning*. Riflessioni sull'alloglossia cimbra». Agresti, G.; D'Angelo, M. (a cura di), *Rovesciare Babel. Economia ed ecologia delle lingue regionali e minoritarie/Renverser Babel. Économie et écologie des langues régionales et minoritaires*. Roma: Aracne, 323-44.
- D'Angelo, M. (2020). «CLIL e pratiche traduttive: l'uso di MateCat nella lezione di fisica». Mazzotta, P.; Pergola, R. (a cura di), *Percorsi di didattica delle lingue e della traduzione*. Lecce: Pensa Multimedia, 61-75.
- D'Angelo, M.; Golo Nicolussi, A.; Hewitt, S. (in corso di stampa). *English, Deutsch, Zimbarzung: intercomprendiamo*. Trento: Erickson.
- De Carlo, M.; Garbarino, S. (2021). «Intercomprehension: strengths and opportunities of a pluralistic approach». Piccardo, Germain-Rutherford, Lawrence 202, 337-59.
- Degache, C. et al. (2012). «Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension». Degache, C.; Garbarino, S. (éds), *Actes du*

11 Il processo di normativizzazione (o *corpus planning*) attiene all'intervento prescrittivo sulle forme di una lingua, onde renderne possibile l'utilizzo nei domini funzionali pubblici dell'amministrazione, della scuola o della cultura (qui intesa nel senso più propriamente artistico-letterario del termine, e non nel senso antropologico) e si articola in standardizzazione, trascrizione/codificazione alfabetica e modernizzazione del codice in questione. Diversamente dallo *status planning*, che può avere come soggetti promotori le autorità politico-amministrative, le attività di *corpus planning* necessitano della consulenza scientifica di esperti della lingua studiata sia in diacronia che in sincronia (D'Angelo 2010).

- Colloque IC2012. *Intercompréhension: Compétences plurielles, corpus, integration* (Université Stendhal Grenoble 3 France, 21-23 juin 2012). <https://hal.science/hal-02937434>.
- Escudé, P. (2011). «Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire». *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, 2, 93-116.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- Panieri, L. et al. (eds) (2006). *Bar lirin z' schraiba un zo reda az be biar – Grammatica del cimbro di Luserna – Grammatik der zimbrischen Sprache von Lusérn*. S.l.: Regione Autonoma Trentino-Alto Adige – Autonome Region Trentino-Südtirol / Istitut Cimbro – Kulturinstitut Lusérn.
- Piccardo, E.; Germain-Rutherford, A.; Lawrence, G. (2021). *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>.
- Ricci Garotti, F. (2006). «Alternanza linguistica in CLIL: quanta e come». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 151-8.
- Tyroller, H. (2003). *Grammatische Beschreibung des Zimbrischen von Lusern*. Stuttgart: Steiner.
- Wright, S. (2006). «Regional or Minority Languages on the WWW.» *Journal of Language and Politics*, 2, 32-47. <http://doi.org/10.1075/jlp.5.2.04wri>.

L'insegnamento esplicito nello sviluppo della competenza pragmatica in L2/LS

Il caso dei segnali discorsivi

Anna De Marco

Università della Calabria, Italia

Abstract The paper presents a brief review of research in the field of L2/LS pragmatic teaching, focusing on the effects of explicit versus implicit approach in learning situations that focus on discourse markers (DMs). The literature on the subject offers a vast panorama of studies that take into consideration different types of structuring of the didactic intervention. Although studies on the development of DMs have shown that input flood and frequent exposure to specific target forms support their acquisition, explicit instruction along with input flood has been shown to positively influence the overall frequency and use of DMs.

Keywords Discourse markers (DM). L2/LS teaching. Implicit/explicit teaching. Input flood. Acquisition.

Sommario 1 Introduzione. – 2 I segnali discorsivi: una breve rassegna. – 3 Acquisizione e insegnamento dei segnali discorsivi in L2/LS. – 4 Insegnamento esplicito o implicito dei SD. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

Il contributo presenta una breve rassegna delle ricerche nel campo dell'istruzione pragmatica in L2 focalizzando l'attenzione sugli effetti dell'insegnamento esplicito rispetto a quello implicito in situazioni di apprendimento che hanno come focus i segnali discorsivi. Diversi studi hanno sottolineato come l'insegnamento esplicito sia più efficace

di quello implicito o della mera esposizione all'input (Félix-Brasdefer 2006, 168), soprattutto nel caso dell'insegnamento di una LS, in cui gli studenti hanno scarse occasioni di contatto con i madrelingua e dunque hanno maggiori difficoltà ad acquisire gli schemi e le routine più comuni nella lingua target (Tello Rueda 2006, 176). Questo si è rivelato particolarmente vero nel caso dei segnali discorsivi che rappresentano una sfida importante per gli studenti non nativi poiché sono elementi privi di significato denotativo e non facilmente percepibili nel flusso della conversazione (Kasper, Rose 2001, 8).

2 I segnali discorsivi: una breve rassegna

I segnali discorsivi (SD) sono fortemente legati al piano del discorso il cui impiego nelle interazioni comunicative è oggetto di descrizione di linguisti della conversazione e più in generale di studiosi di orientamento funzionalista. Essi sono un insieme molto eterogeneo di marcatori lessicali (e non lessicali) che permettono un accesso immediato a quel livello di negoziazione del significato presente nelle pieghe della conversazione quotidiana.

La ricerca sui SD - a prescindere dal campo d'indagine specifico - si misura preliminarmente con le difficoltà di definizione degli stessi da un punto di vista descrittivo-funzionale. Essi, infatti, sono elementi non immediatamente ascrivibili ad una categoria grammaticale e possono ricoprire anche più funzioni contemporaneamente, essendo elementi di connessione a tutti i livelli, utili ad esplicitare la dimensione interpersonale, servire come mezzi di pianificazione discorsiva o chiarire i processi cognitivi in corso. Pertanto, l'identificazione funzionale dei SD in un determinato contesto non è necessariamente unica, essendo il risultato dell'intrecciarsi tanto del *core meaning* del singolo SD quanto di parametri co-testuali (unità di discorso e porzioni di testo che la circondano) e contestuali, ossia la situazione discorsiva, il rapporto fra gli interlocutori e gli scopi comunicativi dell'interazione all'interno della quale i SD vengono utilizzati (Redeker 2006).

La prospettiva funzionale (cf. De Marco 2017) mette in luce una delle caratteristiche che contraddistinguono il carattere sfuggente di questi elementi linguistici, ossia la mancanza di significato denotativo e la polifunzionalità che opera a diversi livelli della significazione, per cui uno stesso SD può assumere funzioni diverse, ossia esibire una compresenza di valori pragmatici diversi, in un'unica occorrenza nel discorso (Bazzanella 2006; Bazzanella, Borreguero Zuola 2011). L'esteriorità al contenuto proposizionale di ciò che viene espresso verbalmente contraddistingue dunque i SD come elementi non indispensabili alla comprensione del contenuto proposizionale di un enunciato, per cui è quasi sempre possibile ometterli.

Secondo la classificazione di Bazzanella (2006) - una delle più utilizzate in letteratura - i SD possono essere raggruppati in tre macro-categorie funzionali: la funzione interazionale, la funzione metadiscorsiva e la funzione cognitiva.

La funzione interazionale si riferisce ai SD come mezzi utilizzati dal parlante per verificare la comprensione, come meccanismi atti a prendere, cedere o mantenere il turno (Bazzanella 2006; Sansò 2020); la funzione metadiscorsiva include invece tutte le microfunzioni che strutturano il discorso in modo da assicurare la chiarezza dell'esposizione; la funzione cognitiva riguarda le microrelazioni tra il contesto e le conoscenze condivise, legate a loro volta all'attivazione della funzione inferenziale, all'attitudine dei parlanti e alla funzione logico argomentativa.

3 Acquisizione e insegnamento dei segnali discorsivi in L2/LS

Da quanto esposto fin qui sulle caratteristiche dei SD emerge chiaramente come essi, in quanto strutture dipendenti dal discorso e dal contesto in cui sono prodotti e compresi, siano molto importanti per la gestione dell'interazione e della produzione orale e rappresentino una sfida significativa per gli studenti di lingua seconda o straniera. A causa della loro mancanza di rilevanza percettiva (de la Fuente 2009; Hernández 2008; 2011) e del basso valore comunicativo percepito rispetto ad altre forme, i SD sono difficili da acquisire, anche per studenti di un livello di competenza linguistica avanzato. Ciò che rende difficile la loro acquisizione è il fatto che gli apprendenti sono guidati - nel contesto spontaneo - in primo luogo dalla comprensione del messaggio o dell'intento comunicativo: «Learners process input for meaning before they process it for form» (Van Patten 2004, 7). Il principio secondo cui gli apprendenti processano le parole-contenuto prima di ogni altra cosa fa sì che questi elementi, privi appunto di significato lessicale, vengano elaborati solo più tardi. Inoltre, la natura polifunzionale che fa operare i SD su più livelli simultaneamente, per cui uno stesso segnale può assumere funzioni diverse a seconda della posizione e intonazione, contribuisce a renderli un ostacolo per gli studenti. Gli apprendenti si affidano, infatti, al principio «One-to-one» (Andersen 1990), per cui a una forma linguistica fanno corrispondere una funzione specifica, che rende l'individuazione dell'associazione forma-funzione molto difficile.

Gli studi acquisizionali sui SD in italiano L2 di studenti universitari hanno dimostrato che i SD vengono acquisiti in modo incrementale: i SD interazionali e metatestuali aumentano nelle varietà interlinguistiche più avanzate svolgendo anche un ventaglio di funzioni molto più ampio. Oltre a questo, come sottolinea Jafrance-

sco (2015, 34) «nei livelli di competenza elevati, si differenziano significativamente le forme dei segnali discorsivi utilizzate per svolgere determinate funzioni». Altri studi (Borreguero Zuloaga 2017; 2019; De Marco, Leone 2016; De Marco 2016) confermano l'uso dei segnali discorsivi interazionali e metadiscorsivi già nelle prime fasi di apprendimento, soprattutto segnali di conferma e di accordo anche se per questi ultimi non sempre si riscontra un chiaro percorso di apprendimento e dunque un incremento nei livelli più avanzati di apprendimento (Borreguero Zuloaga 2017, 17). Molti studi tendono a convergere sulla progressione nell'acquisizione dei SD a partire dai livelli base, non solo nella varietà dei marcatori ma anche nella funzionalità, come riportano gli studi Bini e Pernas (2008) e De Marco (2016).

Sebbene la linguistica acquisizionale, soprattutto negli ultimi vent'anni, abbia offerto molti contributi all'analisi dello sviluppo di queste forme nell'interlingua, non è ancora del tutto chiaro come essi vengano acquisiti e il loro percorso di sviluppo. In ogni caso la presenza dei SD fin dai livelli iniziali dell'interlingua evidenzia la necessità di introdurre questi elementi nell'insegnamento.

Nonostante la loro importanza per la comunicazione, soprattutto orale, i SD raramente sono inclusi nei sillabi dei corsi di lingua e sono ancora poco numerosi i materiali didattici che considerano i SD come un obiettivo importante dell'istruzione in classe (de la Fuente 2009), anche se negli ultimi anni diversi manuali di italiano hanno iniziato a contenere delle descrizioni esplicite sull'uso dei segnali nella conversazione e a proporre attività diversificate per l'elaborazione delle diverse funzioni dei SD (per una rassegna sui SD nei libri di testo italiani si vedano Pernas, Gillani, Cacchione 2011; Nuzzo 2013; Ceković 2018; Gallina 2020). Sul versante dell'insegnamento in classe rimane sempre la questione su come essi debbano essere insegnati, proprio per le caratteristiche scivolose e sfuggenti che li contraddistinguono e che abbiamo evidenziato più sopra.

4 Insegnamento esplicito o implicito dei SD

Un confronto con la letteratura sull'insegnamento della pragmatica, di cui i SD fanno parte, rivela che gli studenti traggono certamente profitto dall'istruzione in classe (Bardovi-Harlig, 2001; sull'italiano si veda la rassegna di studi presente in Nuzzo, Santoro 2017).

La questione che qui ci interessa è però soprattutto quella di riflettere, attraverso uno sguardo al panorama degli studi, su quale sia l'approccio didattico più efficace per l'insegnamento dei SD e, in particolare, comprendere se un approccio più esplicito e deduttivo possa essere più proficuo per l'apprendimento rispetto a un insegnamento implicito e induttivo.

Nella letteratura recente la ricerca è stata incentrata soprattutto sull'ambito degli atti linguistici mentre una minore attenzione è stata rivolta ai SD.

Prima di passare in rassegna alcuni degli studi che si sono occupati dei SD è importante precisare cosa si intende per insegnamento esplicito e implicito.

L'apprendimento implicito avviene senza un'intenzione e una consapevolezza ad apprendere. Tuttavia, come sottolinea Ellis (2005), l'istruzione implicita mira non solo a esporre gli studenti alla lingua target, ma a farlo in modi che inducono un'attenzione accidentale alle forme linguistiche. Durante le attività l'attenzione alla forma può avere luogo mentre gli studenti sperimentano l'uso della L2 senza ricevere informazioni esplicite sulle caratteristiche della lingua target (Ellis 2005, 292). Nel caso dell'input orale, un modo per garantire l'attenzione alla forma e al significato è dare risalto a determinate caratteristiche attraverso l'intonazione oppure coinvolgere gli studenti in compiti comunicativi che li stimolano a un uso autentico della lingua. Inoltre, la modalità di istruzione implicita è associata proprio alla presentazione di testi autentici (o semi-autentici) sotto forma di task o compiti.

L'apprendimento esplicito è, al contrario, consapevolezza e intenzione ad apprendere e, come sostiene ancora Brown (2007, 291), implica «input processing to find out whether the input information contains regularities, and if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured». Dal punto di vista dell'insegnamento significa dirigere dunque l'attenzione degli studenti verso un obiettivo d'apprendimento specifico e insegnare gli argomenti attraverso la spiegazione e la pratica. A questo proposito, come esempio di istruzione esplicita, Andrews (2007) cita anche il ragionamento deduttivo: viene fornita agli studenti una spiegazione metalinguistica sull'obiettivo linguistico e poi viene chiesto loro di svolgere degli esercizi in cui applicare la norma linguistica. L'istruzione esplicita può consistere nel presentare forme obiettivo isolatamente o può includere attività che richiedono agli studenti di concentrarsi sul significato, o ancora, coinvolgere gli studenti in una pratica controllata della forma bersaglio.

Le ricerche sui due approcci - ad oggi non numerose - hanno dato risultati non sempre coerenti tra loro. In relazione all'insegnamento esplicito, negli ultimi trent'anni le routine e le strategie pragmatiche praticate nell'aula di lingua hanno dimostrato di facilitare gli aspetti della competenza pragmatica, soprattutto nel caso dell'istruzione esplicita, perché consente agli studenti di riflettere e comprendere la differenza tra le preferenze pragmatiche in L1 e L2 e di essere più inclini al *noticing*, soprattutto se sono esposti a input ricchi e ricevono feedback puntuali. Anche Kasper (2001) e Takimoto (2006) sottolineano l'efficacia degli interventi didattici espliciti rispetto a input meno strutturati e incidentali.

Gli studi sull'insegnamento dei SD rivelano, come è stato sostenuto per la competenza pragmatica in generale, che l'istruzione esplicita è più efficace dell'insegnamento implicito o della mera esposizione all'input (Félix-Brasdefer 2006, 168; Kasper, Rose 2001, 273) – sia in contesti di lingua straniera che di lingua seconda.

Attività in classi di lingua incentrate sull'apprendimento dei SD hanno mostrato che l'*input flood*, ossia la frequente esposizione a forme specifiche, supporta lo sviluppo di questi segnali da parte degli studenti. Anche l'*input enhancement*, definito come un insieme di tecniche pedagogiche progettate per attirare l'attenzione degli studenti sulle caratteristiche formali nell'input, insieme alla ripetizione delle forme, può condurre all'acquisizione delle stesse. Tuttavia l'istruzione esplicita insieme all'*input flood* ha dimostrato di influenzare positivamente la frequenza e l'uso complessivo dei SD (Hernandez, Rodríguez-González 2013). Lo studio di Yoshimi (2001) sull'insegnamento dei SD interazionali giapponesi ha attestato che l'istruzione esplicita insieme alla pratica comunicativa e al feedback ne incoraggia l'uso. Gli stessi risultati sono stati raggiunti da de la Fuente (2009) che, a seguito di un post-test volto a misurare la comprensione dei SD, ha mostrato che l'istruzione esplicita e la consapevolezza metalinguistica possono rappresentare un prerequisito per la loro acquisizione.

Lo studio di Rahimi e Riasati (2012) rivela che qualsiasi tipo di istruzione esplicita può essere più utile e produttiva dell'insegnamento implicito e questo risulta ancor più vero per i SD giacché gli studenti di inglese come lingua straniera a cui era stato impartito un insegnamento esplicito hanno mostrato una performance migliore rispetto al gruppo di controllo che aveva ricevuto un tipo di insegnamento implicito.

Per quanto riguarda l'italiano, il recente lavoro di De Marco e Paoone (forthcoming) si è proposto di esplorare proprio l'effetto dell'istruzione esplicita rispetto all'istruzione implicita da parte di studenti internazionali di italiano come L2, con lo scopo di verificare la bontà dell'approccio in relazione all'uso di alcuni SD (*beh*, *insomma*, *magari* e *quindi*) in termini di frequenza e varietà di funzioni pragmatiche. Questo studio ha previsto un gruppo di controllo esposto a un input ricco e incoraggiato a notare i SD senza alcuna descrizione dei segnali e senza che fosse coinvolto in pratiche comunicative ma soltanto in esercizi meccanici e prove di cloze. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno svolto invece una serie di attività mirate: un *brainstorming* iniziale sull'uso dei segnali, visione di video e ascolto di dialoghi contenenti i SD sotto osservazione, attività di *noticing* sulle funzioni dei SD; attività di ragionamento induttivo attraverso esempi in contesto; descrizione dettagliata dei SD e delle loro funzioni; riflessione metapragmatica per favorire il confronto con la L1; riutilizzo dei SD in compiti comunicativi e giochi di ruolo, innesca-

ti da atti linguistici che hanno favorito l'impiego dei SD sotto forma di rifiuti, scuse e proteste. Infine, gli studenti sono stati impegnati in attività guidate e più libere che hanno previsto il riutilizzo di tutti i SD: cloze test e attività scritte e orali. I risultati di questo studio hanno mostrato, anche se con qualche limitazione di carattere metodologico (come, ad esempio, il numero esiguo di partecipanti), che gli studenti che hanno ricevuto istruzioni esplicite sui SD hanno esibito prestazioni migliori sfruttando una gamma di varietà maggiori dei SD nelle interazioni orali rispetto agli studenti del gruppo di controllo. I primi hanno inoltre mostrato una fluenza potenziata dall'uso di *insomma* con funzione demarcativa e hanno migliorato l'efficacia pragmatica in alcuni atti linguistici attraverso l'uso di *insomma* e *magari* usati come mitigatori, rafforzando le strategie di cortesia. I compiti comunicativi insieme all'insegnamento esplicito hanno senz'altro contribuito a far comprendere meglio agli studenti il ruolo dei SD oggetto di insegnamento nell'interazione orale. Di contro, gli studenti del gruppo di controllo non sono riusciti a impiegare i SD discorsivi nelle attività proposte, se non limitatamente a un'unica funzione nelle esercitazioni scritte.

L'istruzione esplicita, soprattutto quando si introducono SD nuovi in attività potenziate da un input ricco, può essere uno strumento potente per rendere gli studenti consapevoli delle relazioni forma-funzione e promuovere il reimpiego di questi elementi nella conversazione.

Altre ricerche sebbene non indaghino esplicitamente la questione dell'approccio implicito/esplicito e non si servano di gruppi di controllo, dimostrano come

alternare momenti di riflessione e pratica potenzia la comprensione e l'appropriazione del loro significato e uso e infonde nel discente un sentimento di sicurezza che gli permette di riutilizzare i SD anche a distanza di tempo. (Ferroni 2020, 25)

5 Conclusioni

Le ricerche sintetizzate fin qui hanno dimostrato l'efficacia dell'insegnamento esplicito per l'apprendimento dei SD.

Gli studi sperimentali - soprattutto per l'italiano - sono ancora molto esigui ma diverse proposte didattiche sembrano indicare che la combinazione di apprendimento esplicito e implicito può condurre a risultati senz'altro migliori rispetto all'applicazione esclusiva di uno o dell'altro approccio: questa conclusione emerge con forza a margine di ricerche volte a verificare ad esempio la tenuta delle attività presenti nei manuali (Ferroni, Birello 2016; Pernas, Gillani, Cacchione 2011) oppure a esaminare lo sviluppo dei segnali in contesti diversi (immersione, non immersione). D'altra parte, accostare

i due approcci può stimolare l'elaborazione di certe strutture come i SD dal momento che gli studenti hanno preferenze di apprendimento diverse (Rahimi, Riasati 2012, 74).

La via che può portare alla generalizzazione dei risultati attraverso un approccio saldamente scientifico è quella che future ricerche potrebbero efficacemente percorrere, cioè, focalizzando gli studi su campioni più ampi di apprendenti in differenti condizioni di apprendimento e strutturando delle sperimentazioni con gruppi di controllo. Sarebbe necessario inoltre verificare gli effetti del tipo di approccio adottato attraverso la somministrazione di post-test a lungo termine poiché in molte occasioni gli studi hanno rivelato effetti di breve durata, nel senso che i vantaggi iniziali non erano più visibili a distanza di tempo.

Bibliografia

- Andersen, R. (1990). «Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom». Van Patten, B.; Lee, J. (eds), *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 45-68.
- Andrews, K.L.Z. (2007). «The Effects of Implicit and Explicit Instruction on Simple and Complex Grammatical Structures for Adult English Language Learners». *TESL-EJ*, 2, 1-15.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). «Pragmatics and Second Language Acquisition». Kaplan, R. (ed.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 182-92. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780195384253.013.0016>.
- Bazzanella, C. (2006). «Discourse Markers in Italian: Towards a 'Compositional' Meaning». Fischer, K. (ed.), *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 449-64. https://doi.org/10.1163/9780080461588_024.
- Bazzanella, C.; Borreguero Zuloaga, M. (2011). «Allora e entonces: problemi teorici e dati empirici», in Khachaturyan, E. (ed.), «Discourse Markers in Romance Languages», *Oslo Studies in Language*, 3(1), 7-45. <https://doi.org/10.5617/osla.181>.
- Bini, M.; Pernas, A. (2008). «Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2». Monroy Casas, R.; Sánchez Pérez, A. (eds), *25 años de lingüística en España. Hitos y retos*. Murcia: Edit.um., 25-36.
- Borreguero Zuloaga, M. (2017). «Topic-Shift Discourse Markers in L2 Italian: Paths of Acquisition by Spanish Speakers». *Language, Acquisition, Interaction*, 2, 173-203.
- Borreguero Zuloaga, M. (2019). «Expressing Agreement in L2 Italian. Strategies and Discourse Markers in Spanish Learners». Calvi, M.; Landone, E.; Bello, I. (eds), *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition*. Berna: Peter Lang, 195-226.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Ceković, N. (2018). «Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente». *Italiano a Stranieri*, 25, 16-20.

- De la Fuente, M. (2009). «The Role of Pedagogical Tasks and Focus on Form in Acquisition of Discourse Markers by Advanced Learners». Leow, R.P.; Campos, H.; Lardiere, D. (eds), *Little Words: Their History, Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics, and Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, 211-21.
- De Marco, A. (2016). «The Use of Discourse Markers in L2 Italian. A Preliminary Investigation of Acoustic Cues». *Language, Interaction and Acquisition*, 1, 67-88.
- De Marco, A.; Leone, P. (2016). «L'uso dei segnali discorsivi in apprendenti di italiano L2». Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Cesati, 117-32.
- De Marco, A.; Paone, E. (forthcoming). «The Effects of Explicit Instruction on the Use of Discourse Markers in Italian as L2». *SILTA*, 51, 2.
- Ellis, N.C. (2005). «At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge». *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-52.
- Félix-Brasdefer, J.C. (2006). «Teaching the Negotiation of Multi-Turn Speech Acts: Using Conversation-Analytic Tools to Teach Pragmatics in the Classroom». Bardovi-Harlig, K.; Félix-Brasdefer, J.C.; Omar, A.S. (eds), *Pragmatics and Language Learning*, vol. 1. Honolulu (HI): University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 165-97.
- Ferroni, R.; Birello, M. (2016). «Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS». *Italiano LinguaDue*, 1, 30-53.
- Ferroni, R. (2020). «Insegnare i segnali discorsivi a studenti brasiliani d'ILS a partire da un corpus di dati empirici». Ferroni, R.; Birello, M. (a cura di), *La competenza discorsiva e interazionale: a lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne, 111-48.
- Gallina, F. (2020). «Dal parlato allo scritto. I segnali discorsivi nei manuali di italiano L2». Voghera, M.; Maturi, P.; Rosi, F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Cesati, 137-52.
- Hernández, T.A. (2008). «The Effect of Explicit Instruction and Input Flood on Students' Use of Discourse Markers on a Simulated Oral Proficiency Interview». *Hispania*, 91, 665-75.
- Hernandez, T.A. (2011). «Re-Examining the Role of Explicit Instruction and Input Flood on the Acquisition of Spanish Discourse Markers». *Language Teaching Research*, 2, 159-82.
- Hernandez, T.A.; Rodríguez-González, E. (2013). «Impact of Instruction on the Use of L2 Discourse Markers». *Journal of Second Language Teaching & Research*, 1, 3-32.
- Jafrancesco, E. (2015). «L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 1, 1-39.
- Kasper, G. (2001). «Classroom Research on Interlanguage Pragmatics». Kasper, G.; Rose, K. (eds), *Pragmatics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-60.
- Kasper, G.; Rose, K. (eds) (2001). *Pragmatics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nigoević, M.; Sučić, P. (2011). «Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati». *Italiano Lingua Due*, 2, 94-114.
- Nuzzo, E. (2013). «La pragmatica nei manuali di italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare». *Revista de Italianística*, 1, 5-29.

- Nuzzo, E.; Santoro, E. (2017). «Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila». *Euroamerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, special issue, 2, 1-27.
- Pernas, P.; Gillani, E.; Cacchione, A. (2011). «Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale». *Italiano Lingua Due*, 1, 65-138.
- Rahimi, F.; Riasati, M.J. (2012). «The Effect of Explicit Instruction of Discourse Markers on the Quality of Oral Output». *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1, 70-81.
- Redeker, G. (2006). «Discourse Markers as Attentional Cues at Discourse Transitions». Fischer, K. (ed.), *Approaches to Discourse Particles*. North Holland: Elsevier, 339-58.
- Sansò, A. (2020). *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.
- Takimoto, M. (2006). «The Effects of Explicit Feedback on the Development of Pragmatic Proficiency». *Language Teaching Research*, 4, 393-417.
- Tello Rueda, Y. (2006). «Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language». *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 169-82.
- Van Patten, B. (2004). «Input Processing in Second Language Acquisition». Van Patten, B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 5-32.
- Yoshimi, D.R. (2001). «Explicit Instruction and JFL Learners' Use of Interactional Discourse Markers». Rose, K.; Kasper, G. (eds), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 223-44.

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

EMI (*English Medium Instruction*) all'università: occasioni di confronto tra docenti disciplinaristi e linguisti educativi

Bruna Di Sabato

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, Italia

Marco Mezzadri

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract The paper investigates the professional competences required in EMI contexts, starting from the stakeholders' perception and awareness of such specific needs. This study is part of a research project involving the two authors whose final outcome is a framework for Collaborative Professional Development specifically tailored for teaching through English in the Italian academic context. After illustrating the general premises of the project, we here share the preliminary data collected thanks to a survey involving EMI specialists and educational linguists. Assessing EMI stakeholders' perceived needs in order to improve their teaching in English, and the role of Educational Linguistics specialists in EMI professional development, are the first two steps of the project.

Keywords EMI (English Medium Instruction). Educational Linguistics. Collaborative Professional Development. Teacher cognition. Higher education.

Sommario 1 Premessa. – 2 La linguistica educativa nella formazione del docente EMI. – 3 Descrizione della ricerca. – 3.1 Contesto. – 3.2 Un'analisi iniziale dei dati raccolti. – 4 Conclusioni.



SAIL 26

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-683-1 | ISBN [print] 978-88-6969-684-8

Open access

Submitted 2023-01-10 | Published 2023-04-28

© 2023 Di Sabato, Mezzadri | © 4.0

DOI 10.30687/978-88-6969-683-1/009

1 Premessa

La didattica in lingua inglese nell'istruzione universitaria in Italia, alla quale ci si riferisce comunemente con l'acronimo EMI (*English Medium Instruction*), è una realtà consolidata. A questa pratica non corrisponde, tuttavia, una formazione dei docenti (e degli studenti) adeguata a tale realtà. Il contributo presenta la prima fase di un progetto di lavoro che vede coinvolti i due autori, e che si prefigge di indicare azioni volte a migliorare la didattica EMI nell'istruzione universitaria italiana dalla prospettiva edulinguistica. Perché ciò avvenga, si adotta come punto di partenza un lavoro sulla percezione delle necessità espresse dai docenti stessi e, da qui, una riflessione sul profilo del docente EMI che possa rispondere ai bisogni attuali. Una formazione e/o un aggiornamento efficaci hanno come precondizione imprescindibile l'adeguatezza a bisogni effettivi e condivisi dai destinatari. Le pagine seguenti illustrano le premesse di partenza della ricerca e alcune misure preliminari intese a far emergere e a individuare tali bisogni. In particolare, verranno presentati e discussi alcuni degli esiti di un'indagine che ha visto coinvolti i docenti di un intero corso di laurea magistrale che ha adottato l'EMI e i docenti universitari appartenenti al settore scientifico-disciplinare di 'Didattica delle lingue moderne'. La selezione è volta ad indicare i conseguenti percorsi di ricerca ai quali i due autori stanno lavorando.

2 La linguistica educativa nella formazione del docente EMI

Il docente EMI non è l'unico soggetto coinvolto in processi di formazione edulinguistica volti a migliorarne le competenze metodologiche. Il secondo soggetto protagonista è l'esperto di linguistica educativa in grado di svolgere attività di formazione dei formatori (in questo caso, i docenti EMI). Questo contributo presenta una ricerca che tenta di avvicinare e confrontare i due soggetti, mettendone in luce aspetti di tipo contestuale, personale e professionale, e anche le convinzioni ideologiche di due distinti gruppi. Il primo è composto dai docenti di una laurea magistrale di ambito economico insegnata in EMI presso l'Università degli Studi di Parma; il secondo dai docenti in servizio presso gli atenei italiani appartenenti al settore scientifico-disciplinare di Didattica delle lingue moderne.

Nonostante l'attento monitoraggio a cui è sottoposta la formazione superiore in Italia, l'autonomia universitaria prevista dalla legge

Sebbene il contributo sia frutto di un lavoro di ricerca condiviso e sia stato progettato insieme dai due autori, il processo di scrittura è da attribuirsi in modo separato come segue: paragrafi 1-2 a Bruna Di Sabato; paragrafi 3-4 a Marco Mezzadri.

vigente conferisce agli atenei la facoltà di organizzare l'offerta didattica in base alle proprie caratteristiche e ai propri obiettivi formativi. Perciò il tema di queste pagine, la didattica in lingua inglese veicolare, conosciuta anche in Italia con l'acronimo EMI (*English Medium Instruction*), si caratterizza per una ormai vasta diffusione e, tuttavia, per un'implementazione variegata e difficile da ricondurre a tratti condivisi nelle diverse realtà accademiche. La disponibilità di risorse è un altro fattore che caratterizza l'eterogeneità dell'offerta di corsi in lingua inglese. Ultimo ma non ultimo, l'analisi dei bisogni formativi per i corsi di studio erogati dal singolo ateneo comporta, come è giusto che sia, scelte su misura. La letteratura di settore mette oggi a disposizione dati di natura quantitativa che confermano una realtà consolidata: nel 2021 il 90% delle università italiane aveva in offerta programmi EMI secondo i dati dell'indagine condotta da Costa e Mariotti (2021). Il confronto con dati rilevati in studi precedenti conferma un trend in aumento nel corso dell'ultimo decennio (Broggini, Costa 2017; Costa, Coleman 2013). I dati evincibili dai siti istituzionali (il sito MIUR/University; le pubblicazioni digitali CRUI 2016; 2019, per esempio), per quanto basati su informazioni 'generiche' trasmesse dagli atenei in merito all'internazionalizzazione, corroborano l'opportunità di osservare lo stato dell'arte per suggerire correttivi con il fine di migliorare la qualità di questa offerta.

Il profilo del docente EMI è uno degli aspetti sui quali il contributo della linguistica educativa può essere cruciale. Di fatto, la grande esperienza maturata nella formazione dei docenti CLIL già prima dell'implementazione della Riforma Gelmini (2010 DPR 88 e 89), anche nelle università (Sisti 2009), potrebbe essere adattata ai bisogni del contesto universitario di tipo EMI. In molti casi, i docenti universitari, per lo più di madrelingua italiana, potrebbero risultare scarsamente consapevoli della necessità di adottare scelte metodologiche diverse nel caso di una didattica in lingua straniera. Gli atenei che forniscono una formazione adeguata ai docenti EMI sembrano essere pochi e questa formazione è spesso affidata a docenti di lingua straniera e non a esperti nel campo della linguistica educativa. Questo suggerisce che la formazione che si ritiene necessaria per la didattica in inglese è sostanzialmente limitata a quella linguistica. Alcuni studi riflettono sull'impatto del livello di competenza linguistica dei docenti sulla comprensione e sulla costruzione della conoscenza (Broggini, Costa 2017; Clark, Guarda 2018; Bier 2020). Queste riflessioni sono di grande aiuto nell'elaborazione della conoscenza scientifica in merito all'EMI, ma sono carenti rispetto alla dimensione più propriamente edulinguistica.

L'area disciplinare Didattica delle lingue (SSD L/LIN-02), che raccoglie i linguisti educativi italiani, è preposta alla ricerca e alla didattica nel campo dell'educazione linguistica ed è, pertanto, per sua natura impegnata nel ricercare risposte efficaci alle esigenze forma-

tive fin qui richiamate. L'area disciplinare è in grado di combinare nella formazione obiettivi linguistici e obiettivi metodologici, rappresentando perciò un'offerta nuova capace di superare le resistenze sopra accennate: se i docenti EMI comprendono che per insegnare in lingua straniera non basta essere bravi insegnanti della disciplina e avere un livello di competenza adeguato nella lingua veicolare; se sono messi in condizione di comprendere la differenza in termini di strategie didattiche e cognitive che comporta il veicolare contenuti e costruire conoscenza in una lingua diversa dalla propria L1 (tra tutti Macaro 2022), essi si apriranno a una formazione che presenti qualcosa di nuovo rispetto a ciò che loro già sanno e/o sanno fare. La linguistica educativa è in grado di offrire questo tipo di formazione perché è in grado di cogliere il rapporto tra competenza linguistica e competenza metodologica, e la loro interdipendenza, un punto sul quale la linguistica educativa si sta già interrogando (Bier 2020).

3 Descrizione della ricerca

3.1 Contesto

La ricerca si propone diversi obiettivi:

- analizzare la percezione delle proprie competenze linguistiche da parte di docenti universitari impegnati nell'insegnamento in un corso di studi interamente erogato in lingua inglese (EMI);
- analizzare le convinzioni di questi docenti riguardo ad aspetti metodologici coinvolti nella didattica EMI;
- analizzare il coinvolgimento dei docenti di 'Didattica delle lingue moderne' in ruolo nelle università italiane nella formazione dei docenti EMI;
- analizzare le convinzioni di questi specialisti di linguistica educativa riguardo alla didattica EMI;
- mettere a confronto alcuni elementi ideologici di entrambi i gruppi in merito alla didattica EMI.

Il macroobiettivo di sviluppare un *framework* operativo frutto di un lavoro collaborativo volto a sistematizzare la didattica EMI in Italia offrendo soluzioni formative a partire dai bisogni percepiti dai docenti stessi si misura in questa sede con la seguente domanda di ricerca:

Quali sono i bisogni formativi prioritari che emergono dal confronto tra docenti EMI ed esperti di linguistica educativa, cioè attraverso la curvatura della riflessione verso una dimensione più propriamente edulinguistica?

Sulla base delle considerazioni precedenti, il percorso di ricerca è partito dalla somministrazione, nel corso dell'anno accademico 2021-22, di due questionari parzialmente diversi a due gruppi distin-

ti; il primo formato dai docenti del corso di laurea magistrale in International Business and Development (IBD) dell'Università di Parma, interamente insegnato in inglese. Il questionario è stato somministrato ai 17 componenti del consiglio di corso, tutti italiani. Sono state restituite 10 risposte valide.

Il secondo questionario è stato inviato a 66 membri del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 Didattica delle lingue moderne, in ruolo nelle università italiane. Sono stati restituiti 36 questionari compilati, ritenuti validi.

Nella parte iniziale, il questionario inviato ai docenti dell'Università di Parma presenta quesiti disegnati per raccogliere informazioni sul profilo professionale, con particolare riguardo all'insegnamento EMI e alla percezione delle proprie competenze nell'inglese per scopi accademici, con una parte dedicata alle competenze nella lingua. Seguono domande relative all'attuazione di percorsi didattici EMI. Oltre a rilevare il grado di percezione della competenza didattica, questa sezione mira a cogliere il livello di importanza riconosciuto dai docenti del campione alle competenze in esame. Un'ultima sezione è dedicata all'uso della lingua italiana nella didattica EMI nel loro contesto.

Il secondo questionario è stato somministrato ai docenti di Didattica delle lingue moderne in servizio presso gli atenei italiani. In questo secondo caso, dopo una prima raccolta di dati personali e relativi all'esperienza professionale, il focus è posto sull'esperienza in quanto formatori di docenti CLIL e EMI. Rimandiamo ad altro contributo (Di Sabato, Mezzadri in preparazione) per un'analisi dei dati approfondita che questa sede non riesce a ospitare. Gli aspetti che esamineremo nel paragrafo seguente offrono la possibilità di confrontare i due gruppi e di sviluppare una riflessione sul ruolo possibile degli esperti di linguistica educativa nella formazione dei docenti EMI, indicando i due primi filoni di ricerca ai quali ci stiamo dedicando.

3.2 Un'analisi iniziale dei dati raccolti

Il campione di informanti del gruppo EMI si rivela maturo ed esperto: non vi sono membri del consiglio di corso che abbiano meno di 5 anni di esperienza di insegnamento universitario; il 50% dichiara più di 20 anni. Nessuno è alle prime armi con l'insegnamento EMI e l'impegno didattico annuale in EMI è consistente. Le competenze linguistico-comunicative vengono percepite come parzialmente o pienamente adeguate da tutto il campione, anche se i dati denunciano una scarsa frequentazione di percorsi di formazione linguistica. L'adeguatezza percepita è prevalentemente riferita alla padronanza della lingua inglese nel dominio specifico: il campione dichiara, infatti, un ottimo livello nella competenza comunicativa per fini professionali per quanto attiene alle abilità di ricezione di testi letti o ascoltati di tipo discipli-

nare, e all'uso di terminologia e strutture specifiche della disciplina. Ma un minor grado di sicurezza emerge per quanto riguarda la capacità di rielaborare concettualmente l'informazione mentre si usa la lingua target, così come nella comunicazione generale in classe, per l'esecuzione di attività come dare istruzioni, gestire l'interazione e stimolare la comunicazione in lingua, gestire il lavoro di gruppo ecc., e per spiegare, presentare informazioni, chiarire e controllare la comprensione. L'interazione rappresenta il nostro filone di ricerca attuale volto a delineare più nello specifico un terreno di incontro tra docenti EMI in (possibile) formazione ed esperti di linguistica educativa.

La sezione successiva è dedicata alle competenze didattiche: si rileva un livello inferiore di competenze dichiarate rispetto alla sezione precedente relativa alle competenze di tipo comunicativo. Riteniamo opportuno evidenziare, qui, alcune singole risposte che riguardano l'interazione con gli studenti, in modo da fornire alcuni dati a sostegno di una delle ipotesi di lavoro di cui ci stiamo occupando [tab. 1]. I quesiti seguenti chiedono di valutare il grado di importanza delle competenze espresse in un contesto didattico EMI. Nella colonna centrale e in quella di destra si riporta il numero di informanti che hanno scelto l'uno o l'altro livello di importanza:

Tabella 1 Risposte al questionario docenti del corso di laurea magistrale in International Business and Development (IBD) dell'Università degli Studi di Parma (N = 10)

Attuare i percorsi didattici	Abbastanza importante	Molto importante
So mettere in pratica percorsi didattici basati sull'esperienza	5	5
So stimolare lo sviluppo delle capacità degli studenti di lavorare in modo cooperativo	5	5
So operare con modalità diverse di insegnamento, non soltanto quella della conferenza	4	6
So applicare una metodologia didattica interattiva	4	6
So gestire i turni di parola e la proporzione tra parlato del docente e degli studenti	7	3
So rallentare o modificare l'andamento della lezione per rispondere ai bisogni di comprensione degli studenti	5	5
So incoraggiare gli studenti ad assumersi rischi	6	3
So gestire l'errore considerandolo come parte del processo di apprendimento	4	6
Sono in grado di dare feedback adeguati, non impositivi né punitivi	4	5
So stimolare la negoziazione dei significati per agevolarne la comprensione	5	4
So incoraggiare l'elaborazione concettuale interagendo oralmente	4	6

Se in tre quesiti un informante ha dichiarato di non essere sicuro di comprendere il concetto espresso, i risultati complessivi sembrano evidenziare una notevole consapevolezza dell'importanza dell'elemento relazionale e dell'interazione con gli studenti.

Il questionario riservato ai docenti di Didattica delle lingue moderne in ruolo nelle università italiane è stato inviato a 66 potenziali informanti, ricevendo 36 restituzioni considerate valide.

Questa versione del questionario presenta alcune differenze e molte sovrapposizioni. In primo luogo, la sezione iniziale interroga il campione sull'esperienza professionale a livello universitario. Si tratta di un gruppo maturo con il 75% di docenti che dichiara un'anzianità accademica superiore ai 10 anni.

Un set di quesiti è rivolto a cogliere l'esperienza nella formazione di formatori: nel campione, il 75% afferma di essersi occupato di CLIL, e il 58% di aver svolto attività di formazione di docenti CLIL delle scuole secondarie di secondo grado. Mentre il 61% dichiara di non essersi mai occupato di EMI, e l'83% di non aver mai svolto attività di formazione di docenti EMI, la relativa estraneità dei docenti di L-LIN/02 ai percorsi di formazione EMI è rafforzata dal dato sulla partecipazione a tali percorsi organizzati nell'ateneo dove prestano servizio. Il 47% del campione afferma di sapere dell'esistenza di percorsi di formazione linguistica per docenti EMI presso la propria sede, il 36% sostiene che nella propria sede non vi siano state iniziative di questo tipo e il 17% non ne è a conoscenza. Tra coloro che hanno risposto affermativamente, l'84% dichiara di non essere stato coinvolto nella docenza. Lo scenario risulta modificato, e in peggio, per quanto riguarda la formazione metodologica per docenti EMI: soltanto il 36% del campione afferma che la propria università ha svolto attività in questo ambito. Dei 13 docenti che hanno risposto affermativamente, soltanto 3 sono stati coinvolti nelle attività.

La serie seguente di quesiti risulta speculare a quella rivolta al campione EMI a riguardo dell'importanza attribuita alle competenze linguistiche e metodologiche quando si insegna una disciplina attraverso l'inglese. Nel caso dei docenti di Didattica delle lingue moderne, il 92% delle competenze espresse dai quesiti viene giudicato di grande importanza.

Alla domanda «Che grado di importanza attribuisce alle seguenti competenze nell'attuare i percorsi didattici in lingua inglese?», l'85% del campione considera tutte quelle in elenco [tab. 1] molto importanti, contro il 44% circa del campione dei docenti EMI; il 10,5% le ritiene abbastanza importanti, contro il 50,5% dell'altro campione. Un 2,5% delle risposte attribuiscono un'importanza scarsa o nulla. Per finire, l'1,5% circa delle risposte denuncia la non comprensione del quesito.

Di particolare impatto è il dato relativo alla possibilità o alla necessità di usare la lingua italiana durante le lezioni EMI in un contesto universitario in Italia. Il 90% del campione di docenti EMI di

chiara di non usarla, mentre tra il campione di docenti di Didattica delle lingue moderne si rileva una percentuale di oltre l'83% degli informanti che afferma che sia possibile o si debba usare l'italiano; in particolare, per spiegare concetti difficili (10 informanti su 29), per tradurre termini specifici (15), per favorire l'interazione (16), per stimolare gli studenti durante i cali dell'attenzione (12) e per risultare più empatici (12) o quando non si trovano le parole in inglese (9), e infine per accertarsi dell'avvenuta comprensione (18). Si tratta della seconda ipotesi di ricerca alla quale ci dedicheremo dopo il lavoro sull'interazione al quale abbiamo già accennato. La coesistenza in contesti di istruzione di diversi codici linguistici è un dato di fatto per l'educazione linguistica, con il quale occorre fare i conti adottando strategie efficaci a favorire, piuttosto che a impedire, la comprensione e la comunicazione in contesti multilingue (Di Sabato, Hughes 2022). Dall'atteggiamento dei docenti EMI di totale chiusura verso l'italiano trapela il vecchio retaggio della didattica immersiva, che rappresenta ancora per i non addetti ai lavori il miglior modo per imparare una lingua seconda. Osservare senza reprimere strategie di *translanguaging* e di intercomprensione mirate alla negoziazione dei significati e alla costruzione della conoscenza in contesti di EMI e da qui elaborare opportuni interventi formativi (Slembrouck, Rosiers 2018; Vallejo, Dooly 2019; Cenoz, Gorter 2021; Dalziel, Guarda 2021; Sahan, Rose 2022) sembra quanto mai necessario alla luce delle risposte dei docenti in merito all'uso dell'italiano in classe.

Nonostante siano una minoranza i docenti che dichiarano di essere in possesso di una certificazione linguistica in inglese, l'auto-percezione delle competenze linguistiche sembrerebbe denotare una situazione di agio complessivo nell'uso della lingua per fini didattici. L'agio risulta essere maggiore per quanto riguarda le abilità ricettive sia di testi orali che scritti. Al contrario, nella lingua per scopi comunicativi di base e nell'uso produttivo della lingua per fini didattici in funzione della gestione dell'interazione emerge una maggior fragilità, con uno dei docenti del campione che dichiara di sentirsi inadeguato. Vale la pena notare, inoltre, che il campione presenta un livello rassicurante di consapevolezza dell'importanza delle competenze linguistiche per l'insegnamento EMI. Questo dato contrasta con la scarsa propensione alla formazione linguistica permanente e continua registrata fino ad ora, forse derivante dalla inadeguata disponibilità di opportunità nella sede di servizio: ben 6 docenti su 10 non hanno partecipato a percorsi di formazione linguistica negli ultimi cinque anni.

Presumibilmente, la solida base di partenza a livello di convinzioni ideologiche, corroborate dall'alto numero di ore di insegnamento annuale in EMI, potrebbe permettere interventi di formazione linguistica più decisi, e forse, cercare di coniugare l'aggiornamento linguistico con quello metodologico. Il confronto tra il campione EMI e

il campione dei linguisti educativi in merito all'importanza di determinate competenze metodologiche mette in luce una distanza molto marcata nel giudizio di importanza attribuito, ma il dubbio che questa distanza possa essere in parte giustificata dalla scarsa formazione edulinguistica ricevuta è presente. In particolare, se si considera che, a differenza di quanto avviene nella formazione dei percorsi abilitanti per insegnanti di scuola secondaria di secondo grado impegnati nel CLIL, i corsi EMI non prevedono alcuna forma di accreditamento metodologico, ma, novità quanto mai recente, una 'semplice' certificazione linguistica, introdotta dal DD 2711 del 22/11/2021. Ciò, a nostro parere, testimonia l'immatunità attuale dello scenario EMI nelle università italiane, settore che, crediamo, non dovrebbe ignorare gli stimoli e le opportunità di collaborazione offerti dai linguisti educativi italiani. Tanto più che un filone di studi italiani si interroga sui benefici derivanti da una separazione netta della componente linguistica e metodologica nella formazione destinata alla didattica in lingua veicolare (Bier 2020).

Tuttavia, al momento, il quadro che emerge dai questionari compilati dal campione, composto da oltre la metà degli specialisti di linguistica educativa in ruolo nelle università italiane, appare poco promettente. Il loro coinvolgimento nella ricerca su temi dell'EMI è decisamente inferiore a quanto avviene per il CLIL. Ancor più rilevante è la pressoché totale assenza di esperti di linguistica educativa negli sporadici interventi metodologici a favore di docenti universitari EMI.

Eppure, i quesiti di tipo metodologico posti a entrambi i campioni sembrano affermare una disponibilità al dialogo, ciascuno per la propria parte. Da un lato, i linguisti educativi risultano convintamente allineati sulla valutazione delle competenze indicate che costituiscono alcuni dei gangli principali su cui poggia la didattica EMI, e dall'altro, i docenti EMI del campione non rifiutano il confronto sui temi proposti, né si sottraggono a una valutazione nel merito dell'importanza di determinate competenze. Ci pare essere questo un ottimo punto di partenza.

4 Conclusioni

Il percorso di indagine proposto sembrerebbe indicare la fertilità del terreno su cui impiantare alcune riflessioni future. In particolare, ci pare interessante proseguire nell'approfondimento delle convinzioni ideologiche dei docenti EMI (*teacher cognition*), mirando a fare di questo elemento di contatto con la linguistica educativa il punto di partenza per lo sviluppo di bisogni indotti volti non soltanto alla crescita della consapevolezza sulle necessità linguistico-comunicative, ma anche verso quegli aspetti di tipo metodologico che possono essere colti in maniera molto pratica, ad esempio attraverso riflessioni e conse-

guenti atteggiamenti che coinvolgono la realtà lavorativa quotidiana. Dall'analisi dei questionari abbiamo isolato due aspetti che meritano attenzione da parte degli esperti di linguistica educativa: la sensibilità verso la necessità di favorire l'interazione in classe denota da parte dei docenti EMI la consapevolezza che il coinvolgimento dello studente nel processo di costruzione della conoscenza è di primaria importanza. Il secondo aspetto emerge invece dal confronto delle risposte dei due gruppi di informanti in merito al ricorso all'italiano durante le lezioni che impone un approfondimento che porti allo sviluppo di strategie utili a formare i docenti EMI nello sfruttamento del *translanguaging* nel corso delle lezioni. È a partire da questi due filoni che si proseguirà il lavoro di ricerca nella convinzione del ruolo strategico che il tema della didattica EMI riveste nel sistema universitario italiano.

Bibliografia

- Bier, A. (2020). «On the Interplay Between Strategic Competence and Language Competence in Lecturing Through English. Findings from Italy». *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 9(3), 345-66. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/002>.
- Broggini, S.; Costa, F. (2017). «A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education: An Updated Perspective from 2012 to 2015». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(2), 240-66. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.2.04bro>.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>.
- Clark, C.; Guarda, M. (2018). «Maintaining Teaching and Learning Quality in Higher Education Through Support of EMI Lecturers». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 107, 83-96.
- Costa, F.; Coleman, J. (2013). «A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>.
- Costa, F.; Mariotti, C. (2021). «Strategies to Enhance Comprehension in EMI Lectures. Examples from the Italian Context». Lasagabaster, D.; Doiz, A. (eds), *Language Use in English-Medium Instruction at University. International Perspectives on Teacher Practice*. London: Routledge, 80-99. <https://doi.org/10.4324/9781003134534>.
- CRUI (2016). «Corsi in lingua inglese: master universitari, dottorati e winter/summer school». <https://www.cru.it/component/k2/item/2521-corsi-in-lingua-inglese-master-universitari-dottorati-e-winter-summer-school.html>.
- CRUI (2019). «Corsi in lingua inglese erogati dalle università italiane: Master universitari (di I e II livello), Dottorati e Winter/Summer school». <https://www.cru.it/corsi-in-lingua-inglese.html>.
- Dalziel, F.; Guarda, M. (2021). «Student Translanguaging Practices in the EMI Classroom: A Study of Italian Higher Education». Paulsrud, B.A.; Tian, Z.; Toth, J. (eds), *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Clevedon: Multilingual Matters, 124-40.

- Di Sabato, B.; Hughes, B. (2022). «Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice: Picking Up the Threads». Di Sabato, B.; Hughes, B. (eds), *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*. Abingdon; New York: Routledge, 6-24. <https://doi.org/10.4324/9780429351075>.
- Di Sabato, B.; Mezzadri, M. (in preparazione). «La formazione e l'aggiornamento del docente EMI in Italia: il contributo della linguistica educativa».
- Macaro, M. (2022). «Learner Strategies in an English Medium Instruction Context». Di Sabato, B.; Hughes, B. (eds), *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*. Abingdon; New York: Routledge, 63-82. <https://doi.org/10.4324/9780429351075>.
- Sahan, K.; Rose, H. (2022). «Translanguaging or Code-Switching? Re-Examining the Functions of Language in EMI Classrooms». Di Sabato, B.; Hughes, B. (eds), *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*. Abingdon; New York: Routledge, 45-62. <https://doi.org/10.4324/9780429351075>.
- Sisti, F. (2009). *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra.
- Slembrouck, S.; Rosiers, K. (2018). «Translanguaging: A Matter of Sociolinguistics, Pedagogics and Interaction?». Van Avermaet, P. et al. (eds), *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan, 165-87. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_8.
- Vallejo, C.; Dooly, M. (2019). «Plurilingualism and Translanguaging: Emergent Approaches and Shared Concerns. Introduction to the Special Issue». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>.

Comunicazione, mediazione e argomentazione in classe CLIL

Termini e definizioni nel discorso didattico

Silvia Gilardoni

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia

Abstract This paper aims at examining classroom communication in a CLIL context, through a reflection on ways of knowledge transmission and on the role played by argumentation in classroom interaction. The research is based on a corpus of CLIL classroom interactions in upper secondary schools in Italy and focuses on the analysis of the treatment of specialised terminology and on the use of definitions in classroom discourse. The study has a dual purpose: a mainly descriptive purpose, represented by a qualitative and interpretative analysis of the CLIL teacher's discursive strategies of definition in CLIL classroom interactions, combined with the aim of offering methodological and operational suggestions for training and teaching.

Keywords CLIL classroom discourse. Classroom interactions. Definition. Specialised terminology. Upper secondary school.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Mediazione e argomentazione didattica nel discorso in classe CLIL. – 3 La definizione e il trattamento della terminologia nell'interazione in classe CLIL: analisi di un corpus. – 3.1 Analisi del corpus. – 4 Riflessioni conclusive.

1 Introduzione

Con questo contributo prendiamo in esame la comunicazione in classe in ambiente CLIL, attraverso una riflessione sulle modalità di trasmissione e mediazione della conoscenza e sul ruolo dell'argomen-

tazione nell'interazione didattica per lo sviluppo della competenza linguistica e disciplinare.

Dal punto di vista teorico e metodologico, il lavoro si colloca nel quadro di due approcci di ricerca in correlazione tra loro: un approccio allo studio della comunicazione didattica che sottolinea la rilevanza della dimensione dell'argomentazione in una prospettiva semantico-pragmatica e un approccio interazionale all'apprendimento che, ricorrendo alla metodologia dell'analisi della conversazione, considera il ruolo essenziale dell'interazione nella trasmissione del sapere e nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

Lo studio si basa, dunque, sull'analisi di un corpus di registrazioni audio e video di interazioni didattiche raccolte in classi CLIL e si focalizza sul trattamento della terminologia specialistica nella pratica discorsiva della definizione.

Dopo aver illustrato il quadro teorico della ricerca, approfondendo gli elementi che caratterizzano l'interazione didattica e il discorso argomentativo in classe CLIL, presentiamo i risultati dell'analisi del corpus, in cui si evidenzia la duplice finalità del lavoro: una finalità di natura principalmente descrittiva, basata su un'analisi qualitativa e interpretativa delle pratiche definitorie nel discorso in classe CLIL, a cui si unisce una valutazione delle modalità discorsive delle strategie definitorie in contesto CLIL, con l'obiettivo di offrire suggerimenti metodologici e operativi per la formazione e la didattica.

2 Mediazione e argomentazione didattica nel discorso in classe CLIL

Nel contesto comunicativo della classe è possibile individuare due modelli di insegnamento/apprendimento contrapposti, come ricorda Ciliberti (2003, 44-5): uno si basa su una concezione dell'insegnamento/apprendimento come trasmissione di conoscenze e informazioni «da acquisire per accumulazione», l'altro considera l'insegnamento/apprendimento come un processo di co-costruzione del sapere, in cui l'insegnante guida l'apprendente «alla scoperta di nuove conoscenze e alla loro rielaborazione autonoma». A un'idea di trasmissione meccanica del sapere si oppone dunque, a ben vedere, uno stile di insegnamento, che può essere definito «argomentativo», come osserva Rigotti (2009, 33), in quanto «interpella la persona come soggetto ragionevole e libero» e si basa sulla «riscoperta, sulla riverifica insieme all'allievo di un'ipotesi esplicativa della realtà» svolta attraverso il lavoro sull'oggetto dell'insegnamento-apprendimento costituito da una specifica disciplina.

Un approccio argomentativo e non semplicemente trasmissivo si mostra evidentemente più adeguato alla natura stessa della relazio-

ne educativa e della comunicazione didattica, che vede interagire, in un processo di costruzione condivisa della conoscenza, insegnante e studente: l'insegnante nella sua autorevolezza esercita una funzione di mediazione dei saperi, accompagnando l'apprendente nel percorso di conoscenza della realtà, mentre il discente ha bisogno di questa mediazione di «saperi multipli e diversi per integrarsi, per crescere in senso propriamente umano, per essere» (Zambrano [1965] 2008, 113).¹

In questa prospettiva, la centralità dell'argomentazione nella didattica non va intesa, dunque, solo nel senso di un tipo competenza discorsiva da sviluppare attraverso attività specifiche in classe (come discussioni, comprensione e produzione di testi argomentativi ecc.), ma in quanto dimensione intrinseca alla comunicazione formativa e alla mediazione didattica per lo sviluppo dell'apprendimento delle diverse discipline (Muller Mirza, Perret-Clermont 2009). Il discorso della lezione, uno dei generi caratteristici dell'interazione verbale in classe, può essere inteso pertanto come un «luogo argomentativo», un caso di argomentazione orale, come afferma Lo Cascio (1991, 108), in cui l'insegnante propone un percorso di significato e di interpretazione della realtà e ne dà le ragioni, sollecitando gli studenti a riconoscerle e rielaborarle criticamente nella loro esperienza.

Volgendo l'attenzione alla classe CLIL, oggetto di studio in questa sede, possiamo considerare la dimensione della mediazione e dell'argomentazione didattica in relazione alla specificità della comunicazione formativa in ambiente CLIL.

La metodologia CLIL, che consiste, come è noto, nell'insegnamento di un contenuto disciplinare in L2, prevede una doppia focalizzazione sul contenuto e sulla lingua, non solo ai vari livelli della pianificazione didattica (identificazione di bisogni e obiettivi, progettazione di unità di lavoro con contenuti disciplinari e linguistici, didattizzazione dei materiali, valutazione), ma anche a livello della comunicazione didattica.²

Diversamente dall'insegnante di lingua, che è chiamato a trattare i vari aspetti del sistema della lingua, accompagnando l'apprendente nella comprensione e produzione di testi nella lingua/cultura oggetto di apprendimento, l'insegnante CLIL si concentra sulla testualità in L2 in relazione a un particolare ambito specialistico, ossia sull'uso della L2 come strumento per la comunicazione nelle discipline di studio.

1 Segnaliamo che l'approccio pedagogico qui delineato, nel considerare il processo di co-costruzione della conoscenza, fa riferimento ad una visione dell'epistemologia basata sul cosiddetto realismo scientifico, piuttosto che ad una teoria epistemologica di tipo costruttivista (Agazzi 1985; Rigotti 2009, 17-18).

2 Sulla metodologia CLIL si veda, tra gli altri, Coonan 2012; Coyle, Hood, Marsh 2010. Precisiamo che con l'espressione L2 ci riferiamo in generale a una seconda lingua che si aggiunge alla L1, ossia la prima lingua appresa, salvo diversa specificazione.

La comunicazione in classe CLIL si configura tuttavia, analogamente al contesto della classe di lingua, come un'interazione di tipo esolingue, essendo caratterizzata dall'uso veicolare di una lingua diversa dalla L1 degli apprendenti e quindi da un'asimmetria nelle competenze linguistiche degli interlocutori, l'insegnante, un bilingue esperto, e gli apprendenti, soggetti bilingui ancora in formazione (Gilardoni 2009; Py 1997). Per questo motivo la classe CLIL condivide con la classe di lingua un aspetto essenziale della comunicazione, la cosiddetta 'bifocalizzazione' del messaggio, che presenta una focalizzazione centrale sull'oggetto tematico della comunicazione e una focalizzazione periferica su un'eventuale comparsa di problemi nella realizzazione delle attività comunicative (Bange 1992, 56).

In tale prospettiva l'insegnante CLIL dovrà prestare attenzione, da un lato, a facilitare il processo di comprensione del messaggio, e dall'altro a favorire la produzione in L2 degli studenti, attivando procedure metodologiche e strategie discorsive specifiche (Coonan 2012, 139-200; 2015).

Dal punto di vista metodologico, per la facilitazione della comprensibilità dell'input linguistico vengono utilizzati materiali di supporto, come uno schema della lezione, immagini, organizzatori grafici ecc., e sono pianificate attività didattiche mirate per guidare la comprensione testuale; per facilitare l'output comunicativo sono da prediligere attività tipiche dell'apprendimento collaborativo e della metodologia *task-based*, per coinvolgere attivamente gli apprendenti nell'uso della L2 per interagire e comunicare (Coonan 2006; 2008).

Le strategie discorsive utilizzate dall'insegnante, nel contesto del cosiddetto *teacher talk*, comprendono, per esempio, l'uso di riformulazioni e ripetizioni, la semplificazione dei processi inferenziali per l'interpretazione dei messaggi, l'uso di marche di relazioni connettivi, il controllo della velocità dell'eloquio o il ricorso alla L1 con funzione di chiarificazione; l'interazione didattica si caratterizza poi per la presenza di attività di negoziazione di forma e significato, in caso di problemi nella comprensione e nella produzione da parte dell'apprendente, e dal tipico 'dialogo triadico' tra insegnante e studenti (Dalton-Puffer 2007, 72), con scambi interazionali di domande, risposte e riprese, che permettono il processo di co-costruzione e comunicazione del sapere. Nel quadro di un approccio interazionale all'apprendimento, legato ad una concezione socio-interazionale della cognizione di eredità vygotkiana, si evidenzia la centralità dell'attività di *scaffolding*, rappresentata da condizioni di interazione e pratiche comunicative che costituiscono un supporto fornito dall'insegnante per favorire l'apprendimento.

Alle competenze di carattere metodologico-didattico dell'insegnante CLIL si uniscono, dunque, competenze linguistico-comunicative nella lingua veicolare, che includono aspetti connessi a quell'attività di mediazione concettuale in L2, così come è stata delineata

nel *Companion Volume del Common European Framework of Reference for Language*, in relazione alla capacità di sostenere e promuovere la comprensione e la co-costruzione dei concetti (Council of Europe 2020; Bosisio, Gilardoni, Pasquariello 2018).

Nella prospettiva dell'insegnamento integrato di lingua e contenuto, l'insegnante CLIL svolgerà la sua funzione di mediazione delle conoscenze sia nell'ambito del sapere specialistico sia a livello linguistico, attraverso un'esposizione argomentata dei contenuti integrata ad una presentazione degli usi linguistici della L2 nel contesto delle discipline di studio. In tal modo, considerando il sapere disciplinare in relazione alla competenza comunicativa in un determinato dominio, l'integrazione tra saperi disciplinari e saperi linguistici si verifica nel definire i bisogni di apprendimento in relazione all'uso di tipologie discorsive, strutture linguistiche e unità terminologiche del linguaggio disciplinare.

Insieme alla formazione nelle conoscenze disciplinari, infatti, l'insegnante CLIL è chiamato a sviluppare negli apprendenti la competenza nell'uso delle funzioni comunicative correlate ai processi cognitivi necessari per il trattamento della conoscenza, identificate da Dalton-Puffer (2013) nelle cosiddette 'funzioni cognitivo-discorsive' (*cognitive discourse functions*), che caratterizzano la comunicazione nel contesto delle discipline di studio, come 'classificare', 'definire', 'descrivere', 'valutare', 'spiegare', 'fare ipotesi' o 'riferire informazioni'.³

Considerare la rilevanza di tali funzioni comunicative nell'interazione e nell'argomentazione didattica in classe CLIL permette di perseguire una reale integrazione tra lingua e contenuto nel processo di insegnamento/apprendimento, promuovendo lo sviluppo di una competenza comunicativa a livello accademico e specialistico.

3 La definizione e il trattamento della terminologia nell'interazione in classe CLIL: analisi di un corpus

Alla luce della centralità delle funzioni cognitivo-discorsive per la trasmissione della conoscenza e lo sviluppo delle competenze disciplinari e linguistico-comunicative nell'interazione didattica in classe CLIL, abbiamo voluto prendere in esame l'uso della funzione della definizione, che risulta una delle funzioni più ricorrenti nelle lezioni CLIL, insieme alla descrizione e alla spiegazione, come sottolinea Dalton-Puffer (2018, 15-18).

Una definizione consente di individuare e descrivere il contenuto di un concetto, in quanto esprime «la delimitazione di un concetto, la dichiarazione precisa di 'ciò che si intende per ...'» (Mortara Garavelli 2005, 239); nella pratica definitoria il cosiddetto *definiendum*,

³ Per una trattazione del concetto di 'funzione cognitivo-discorsiva' e una classificazione delle categorie di funzioni nella prospettiva della didattica CLIL si veda Dalton-Puffer 2013.

ossia il concetto che viene definito, è connesso al *definiens*, che consiste nella descrizione del contenuto concettuale, individuato generalmente attraverso l'indicazione della categoria di appartenenza e delle caratteristiche specifiche del *definiendum*, oppure tramite sinonimi o antonimi, parafrasi o esemplificazione.

Come ricorda Dalton-Puffer (2007, 131-2), per essere capaci di definire un concetto occorre sviluppare una competenza di tipo formale e linguistico e una competenza di carattere extralinguistico. La competenza linguistico-formale non richiede un eccessivo sforzo cognitivo, dal momento che la struttura copulativa e la modifica nominale tipiche degli enunciati definitivi sono strutture base acquisite nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico. A livello pragmatico-funzionale la definizione implica la combinazione tra il processo di categorizzazione e l'individuazione di informazioni specifiche, che richiede invece uno sviluppo cognitivo adeguato.

Nel campo dell'educazione linguistica la funzione discorsiva della definizione può essere utilizzata per lo sviluppo della competenza lessicale e grammaticale dei discenti (Snow et al. 1991; Gilardoni 2010), ma rappresenta anche una componente essenziale del linguaggio delle discipline di studio (Beacco et al. 2010). In ambiente CLIL, infatti, la definizione comunica la relazione tra un termine e il concetto cui il termine rimanda e va considerata come strettamente correlata alla formazione della conoscenza della terminologia specialistica, che assicura l'accesso a nozioni e oggetti di una data disciplina.

In questo lavoro vogliamo analizzare le pratiche comunicative dei docenti in relazione alla funzione della definizione e al trattamento della terminologia nel discorso in classe CLIL, a partire da un corpus di interazioni didattiche in differenti contesti di apprendimento della scuola secondaria di secondo grado in Italia.

Il corpus comprende registrazioni audio o video di interazioni didattiche raccolte durante lezioni CLIL di diverse discipline, condotte in inglese come lingua straniera e in italiano come lingua seconda, ed è così costituito:

- sette micro-videolezioni, della durata di circa venti minuti ciascuna, di economia aziendale, geografia, scienze, scienze umane e storia in lingua inglese, realizzate in classi di scuole secondarie di secondo grado del territorio lombardo, durante un'attività di formazione in situazione condotta attraverso la pratica del *microteaching*, nel contesto del Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL attivato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore;⁴

⁴ Le micro-videolezioni sono state svolte nell'a.a. 2016-17. Per un approfondimento sul *microteaching* come pratica formativa in ambito glottodidattico, si veda Gilardoni 2021.

- dieci ore di lezione audioregistrate di biologia e chimica in italiano come lingua seconda in una scuola tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano.⁵

Le lezioni CLIL in inglese sono condotte da docenti già attivi in progetti di didattica CLIL in inglese presso le proprie sedi di scuole, con una competenza linguistica di livello C1, in attesa di conseguire la certificazione metodologica a conclusione di un corso di perfezionamento universitario, come da normativa ministeriale. Le lezioni CLIL in italiano come lingua seconda sono svolte da un docente bilingue tedesco/italiano, con il tedesco dichiarato come L1, come previsto nel contesto del bilinguismo scolastico italo-tedesco in Alto Adige.⁶

3.1 Analisi del corpus

La funzione comunicativa della definizione è presente in tutte le sequenze di lezioni analizzate e ricorre in diversi momenti dell'interazione, corrispondenti a differenti operazioni didattiche e fasi della lezione.

Il ricorso alla definizione può essere funzionale al recupero delle conoscenze nella fase iniziale della lezione, per la ripresa dei concetti e dei termini precedentemente trattati, come è possibile osservare in alcune interazioni del corpus.⁷

L'elicitazione della definizione di un termine o del termine corrispondente a una definizione avviene in genere attraverso la tecnica della domanda oppure nel contesto di attività di abbinamento tra termini e definizioni.

Nel seguente estratto [1] di una lezione di biologia in italiano possiamo osservare sequenze di triplette didattiche con la tipica domanda da parte del docente volta a elicitare la struttura copulativa della definizione ('Cosa è X?'), relativamente a due concetti già presentati; attraverso

⁵ Le ore di lezione CLIL sono state audioregistrate presso un Sozialwissenschaftliches Gymnasium (Liceo delle Scienze umane) nella Provincia Autonoma di Bolzano, nel periodo di ottobre-novembre 2014.

⁶ Sull'introduzione del CLIL in italiano come lingua seconda nelle scuole di lingua tedesca in Alto Adige si veda Gilardoni 2016; Mayr 2020.

⁷ Le convenzioni di trascrizione utilizzate sono le seguenti: pausa breve, media, lunga; : pronuncia prolungata di vocale o consonante; / intonazione ascendente; \ intonazione discendente; [sovrapposizione; - interruzione del parlante; AABB segmento pronunciato con enfasi o accento particolarmente forte; (()) < > fenomeni non trascritti con eventuale delimitazione dei fenomeni commentati o descrizione della situazione (es. silenzio); [...] segnalazione di parte omessa nella trascrizione; (xxx) segmento non comprensibile; I = insegnante; S1, S2, ... = studenti. Le trascrizioni riportano il parlato di insegnanti e studenti, anche con eventuali deviazioni dalla norma linguistica; tutti i nomi di persona citati sono inventati. Il codice costituito da lettere e numeri, che accompagna ogni trascrizione, permette di riferire l'estratto al corpus nel suo insieme.

l'interazione dialogica e sollecitando la collaborazione degli studenti, l'insegnante esplicita la definizione del termine 'condensazione' (turni 4-6) e 'idrolisi' (turni 6-10) e la relazione tra i due concetti (turno 10):

Estratto 1 ITL2_biochim1

- 1 I: una cosa importante è quella che vi ho detto l'altra volta.. julia/. mi dici come si formano i disaccardi/ per quale reazione/
- 2 I: è l'unica cosa che abbiamo fatto l'altra volta\, allora quali sono le due reazioni importanti per i disaccaridi\.. katia dimmelo tu\
- 3 S1: la condensazione\
- 4 I: okay la condensazione\ cos'è la condensazione/ ... mh\.. la creazione di un legame fra due molecole\.. la formazione di che cosa/ cos'è che si forma/. dimmelo tu\
- 5 S2: acqua
- 6 I: una molecola di acqua\ invece l'idrolisi cos'è/ l'idrolisi cos'è katia/
- 7 S1: la scissione
- 8 I: scissione di una molecola grande in due molecole più piccole\ okay\.. però qui cos'è di cos'è che ho bisogno/
- 9 S1: acqua
- 10 I: di acqua\ bene\ praticamente la condensazione è il contrario ... ((I scrive alla lavagna)) dell'idrolisi verstanden\.. kondensationsreaktion. hydrolyse\

Nell'esempio notiamo un'alternanza di codice da parte dell'insegnante, che offre la traduzione in L1 dei termini menzionati. Si tratta di una pratica discorsiva comune nelle classi CLIL in particolare nel caso dell'occorrenza della terminologia, che viene presentata in L2 e L1 per fornire l'accesso a un sapere disciplinare bilingue (Gilardoni 2019).

Nell'estratto [2], in un momento di ripasso dei contenuti, l'insegnante chiede di individuare un termine (turno 1), ossia la denominazione di un legame chimico, a partire da una prima definizione («il legame tra due monosaccaridi»); vuole poi approfondire le caratteristiche del legame con gli studenti e, non riuscendo a ottenere una risposta adeguata, espone poi la definizione completa (turno 4):

Estratto 2 ITL2_biochim6

- 1 I: come si chiama il legame eh il legame tra due monosaccaridi/ come si legano\.. il legame di/
- 2 S1: glicosilico
- 3 I: un legame glicosilico avviene tra quali molecole/ [...] cosa vuol dire?
- 4 ((silenzio))
- 5 I allora. io vi sto dando una mano\ questo è un legame glicosilico che si forma con un legame tra la prima.. cos'è che abbiamo detto\.. tra il primo legame idrossile del primo atomo di carbonio ok/ e il quarto. cioè il gruppo idrossile del quarto atomo di carbonio della molecola di glucosio seguente\, okay/

Nelle lezioni CLIL in inglese abbiamo osservato il ricorso ad attività didattiche basate sulla tecnica dell'abbinamento. In una lezione

di scienze umane, l'insegnante propone, attraverso la LIM, un gioco con *cards* che presentano una definizione di un concetto da collegare al termine corrispondente, con l'obiettivo di ripasso dello studio svolto. Si tratta quindi di definizioni scritte, con un registro formale tipico della scrittura accademica; un apprendente a turno legge la definizione e poi viene richiesta l'individuazione del termine, come nell'esempio che segue, in cui viene trattata la definizione di *emotion*:

Estratto 3 ENG_scienzeum_L1

- 1 I: NOW .. eh . we are going to: ehm to do a little game and .. ehm .. it is the way for me to understand if you have DONE your homework\ ... now I will show you: .. some CARDS and on the cards you will find a DEFINITION\ .. the keywords that we studied yesterday are defined here ((I mostra immagine sulla LIM)) ... okay/ who want to START reading the definition/ ... sara please\
- 2 S1: <complex reactions the body has to certain stimuli that cause observable external changes in the organism ((S1 legge la definizione))> ... ehm i think the
[word=
[which is the key concept/
- 3 I:
- 4 S1: i think the word is emotion\
- 5 I: EMOTION we check\ .. OKAY\ very good\

In un altro caso [estratto 4], per introdurre una lezione di scienze sul tema dell'analisi cromosomica, l'insegnante riprende le fasi della mitosi cellulare e le relative definizioni, ricorrendo a immagini. L'insegnante proietta sulla LIM un'immagine di una delle quattro fasi della mitosi, la metafase, ne chiede la denominazione e la definizione («what is this phase and the definition?»); ratifica poi l'enunciazione definitoria dello studente, richiamando la descrizione dell'immagine (turno 5):

Estratto 4 ENG_scienze_L6

- 1 I: antonio do you remember mitosis phases/
- 2 S1: yes there are four steps prophase metaphase anaphase and telophase\
- 3 I: OKAY here are the phases ((I indica sulla LIM uno schema)) ... so we are going to analyse some pictures you took during the experiment.. so i will show the first image and then we have to say ehm ... <what is this phase and the definition ok/ ((I mostra l'immagine sulla LIM))>.. who wants to start/.. ok carlo\
- 4 S2: metaphase because the chromosomes are in the middle of the cells\
- 5 I: OKAY very good ... <here are the chromosomes ((I mostra l'immagine sulla LIM))> at the centre of the cells ok/

Nella fase centrale di svolgimento della lezione, in cui l'insegnante gestisce la comunicazione per veicolare nuovi contenuti disciplinari, la funzione della definizione è sempre presente nelle interazioni didattiche analizzate, in cui è possibile osservare diverse modalità discorsive nelle pratiche definitorie.

La funzione defnitoria ricorre in genere quando viene presentato un concetto nuovo attraverso la sua denominazione e le relative caratteristiche defnitorie, oppure dopo una esposizione di contenuti legati ai concetti chiave della lezione, che vengono contestualizzati ed esemplificati e successivamente defniti in modo formale.

Nel seguente esempio [estratto 5], tratto da una lezione di biochimica in italiano lingua seconda, viene introdotto il nuovo argomento della lezione, ossia i polisaccaridi, attraverso l'enunciazione del termine seguito da una prima semplice definizione («sono gli zuccheri»); l'insegnante procede a precisare la definizione («un polisaccaride è tale a partire da circa ottanta molecole di glucosio»), aggiungendo anche un altro termine («polimeri»), che viene a sua volta defnito in modo collaborativo nell'interazione dialogica con gli apprendenti:

Estratto 5 ITL2_biochim1

- 1 I: passiamo ai polisaccaridi ... i polisaccaridi... sono gli zuccheri\.. di solito si dice che un polisaccaride è tale a partire da circa ottanta molecole di glucosio okay/ ... noi facciamo una distinzione tra monosaccaridi disaccaridi e polisaccaridi ... OKAY allora eh.. primo i polisaccaridi sono dei polimeri\.. okay\.. un polimero ... è un composto chimico a sua volta composto da tanti/ ... i polimeri ... sono tanti invece se è UNO solo com' è che si chiama/ (xxx)
- 2 I: mh/. giulia dillo/
- 3 S1: un monomero\
- 4 I: un monomero\ okay\.. allora i polimeri sono formati da monomeri\.. okay/

In un altro estratto [6] osserviamo l'insegnante che, dopo aver menzionato l'amido di tipo vegetale, tra i vari tipi di polisaccaridi, vuole trattare un secondo tipo di amido, quello animale, e ne chiede agli studenti la denominazione (turno 1). Dopo aver fornito un aiuto per l'individuazione del termine, ottiene una risposta sbagliata («colesterolo») e fornisce il feedback correttivo (turni 2-3), riprendendo la spiegazione e dando il termine corretto in italiano e in tedesco («glicogeno [...] Glykogen auf Deutsch»); la definizione del concetto viene ripresa successivamente (turno 4), dopo alcuni esempi sull'importanza del glicogeno per il corpo umano, per riassumere quanto esposto, questa volta attraverso una domanda di tipo maieutico («il glicogeno lo formano gli animali [...] quando hanno praticamente un eccesso di cosa?») e un enunciato che propone una definizione approssimativa basata sul ricorso al lessico comune («il glicogeno è una forma di riserva»):

Estratto 6 ITL2_biochim1

- 1 I: esiste una seconda forma di amido amido: ... animale una specie di amido che anche noi sintetizziamo\.. vediamo se c'è qualcuno che lo sa\.. wie nennen wir diese stärke\.. come si chiama questo amido animale/ ... se noi non produciamo ... se noi non produciamo se noi abbiamo poco:.. glucosio nel sangue abbiamo un problema\
 - 2 S1: colesterolo/
 - 3 I: no non c'entra niente il colesterolo\... allora se noi abbiamo troppo glucosio nel sangue questo glucosio deve essere smaltito in qualche maniera ... allora o ci muoviamo e smaltiamo il glucosio o non ci muoviamo e questo glucosio all'interno del fegato all'interno dei muscoli viene trasformato in un altro: ehm in una specie di amido animale che si chiama.. glicogeno.. GLICOGENO ... allora glykogen auf deutsch\ [...]
 - 4 I: [...] allora il glicogeno è il nostro amido animale okay\.. il glicogeno lo formano gli animali quando hanno un eccesso:.. quando hanno praticamente un eccesso di cosa/ ... quando abbiamo un eccesso di glucosio nel sangue.. nel fegato nei muscoli formiamo il glicogeno\.. il glicogeno è una forma di riserva no/

In una lezione CLIL di economia aziendale in inglese sul metodo di analisi SWOT [estratto 7] la definizione del termine oggetto di attenzione (*SWOT analysis*) è preceduta da una esemplificazione di analisi di un caso aziendale, quello di IKEA, svolta con questo metodo attraverso lavori di gruppo. Dopo aver ripreso brevemente i risultati dei lavori di gruppo, ricordando gli elementi della *SWOT analysis*, ossia punti di forza (*strengths*), debolezze (*weaknesses*), opportunità (*opportunities*) e minacce (*threats*) relativi al caso IKEA, l'insegnante presenta la definizione scritta del termine, ampliata da un commento, in cui precisa le caratteristiche degli elementi della definizione («strengths and weaknesses are internal factors [...] the opportunities and threats are external factors») e riprende l'esemplificazione coinvolgendo nell'interazione gli studenti a partire dal lavoro svolto sul tema:

Estratto 7 ENG_ecoaziend_L4

- 1 I: [...] these four events.. create a tool to analyse market.. the name of this tool is SWOT analysis ok/ <swot analysis is a strategic planning tool used by marketers to focus on key issues ok/ swot stands for strengths weaknesses opportunities and threats (l legge la definizione) > ... strengths and weaknesses are internal factors ok\.. and the manager of your enterprise can control within the business ... the opportunities and threats are external factors so it is DIFFICULT to control ok/. your enterprise don't control these elements... in the market strengths in general are for example:.. having a strong brand or a good location of your business ... in your virtual enterprise can you remember/\.. what is strengths for you/ having a good quality/. for your product\ YES having a good quality for your product/
 - 2 S1: having a good quality for our products is certainly a strength\ - 3 I: ok for example\ -

Una strategia simile ricorre in una lezione di geografia sul tema delle migrazioni [estratto 8], in cui l'insegnante introduce il contenuto trattato attraverso alcune foto storiche, che chiede agli studenti di descrivere, per poi presentare il lessico utile per la lezione, focalizzando l'attenzione, anche in relazione alla pronuncia, sul termine *migration* e il verbo *to migrate*; si sofferma poi sulla definizione di *migration*, riportata per iscritto su una slide (turno 1). La lettura della definizione è seguita da una attualizzazione esemplificativa («if I go to Paris two weeks I'm not doing a migration») e dalla richiesta agli studenti di un esempio della cosiddetta *internal migration*:

Estratto 8 ENG_geog

- 1 I: we have people that leave their own countries so eh .. it's quite right to believe that we have a <MIGRATION ((I proietta una slide con il termine scritto))> ok/ this is the topic of our lesson\ .. ok well let's have a look to the essential vocabulary of this topic ... of course the most important word is MIGRATION but we also have the verb TO MIGRATE ... please pay attention to the pronunciation of these two words MIGRATION and to MIGRATE ... the migration is the general phenomenon ... <is the movement by people from one place to another with the intentions of settling in the new location ((I legge la definizione))> ... this is VERY important because if i go to paris two weeks i'm not doing a migration..i'm tourist .. i'm doing a travel ok/ eh ... <the movement is often over long distances and from one country to another BUT .. but pay attention internal migration is also possible ((I legge la definizione))> ... can you make me an example of internal migration/ ... for example in Italy/
2 S1: from lombardia to sicilia\
3 I: yes but more probably from ... [sicily to lombardy\
4 S2: [sicily to lombardy yes
5 I: from the south of italy to [northern part of italy\
6 S3: [north

Il ricorso alle immagini si ritrova anche in una lezione CLIL di scienze in inglese sulle parti del microscopio. A partire da una scheda che riporta l'immagine di un microscopio, con il supporto anche di un microscopio reale, l'insegnante propone un'attività di *matching*, in cui viene data la funzione di una parte del microscopio, quale elemento definitorio, e gli studenti devono indovinare il nome della parte scegliendolo da una lista di termini. Ogni abbinamento è integrato dalla spiegazione dell'insegnante, che spesso introduce altri termini e definizioni. Nel seguente estratto [9], ad esempio, viene definita la lente oculare (*ocular lens*) attraverso la descrizione della sua funzione, che fornisce l'occasione per dare la definizione di un altro termine (*specimen*); individuato l'abbinamento, ne viene dato il sinonimo *eyepiece* (turno 3) e un'altra definizione più semplice («this is the lens closest to your eyes»):

Estratto 9 ENG_scienze_L3

- 1 I: the function is <contains the magnifying lens to view the specimen ((legge))> ... the specimen is what we observe with the microscope so which part is this part/ ((I tocca la parte corrispondente sul microscopio)) .. and what is the name of this part/ try to guess\ .. you have a list of the names\
- 2 S1: ocular lens/
- 3 I: OCULAR LENS GREAT is correct\ .. so this part is called ocular lens ... it is called also eyepiece this is the lens closest to your eyes so you have to look through in this\

La definizione può ricorrere anche nel corso della spiegazione di un argomento in relazione alla comparsa di termini, su cui si ritiene necessario aprire una sequenza interazionale di riflessione lessicale. In una lezione di storia [estratto 10], ad esempio, durante la lettura di un testo sul periodo dei cosiddetti anni ruggenti (*Roaring Twenties*), occorre il termine *flapper*, precedentemente incontrato, su cui l'insegnante si sofferma, chiedendone la definizione agli studenti (turno 2). In seguito, le caratteristiche delle donne degli anni Venti, formulate nel dialogo con gli studenti (turni 3-6), sono riprese in una sintetica definizione («flappers are this kind of women very emancipated»):

Estratto 10 ENG_storia_L5

- 1 S1: <many people left the countryside for the towns which became overcrowded . trendy young woman who were nicknamed flappers smoked in public .. wore short dresses and makeup and drove their own cars .. people spent more on leisure activities and entertainment\ ((S1 legge))>
- 2 I: so .. WHO are the flappers/
- 3 S1: the flappers were young women
- 4 I: young women/
- 5 S1: who smoke in public and for example wore short dresses and they wanted their freedom\
- 6 I: they made .. a big change .. in the culture of women ... SO flappers are this kind of women very emancipated\ ... ok let's go on\

In merito ad un possibile riferimento esplicito alla funzione della definizione nel discorso in classe, nel corpus analizzato abbiamo riscontrato solo alcuni casi. La menzione diretta del nome *definition* o del verbo *to define* occorre nel contesto di attività strutturate di matching tra definizioni e termini per descrivere agli studenti l'obiettivo dell'attività stessa, come abbiamo visto negli estratti [3] (turno 1) e [4] (turno 3).

In un altro caso [estratto 11], durante una lezione di biochimica in italiano come lingua seconda, l'insegnante esplicita gli argomenti oggetto di studio e sottolinea l'importanza della definizione degli elementi, che comprende la funzione, la struttura e le caratteristiche distintive degli stessi:

Estratto 11 ITL2_biochim7

- 1 I: allora io volevo sapere da voi poi ...: i polisaccaridi quelli per me sono molto importanti anche e poi la struttura .. funzione della cellulosa ... ok/ . poi struttura e funzione dell'amido ok/ ... non è che dovete disegnare le catene io voglio sapere: ... in che cosa amido glicogeno . si distinguono ok/ .. perciò dovete sapere la struttura ... dovete sapere anche la la definizione di questi polisaccaridi\ .. allora io voglio sapere funzione e struttura e in che cosa si distinguono ok/ .. questo me lo studiate bene molto bene ok/

4 Riflessioni conclusive

Le funzioni cognitive-discorsive risultano centrali per la formazione di una competenza comunicativa nel linguaggio accademico e disciplinare e dovranno essere «available in the input and required as output», come sottolinea Dalton-Puffer (2007, 127), ossia presente nell'input offerto dall'insegnante nel discorso in classe e nelle attività proposte, così come richieste agli apprendenti nella produzione e nell'interazione.

Dall'analisi del corpus di interazioni didattiche raccolte abbiamo potuto riscontrare la rilevanza della funzione della definizione nel discorso in classe CLIL, sia per elicitarle le conoscenze di argomenti trattati sia per introdurre i concetti nuovi.

Le definizioni sono spesso proposte nel contesto dell'interazione attraverso domande agli studenti, durante attività didattiche specifiche o nel corso dell'esposizione dei contenuti. Le domande, infatti, oltre a rappresentare una possibilità per usare la L2 da parte degli studenti, sono uno strumento discorsivo fondamentale per coinvolgere gli apprendenti nell'interazione didattica, sostenerli nel percorso argomentativo proposto e verificare la comprensione. Il feedback offerto dall'insegnante, a sua volta, contribuisce a favorire uno sviluppo condiviso del sapere disciplinare e della competenza terminologica e definitoria.

Si rileva poi l'attenzione dei docenti alla necessità di facilitare la comprensione, dal punto di vista linguistico e concettuale, ricorrendo a definizioni semplici e brevi oppure integrando definizioni formali tratte da testi scritti con forme espressive semplificate ed esemplificazioni.

Nelle lezioni CLIL in italiano come lingua seconda si riscontra anche il ricorso alla strategia della traduzione in L1 dei termini, in ragione della esigenza di favorire una formazione bilingue. Tale pratica comunicativa può essere efficace anche nel CLIL in lingua straniera, quando la ricerca degli equivalenti traduttivi correlata alle definizioni dei termini diventa funzionale alla costruzione di una terminologia specialistica bilingue, che costituisce un arricchimento del processo di concettualizzazione della conoscenza.

Come già osservato da Dalton-Puffer in merito alle diverse funzioni cognitive-discorsive, anche per la definizione, se pur regolarmente presente nell'interazione in classe, il livello di comunicazione

esplicita risulta piuttosto basso; non sono stati inoltre rilevati momenti di riflessione sulla funzione definitoria stessa e sulla struttura ed espressione di una definizione in L2.

Come segnala Sobhy (2018), per la maggior parte degli apprendenti 'definire' viene considerata un'attività difficile da compiere, ma nello stesso tempo è ritenuta particolarmente importante soprattutto come aiuto nello studio e nella memorizzazione delle informazioni relative ai contenuti della disciplina.

Se la definizione è ampiamente presente nelle attività didattiche e nelle lezioni CLIL, una esplicita attenzione a questa funzione comunicativa nell'argomentazione didattica può rappresentare dunque un'efficace strategia di facilitazione dell'apprendimento, che consente di favorire la formazione della competenza nella comunicazione di contenuti disciplinari in L2.

Bibliografia

- Agazzi, E. (1985). «La questione del realismo scientifico». Mangione, C. (a cura di), *Scienza e filosofia. Saggi in onore di Ludovico Geymonat*. Milano: Garzanti, 171-92.
- Bange, P. (1992). «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)». *Aile. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>.
- Beacco, J.-C. et al. (2010). *Language and School Subjects Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000016805a0c1b>.
- Bosisio, C.; Gilardoni, S.; Pasquariello, M. (2018). «Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente». De Meo, A.; Rasulo, M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: Officinaventuno, 249-64. Studi AltLA 7.
- Ciliberti, A. (2003). «La classe come 'ambiente comunicativo'». Ciliberti, A.; Pugliese, R.; Anderson, L. (a cura di), *Le lingue in classe*. Roma: Carocci, 43-54.
- Coonan, C.M. (2006). «La metodologia task-based e CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, III-XI.
- Coonan, C.M. (2008). «The Foreign Language in the CLIL Lesson. Problems and Implications». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 13-36.
- Coonan, C.M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Coonan, C.M. (2015). «Questioni linguistiche nel CLIL». Langé, G.; Cinganotto, L. (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa*. Torino: Loescher, 29-38.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. (2013). «A Construct of Cognitive Discourse Functions for Conceptualising Content-Language Integration in CLIL and Multilingual Education». *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-53. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>.
- Dalton-Puffer, C. et al. (2018). «Cognitive Discourse Functions in Austrian CLIL Lessons: Towards an Empirical Validation of the CDF Construct». *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 5-29. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0028>.
- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*. Milano: EDUCatt.
- Gilardoni, S. (2010). «Il lessico nell'interazione didattica: comunicare il significato e riflettere sull'uso delle parole in italiano L2». Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Edizioni, 231-56.
- Gilardoni, S. (2016). «CLIL and Italian as a Second Language in German-Speaking Schools in South Tyrol. From Teacher Training to Educational Planning». Ricci Garotti, F.; Zanin, R. (Hrsgg), *Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 147-60.
- Gilardoni, S. (2019). «Gestione del discorso e mediazione dei saperi in classe CLIL». *L'analisi linguistica e letteraria*, 27(2), 221-44. <https://www.analisi-linguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/78>.
- Gilardoni, S. (2021). «La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti». Gatti, M.C.; Gilardoni, S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'Università alla Scuola. In memoria di Cristina Bosisio*. Milano: Officina-ventuno, 75-89. Studi ALTA 12.
- Lo Cascio, V. (1991). *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mayr, G. (2020). «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». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 496-511. <http://dx.doi.org/10.13130/2037-3597/15093>.
- Mortara Garavelli, B. (2005). *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani.
- Muller Mirza, N.; Perret-Clermont, A.-N. (2009). «Introduction». Muller Mirza, N.; Perret-Clermont, A.-N. (eds), *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer, 1-8.
- Py, B. (1997). «Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues». *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*, 108, 495-503.
- Rigotti, E. (2009). *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*. Milano: Mondadori.
- Sobhy, N.N. (2018). «Operationalizing 'defining' from a Cognitive Discourse Perspective for Learners' Use». Anwaruddin, S.M. (ed.), *Knowledge Mobilization in TESOL: Connecting Research and Practice*. Leiden: Brill, 94-112. http://doi.org/10.1163/97890004392472_007.

- Snow, C.E. et al. (1991). «Giving Formal Definitions: A Linguistic or Metalinguistic Skill?». Bialystok, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 90-112.
- Zambrano, M. [1965] (2008). «Il compito del maestro: la mediazione». Zambrano, M., *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. A cura di A. Buttarelli. Genova; Milano: Marietti, 97-119.

CLIL e intercomprensione: due approcci compatibili al servizio della linguistica romanza

Marie-Christine Jamet

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract Intercomprehension (IC), that is, a multilingual approach that aims to improve users' receptive skills in various similar languages, so that everyone can express themselves in their own language while understanding the other's, has proven its effectiveness especially at the university level. On the other hand, CLIL is now a well-established approach in secondary schools, but much less so used in universities where courses are often implemented in English but without the support of CLIL methodology. This paper reflects on the reasons behind the success of each approach, and it proposes an integrated CLIL + IC approach through the few existing or upcoming projects.

Keywords Intercomprehension (IC). CLIL. Higher education. FL teaching. Plurilingualism.

Sommario 1 Premessa. – 2 Introduzione. – 3 CLIL in Italia: Quali sono le ragioni del suo sviluppo? – 4 Il ruolo dell'intercomprensione. – 5 Proposte d'integrazione tra CLIL e IC. – 6 Conclusioni.

1 Premessa

Questo breve contributo intende essere al contempo un omaggio a una collega e amica, Carmel Coonan, alla quale è dedicato questo libro, e una riflessione su due approcci glottodidattici: il CLIL, segnato appunto dal nome di Carmel Coonan che ha lasciato la sua impronta in Italia, e l'intercomprensione (IC) tra lingue romanze di cui

l'autrice è una delle promotrici, e che Carmel Coonan ha sempre accolto spazio all'interno del CLA di Venezia (Centro Linguistico d'Ateneo) quando ne era presidente. Come vedremo, i due approcci possono incrociarsi, arricchendo così il campo dei possibili modi con cui aiutare il cittadino europeo a diventare un vero soggetto plurilingue. Chiediamo scusa in anticipo al lettore per la predominanza, nel testo, di informazioni che riguardano la lingua francese di cui l'autrice è un'esponente in Italia.

2 Introduzione

IL CLIL è oramai un fatto 'di vecchia data' in Italia, e i programmi scolastici l'hanno recepito soprattutto a partire dagli anni 2003 (legge 53/2003), in particolare nella scuola secondaria.

Il termine coniato da David Marsh nel 1994 è stato ripreso in Italia quattro anni dopo, nel 1998, nell'articolo pionieristico di Carmel Coonan, e nel suo libro del 2002, *La lingua straniera veicolare*, che ha fortemente contribuito a prendere consapevolezza dell'approccio CLIL nel nostro Paese fino al punto che dall'anno scolastico 2012/13, per decisione del Ministero dell'Istruzione, si è giunti ad introdurre il CLIL in modo sistematico al quinto anno in tutti i licei e istituti tecnici attraverso l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, e nei licei linguistici al terzo anno con una lingua straniera, procedendo al quarto con una seconda lingua (DD.PP.RR. nrr. 88 e 89/2010).

Mi sono spesso interrogata sulla relativa facilità con la quale il CLIL ha potuto trovare il suo spazio all'interno dei programmi ministeriali delle scuole, e sul perché, ad esempio, un percorso come l'EsaBac instaurato con un accordo binazionale il 24 febbraio 2009 tra Francia e Italia abbia avuto un successo significativo nella penisola. L'EsaBac prevede infatti un doppio diploma finale, Esame di stato e il *Baccalauréat* francese. Esiste in due versioni, un EsaBac generale nei licei classici, linguistici, scientifici e scienze umane con 319 sezioni nel 2020 - ossia 25.000 alunni del triennio, e 8.000 ogni anno con un doppio diploma -, e un EsaBac tecnologico da settembre 2016 negli istituti tecnici del settore economico con specializzazione in amministrazione, finanza e marketing o turismo con 44 sezioni.¹ Due discipline sono insegnate in lingua straniera, la letteratura francese affidata al docente di lingua - nulla di strano - e la storia. I contenuti sono concepiti però in un modo diverso rispetto a un approccio tradizionale italiano per tenere conto delle specificità d'oltralpe in cui l'analisi del testo o del documento storico è predominante. Vice

¹ Fonte: Institut français, <https://www.institutfrancais.it/italia/esabac-il-doppio-diploma-italo-francese> e MIUR, <https://www.miur.gov.it/esabac>.

versa in Francia, 67 licei nel 2021 offrono la letteratura italiana nelle sezioni generali o un insegnamento di lingua/cultura/comunicazione nelle sezioni tecniche, più storia e geografia in italiano (in Francia l'insegnamento della storia è abbinato a quello della geografia).² Il successo di questo diploma è più limitato perché l'italiano si trova in concorrenza con altri doppi diplomi come Abibac con la Germania e il Bachibac con la Spagna. Il CLIL in Francia è poi sviluppato in licei europei con altre lingue, in particolare inglese e tedesco.³

3 CLIL in Italia: Quali sono le ragioni del suo sviluppo?

Può darsi che una risposta a tale interrogativo sia la seguente: la ragione del successo istituzionale del CLIL in Italia, all'interno di qualsiasi liceo che ne vorrebbe fare domanda – e non solo nelle sezioni europee –, non potrebbe essere attribuita al fatto che l'identità materiale delle lezioni rimane invariata? Infatti, le lezioni di disciplina che hanno già il loro spazio orario, le loro ore, vengono semplicemente erogate in lingua straniera. La difficoltà sta nella formazione dei docenti di disciplina con un livello sufficiente in lingua straniera; ed è proprio questa una preoccupazione per l'EsaBac, perché c'è richiesta da parte delle famiglie, ma mancano i docenti di storia formati in francese, al punto che l'Institut français et le Alliances françaises stanno pensando di offrire corsi di aggiornamento in lingua. Ma come ben si sa, non si tratta soltanto di cambiare la lingua veicolare della disciplina e di rivolgersi agli alunni italiani come se fossero studenti inglesi, francesi o altro, ma proprio di adattare la metodologia d'insegnamento che tenga conto del livello linguistico, delle strategie di comprensione ecc. A questo proposito la collaborazione con i docenti di lingua sarebbe fondamentale, ma come sottolinea Menegale (2018), essa è piuttosto rara, e addirittura tra i docenti di disciplina, c'è chi non ne sente affatto la necessità, secondo quanto affermato da un docente di disciplina non linguistica, e qui riportato:

Non comprendo come mai nel Suo questionario Lei ponga così tanta importanza al docente di lingua. Se è docente di lingua, non può essere docente dei docenti CLIL. Allora sarebbe meglio che la docente di lingua facesse i moduli CLIL da sola. (Menegale 2018, 552)

Tale risposta sta a dimostrare paradossalmente che il CLIL ha preso piede nella scuola perché sostanzialmente si poteva attuare sen-

² Fonte: Légifrance, République française, https://www.circulaires.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000042931676.

³ Tralasciamo per il nostro discorso l'insegnamento bilingue con le lingue minoritarie.

za modificare l'organizzazione in vigore: ogni docente di disciplina o di lingua con le sue ore e la sua classe. Non è l'ideale, ma è stato un ottimo inizio. Piano piano, con il tempo e l'esperienza, anche questa modalità si migliora, articolando meglio i due insegnamenti con i loro due insegnanti, modificando i curricula e adattandoli per raggiungere al meglio il duplice obiettivo disciplinare e linguistico come dimostrato da Menegale (2018). Di fatto, la nostra esperienza concreta fatta in una classe prima di una scuola secondaria di primo grado all'interno di un progetto sperimentale, il PRIN condotto dalla prof.ssa Coonan, ha dimostrato: 1) che è stato infatti il docente di lingua a condurre la classe con la metodologia di dialogo costante insegnante-alunno, mentre il docente di storia è intervenuto sui contenuti da veicolare, dopo un'operazione di semplificazione linguistica e non concettuale; 2) che le conoscenze di storia erogate in lingua francese sono state memorizzate molto meglio a distanza di un anno (Jamet 2008; 2014). Se il CLIL è entrato nelle scuole secondarie, all'università in apparenza esiste per tutti i corsi erogati in lingua inglese, offerti in molte università italiane per attrarre gli studenti stranieri, ma a mia conoscenza, le altre lingue non vengono coinvolte. Inoltre, ci si può davvero chiedere se si tratti ancora di CLIL, in quanto la formazione pedagogica dei docenti di disciplina all'università è scarsa per non dire inesistente.⁴

4 Il ruolo dell'intercomprensione

L'intercomprensione (IC) è apparsa nella riflessione glottodidattica negli stessi anni Novanta in cui è nato il CLIL, poco prima del giro di secolo. Si tratta di un approccio plurilingue che mira a dare competenze ricettive in varie lingue simili tra loro, in modo che ciascun parlante possa esprimersi nella propria lingua capendo quella dell'altro. L'IC ha dimostrato la sua efficacia attraverso vari progetti finanziati dall'Unione europea, in particolare per le lingue romanze, sfruttando quindi le somiglianze tra lingue vicine per accelerarne il processo di comprensione. Tuttavia, quasi tutto il materiale IC prodotto è stato concepito per studenti universitari. Ne citiamo solo alcuni *EurocomRom* (2000 per la versione in tedesco, 2004 per la versione in francese), *Galanet* (2001-04), *Eurom5* (2012), e l'ultimo manuale *PanromanIC* (2022). Alcuni prodotti ad accesso libero online mirano ad un pubblico più ampio, per bambini come per

⁴ Diversi sono gli studi recenti su questo tema (cf. ad es. Di Sabato, Mezzadri; Mazzotta proprio in questo volume). All'Università Ca' Foscari Venezia, Coonan già nel 2016 avviò un'offerta formativa centrata non soltanto sulla lingua ma anche sulla metodologia, per i docenti tenuti ad insegnare in lingua inglese (progetto *Academic Lecturing*, tuttora in essere, ora coordinato da Newbold - si veda Bier, Borsetto 2020).

Itinéraires Romans, o adulti per *You&I*. Purtroppo entrambi i prodotti oramai non sono più disponibili, in seguito alle modifiche tecnologiche dei sistemi informatici. Il progetto *Miriadi*,⁵ rete d'intercomprensione a distanza, che ha ampliato il progetto *Galanet*, ha organizzato alcune sessioni di formazione con studenti delle scuole ma rimane marginale.

Perché questa impasse rispetto al CLIL? L'insegnamento multilingue simultaneo promosso dall'intercomprensione è di fatto una novità che non combacia con l'organizzazione scolastica secondaria. Se si volesse inserire l'IC all'interno del programma, bisognerebbe che un insegnante di lingua accettasse di dedicarvi del tempo, ma andrebbe a scapito del proprio programma per una lingua singola. L'altro problema è la legittimità del docente di una lingua X, il quale affronta testi di una lingua Y che non è di sua competenza, erogando ore di intercomprensione plurilingue rispetto al collega della lingua Y - ad esempio, l'insegnante di lingua francese che propone un percorso multilingue che preveda testi anche in spagnolo. Infatti, la metodologia stessa dell'IC modifica il ruolo dell'insegnante, da formatore/trasmittente a formatore/mediatore, poiché il suo ruolo è appunto quello di facilitare i processi cognitivi di comprensione, non di dare le soluzioni o tradurre (Caddéo, Jamet 2013). Pertanto, il fatto di non essere laureato in una lingua X non costituisce un problema di fondo per proporre percorsi di IC. Ma è comprensibile come ciò possa destare dubbi. L'unico modo possibile sarebbe un lavoro in team con i vari insegnanti di lingua - vale a dire, nell'esempio fornito, il docente di francese e quello di spagnolo - qualora le due lingue fossero presenti entrambe nella stessa scuola. In questo modo, la simmetria delle attività nella classe di francese o quella di spagnolo con ore dedicate all'intercomprensione renderebbe nulla la seconda obiezione sulla legittimità del docente nella seconda lingua. Oppure il corso di IC potrebbe essere un'attività complementare nelle ore pomeridiane. In tal caso entra in gioco l'autonomia scolastica e la questione diventa comunque a discrezione del dirigente. Potrebbe tuttavia essere un argomento valido per promuovere la propria scuola grazie ad attività extra-curricolari caratterizzanti. Comunque, se si desidera che un giorno questo approccio abbia successo nelle scuole, bisognerà convincere il Ministero dell'Istruzione che l'IC richiede poco tempo (20 ore possono essere sufficienti), costa poco, non toglie niente alle materie esistenti, potenzia il plurilinguismo e può essere introdotta in modo simmetrico nei vari corsi di lingua, previa una formazione dei docenti e un lavoro collaborativo. Tale attività potrebbe anche avere delle ricadute in termini di apprendimento cognitivo per il discente, grazie alla metodologia induttiva intrinse-

⁵ <https://www.miriadi.net/>.

ca di IC, che sviluppa l'abitudine a osservare, fare ipotesi, collegare, e dedurre, tutte *thinking routine*, che vanno ora di moda,⁶ ma che l'IC promuove da tanto tempo.

5 Proposte d'integrazione tra CLIL e IC

Contrariamente al CLIL che prolifera nella scuola e meno nell'università, non solo in Italia ma anche in Francia,⁷ l'IC si è radicata maggiormente nell'università. Ma cosa succede se si incrociano questi due approcci? È possibile integrare CLIL e IC?

Qualche esperimento è stato fatto, frutto di progetti europei nella maggior parte dei casi, ma molto poco. Ad esempio, per la scuola elementare, si può citare il progetto europeo *Euromania* (2005-08),⁸ sperimentato all'inizio tra i vari partner⁹ che l'hanno avviato (Escudé 2007) e successivamente proseguito in poche scuole tra la Catalogna e l'Occitania francese (Fonseca 2017). L'originalità del progetto sta nel proporre 20 moduli di apprendimento di contenuti disciplinari (scienze, matematica, storia, geografia, tecnologia) con attività in lingue romanze diverse, incluse il catalano e l'occitano. La doppia finalità del CLIL, ossia focus sulla disciplina e focus sulle lingue è pienamente rispettata. Al momento, con l'Università Ca' Foscari Venezia, si sta elaborando una micro-sperimentazione che estenda il modello *Euromania* in una scuola media, il che necessita la creazione di moduli e poi la loro implementazione in classe in un processo di ricerca-azione (che la prof.ssa Coonan ha teorizzato nel suo volume del 2000). Possiamo solo augurarci che le sperimentazioni forniscano argomenti sufficientemente solidi per convincere a: 1) estendere le sperimentazioni in altre scuole; 2) farle figurare nei programmi ministeriali.

A livello universitario, è necessario menzionare il progetto europeo *UNITA*,¹⁰ nell'ambito del programma *Alleanza per la conoscenza*.

⁶ La scuola di educazione ad Harvard (<http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>) ha ideato un *toolbox* con un elenco di strategie per rendere gli studenti consci del loro apprendimento; gli editori italiani si sono impadroniti di questi strumenti che in realtà vengono promossi nel campo educativo europeo da molto tempo. L'IC ne è un esempio lampante.

⁷ Rimandiamo all'articolo di Fionn Bennet, «L'EMILE/CLIL à l'Université: le doute est-il encore permis» del 2017, in cui risponde sistematicamente a tutte le obiezioni e argomenta le modalità con cui offrire corsi di lingua in sintonia con i futuri mestieri degli studenti.

⁸ https://euro-mania.org/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=31.

⁹ Diretto dall'IUFM Midi-Pyrénées, in partenariato con l'università di Valladolid, l'Istituto Politecnico di Leiria, le Ciid di Roma, l'editore scolastico rumeno Humanitas (Escudé 2017, 173).

¹⁰ <https://www.unito.it/internazionalita/unita-universitas-montium>.

za, coordinato dall'Università degli Studi di Torino.¹¹ Si tratta di un consortium di università europee di cinque Paesi di lingue romanze nato per incrementare la mobilità studentesca e lo studio congiunto a distanza e in presenza, e per promuovere ricerca e innovazione su energie rinnovabili, patrimonio culturale, economia circolare e bio-economia. Per realizzare questo progetto, l'intercomprensione tra le lingue delle università coinvolte è stata vista come una competenza chiave, e quindi vari corsi sono stati implementati in preparazione agli scambi. Tali corsi, tuttavia, non sono stati ideati sulla base delle necessità delle discipline con le quali gli studenti si sarebbero cimentati, ma è stata proposta una forma di metodologia IC considerata, oggi, più tradizionale. Un adattamento in chiave CLIL potrebbe essere una valorizzazione della preparazione in IC, propedeutica ad una mobilità virtuale o reale. Infatti, cercare di fare combaciare l'insegnamento di lingua con la disciplina di studio andrebbe nella direzione auspicata da Fionn Bennet (2017) per l'insegnamento delle lingue all'Università: «Bisogna privilegiare un apprendimento e una padronanza dell'uso della lingua straniera oggetto di studio come viene praticata dai parlanti che operano negli stessi ambienti in cui gli studenti si troveranno nella vita lavorativa post-universitaria» (Bennet 2017, 17; trad. dell'Autrice). Questo pensiero si riallaccia all'insegnamento delle 'lingue per scopi speciali', ma abbinandoci la pluralità linguistica che è propria dell'IC.

Infine, è giusto menzionare un *work in progress* in cui veramente si può dire che IC e CLIL siano integrati. Si tratta di un progetto che prevede la creazione di un manuale d'insegnamento di una disciplina umanistica quale la filologia romanza, attraverso le lingue romanze. Pertanto, i concetti della disciplina sono enunciati in varie lingue, che sono alla fine il risultato odierno di quello che lo studente sta imparando sull'evolvere del latino, il quale si è diramato nelle varie lingue e dialetti romanzi. In questo caso, nella nostra idea autoriale, il CLIL è fondamentale e l'IC tra lingue romanze diventa naturale, poiché è intrinsecamente legata al tema stesso della disciplina, oltre ad usare le lingue romanze come veicolo dei saperi. Il progetto è spiegato in tre articoli ai quali rimandiamo (Jamet, Negri 2018; 2019; 2021). Una sperimentazione in ricerca-azione è stata prevista, in modo da valutare la ricezione di questa metodologia innovativa, che certamente potrà scardinare delle abitudini accademiche radicate poiché, necessariamente, operazioni come la semplificazione stilistica, l'adattamento alla situazione plurilingue, e il sostegno didattico alla comprensione, porteranno a un manuale inusuale, ma che dovrebbe stimolare la motivazione dello studente verso una disciplina rigorosa, preparatoria ad ogni tipo di apprendimento.

11 https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/unita#who_we_are.

6 Conclusioni

Per mostrare quali siano i benefici di un apprendimento in cui l'IC viene integrato con la metodologia CLIL, confrontiamo l'opinione di alcuni ricercatori che provengono dal mondo dell'IC, Eric Castagne e Machteld Meulleman, e Christina Reissner. I primi, dopo avere analizzato le proprie esperienze all'Università di Reims nonché i risultati del progetto *ConBaT+*¹² implementato all'European Center for Modern Languages di Gratz, concludono che, oltre all'acquisizione di lingue ad un livello avanzato, si possono fornire competenze parziali in molte lingue, e per fare questo

solo la sinergia di vari approcci efficaci, [...] dall'Éveil [aux Langues] alla diversità linguistica fino all'intercomprensione integrata attraverso l'EMILE/CLIL, può consentire di rispondere alla sfida in modo simultaneo, complementare e convergente. (Castagne, Meulleman 2017, 177; trad. dell'Autrice)

Christina Reissner sottolinea nel suo articolo «CLIL/EMILE et IC. Interfaces et intersections» che

l'IC si presta ad allargare l'orizzonte e le prospettive dell'insegnamento delle lingue sia quello tradizionale, sia quello EMILE/CLIL in particolare per stimolare il lavoro inter e trans-linguistico e per dimostrare i vantaggi che un apprendente che possiede più lingue ha per ogni ulteriore tipo di apprendimento. (Reissner 2017, 145; trad. dell'Autrice)

Pertanto, possiamo solo ringraziare Carmel Coonan per il suo contributo nell'ambito del CLIL e della ricerca-azione (Coonan 1998; 2000; 2012), per tutta la produzione scientifica che ha promosso e contribuito a sviluppare con il suo rigore scientifico in questi anni, e per le prospettive future che ha lasciato aperte in questo campo.

¹² <https://combat.ecml.at/Theproject/Aimandspecificobjectives/tabid/250/language/en-GB/Default.aspx>.

Bibliografia

- Bennett, F. (2017). «L'EMILE/CLIL à l'Université: le doute est-il encore permis?». Bennett, Meulleman 2017, 11-30. <https://hal.univ-reims.fr/hal-02640918>.
- Bennett, F.; Meulleman, M.C. (éds) (2017). *Regards Croisés sur EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée*. Reims: Épure, Éditions et presses universitaires de Reims.
- Bier, A.; Borsetto, E. (2020). «Una buona pratica di supporto all'insegnamento accademico: l'esperienza di *Academic Lecturing a Ca' Foscari*». *EXPRES-SIO*, 4, 31-53.
- Caddeo, S.; Jamet, M.C. (2013). *Intercompréhension: Une Autre Approche dans l'Enseignement des Langues*. Paris: Hachette.
- Castagne, E.; Meulleman, M. (2017). «À la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée». Bennett, Meulleman 2017, 151-79. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02348059>.
- Coonan, C.M. (1998). «Content and Language Integrated Learning in Italy: present situation and possible developments». Marsh, D.; Marsland, B.; Maljers, A. (eds), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 109-23.
- Coonan, C.M. (2000). «La ricerca azione». Coonan, C.M. (a cura di), *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina, 9-30.
- Coonan, C.M. [2002] (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Escudé, P. (2007). «Programme Euromania: un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension». Capucho, F. et al. (eds), *Diálogos em Intercompreensão = Actas do Colóquio* (Lisboa, settembre 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, 47-55.
- Fonseca, M. (2017). «Intercompréhension intégrée, spécificités, bénéfices et défis». Bennett, Meulleman 2017, 31-47.
- Jamet, M.C. (2008). «Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS», in Coonan, C.M. (a cura di), «La produzione orale in ambito CLIL», sezione monogr. di *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 57-90.
- Jamet, M.C. (2014). «CLIL/EMILE: spécificités pour le français». Balboni P.E.; Coonan C.M., *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, 115-23.
- Jamet, M.C.; Negri, A. (2018). «La linguistica romanza incontra l'intercomprensione». Antonelli, E.; Glessgen, M.; Videsott, P. (a cura di), *Atti del XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza (SLI)* (Roma, 16-23 luglio 2016). Strasbourg: Éditions de linguistique et de philologie (EliPhi), Société de Linguistique Romane, 13, 1476-87.
- Jamet, M.C.; Negri, A. (2019). «Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa», in Longobardi, M.; Ghetti, M. (a cura di), «“Ognuno resti com'è, diverso dagli altri”. Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo», num. monogr., *Annali online della Didattica e Formazione online*, 11(17), 87-106. <https://anna-li.unife.it/adfd/issue/view/262>.
- Jamet, M.C.; Negri, A. (2021). «Percorsi di intercomprensione nella didattica della linguistica romanza». Pioletti, A.; Punzi, A.; Casacchia, S. (a cura di), *Filologia romanza e interdisciplinarietà*. Roma: Il Bagatto, 245-63.

- Menegale, M. (2018). «La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL». Coonan, C.M.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 539-60. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/032>.
- Reissner, C. (2017). «CLIL/EMILE et IC. Interfaces et intersections». Bennett, Meulleman 2017, 133-50.

Manuali

- Benavente Ferrera, S. et al. (2022). *PanromanIC, Manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.
- Bonvino, E.; Caddéo, S.; Vilaginé Serra, E. (2011). *EUROM5 Lire et comprendre 5 langues romanes pour apprendre simultanément le français, le portugais, l'espagnol, le catalan et l'italien*. Milan: Hoepli.
- Meissner, F.-J.; Klein, H.G.; Stegmann, T.D. (éds) (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.

Il profilo dell'insegnante di lingue minoritarie, tra standardizzazione delle competenze e varietà dei modelli scolastici

Maria Cecilia Luise

Università degli Studi di Udine, Italia

Abstract Our paper is based on the following observation: there is a link between the quality of language teaching and the visibility and recognition of the skills of the teachers. In communities identified by a minority language, school and education have a key role in their maintenance and enhancement; at this time, though, it is not possible to draw up a satisfactory result about the quality of minority language (ML) teaching in Italy; this is also because of the lack of a common and issued profile of the skills of the teachers.

Keywords Plurilingual education. Regional or minority languages. Language education policy. Minority language teachers' profile. Minority language teaching in Italy.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lingue minoritarie in Italia. – 3 Lingue minoritarie a scuola: quali modelli scolastici? – 4 Le competenze dell'insegnante di lingue minoritarie.

1 Introduzione

Nel mondo d'oggi non si vede altra via, per affermare i pari diritti di individui e popoli, se non quella di un'intensa educazione plurilingue generalizzata. (De Mauro 2018, 135)

Carmel Coonan ha accompagnato in modo significativo la mia crescita professionale e scientifica, fin da quando io ero una giovane lau-

reata e lei una giovane ricercatrice. L'ultima nostra collaborazione ha riguardato le lingue minoritarie, nel doppio compito di validare alcuni materiali didattici in friulano destinati a bambini della scuola primaria e riflettere sulle competenze del docente di lingue minoritarie in un volume collettaneo sulle lingue regionali a scuola (Luise, Vicario 2021). Da quel volume, riprendo e integro alcuni temi del mio contributo.

2 Lingue minoritarie in Italia

La questione relativa al riconoscimento, alla tutela e all'insegnamento delle lingue minoritarie in Italia diviene dirimente nel periodo risorgimentale, quando la progressiva unione della penisola sotto il Regno prima di Sardegna e poi d'Italia costrinse a scegliere tra l'identificazione della nazione in una sola lingua - l'italiano - e il riconoscimento del secolare plurilinguismo che nello stesso Regno di Sardegna era da sempre accettato.

La scelta è nota: il forzato processo di italianizzazione di una popolazione dialettofona e allofona fu portato avanti anche attraverso la scuola e l'istruzione.

Il rifiuto di dialetti e lingue minoritarie che caratterizza la scuola del neonato stato italiano si rafforza con l'avvento del fascismo, che aggiunge alla dialettofobia l'eliminazione o l'italianizzazione di qualsiasi parola fosse o suonasse straniera.

All'inizio dell'epoca repubblicana, nella Costituzione il legislatore - quasi a titolo di risarcimento per le vessazioni subite durante il fascismo dai popoli parlanti lingue minoritarie - inserisce nell'articolo 6 una forma di tutela positiva: «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche».

Nella realtà, in quegli anni le 'apposite norme' non vengono stabilite, e l'atteggiamento verso i popoli alloglotti entro i confini italiani è determinato da questioni pragmatiche:

I Costituenti distinsero le minoranze in due categorie: la prima e la seconda.

Le minoranze della prima categoria sono costituite dalla diaspora degli albanesi nell'Italia meridionale; le tre superstiti comunità croate del Molise; le comunità greche della Puglia e di Calabria. Sempre alla prima categoria, appartengono le isole tedesche delle Alpi: i walser della Valle d'Aosta e del Piemonte, i 'cimbri' dei 13 Comuni veronesi e dei 7 Comuni vicentini, i 'mòcheni' ed i 'cimbri' in provincia di Trento, i carinziani di Sappada (Belluno) e del Friuli; i catalani di Alghero. In totale circa 150.000 'alloglotti' che non posero mai allo Stato problemi 'nazionali', dimostrandosi 'italiani in tutto, ad eccezione della lingua'.

Le minoranze della seconda categoria hanno 'posto seri e gravi problemi' all'Italia, e sono rappresentate dai 'francesi' della Valle d'Aosta e delle valli 'valdesi' (in realtà occitane), dai tedeschi dell'Alto Adige e dai ladini delle Dolomiti, dagli sloveni dei confini orientali. [...] Per queste minoranze non era sufficiente affermare la libertà di usare la propria lingua: occorreva garantirne in senso positivo il libero sviluppo culturale, ed assicurare loro una tranquillità economica e sociale con strumenti quali l'autonomia.

Per le minoranze della prima categoria, era invece considerato sufficiente assicurare la tutela 'negativa', cioè garantire che non avrebbero patito discriminazioni a causa della loro lingua 'diversa' che avrebbero potuto continuare tranquillamente a parlare. (Buratti 1982, s.p.)

La questione delle 'apposite norme' viene quindi così archiviata.

Intanto, la Comunità Europea - che già all'inizio degli anni Ottanta dichiara esplicitamente che la diversità linguistica è parte essenziale della cultura europea e della sua civiltà - inizia a promuovere programmi e azioni di supporto al plurilinguismo, che culminano con la *Carta Europea per le Lingue Regionali o Minoritarie* sottoscritta nel 1992 ed entrata in vigore nel 1998 (Carli 2004).

In un contesto internazionale di crescente valorizzazione del plurilinguismo, anche l'Italia finalmente riempie il vuoto normativo dell'articolo 6 della Costituzione nel dicembre 1999, quando viene approvata la legge 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*.

La legge riconosce 12 minoranze,¹ che comprendono anche quelle già protette con norme specifiche di 'tutela positiva', per le quali si stabiliscono principi generali comuni di tutela, mentre ulteriori iniziative possono provenire sia dalle istituzioni statali sia dalle singole regioni interessate; la legge specifica però che non è possibile ampliare il numero delle minoranze storiche, delle lingue tutelate, dei territori sui quali sono presenti (Piergigli 2021).

La legge 482/1999, per quanto attesa e accolta con favore, fin da subito ha mostrato limiti e problemi, in particolare nella scelta delle minoranze tutelate e quindi delle lingue che vengono definite minoritarie (Toso 2011): in particolare, non sembrano esserci motivi oggettivi per giustificare la presenza di due sole lingue regionali - sardo e friulano; ancora, la scelta per un criterio territoriale ha comportato che fossero escluse le lingue non territoriali, come per

1 Vengono riconosciute le minoranze albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene, croate e quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo.

esempio il romanes delle comunità nomadi rom e sinti;² infine, oggi è sempre più evidente il vuoto lasciato rispetto alle nuove minoranze non storiche portate dall'immigrazione degli ultimi quarant'anni, che hanno ampliato lo spazio linguistico italiano costituendo la base di un plurilinguismo esogeno definito «neoplurilinguismo italiano» (Vedovelli 2017).

3 Lingue minoritarie a scuola: quali modelli scolastici?

Per quanto riguarda le istituzioni scolastiche, la legge 482/1999 introduce la possibilità di insegnamento della 'lingua e cultura di minoranza' nelle scuole: su richiesta dei genitori e nel rispetto dell'autonomia scolastica, nelle aree di insediamento storico delle popolazioni minoritarie, le scuole dell'infanzia possono utilizzare la lingua minoritaria accanto all'italiano durante le attività educative; nelle scuole primarie e secondarie di primo grado la lingua della minoranza può essere utilizzata sia come strumento veicolare di insegnamento sia come materia curricolare:

Le istituzioni scolastiche elementari e secondarie di primo grado, [...], deliberano, anche sulla base delle richieste dei genitori degli alunni, le modalità di svolgimento delle attività di insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali delle comunità locali, stabilendone i tempi e le metodologie, nonché stabilendo i criteri di valutazione degli alunni e le modalità di impiego di docenti qualificati. (l. 482/1999, art. 4, co. 2)

Le famiglie quindi hanno il diritto di chiedere l'insegnamento della lingua o nella lingua locale e le scuole hanno il dovere di pianificare e di realizzare percorsi formativi per rispondere alle richieste della comunità.

Le profonde differenze tra le comunità che parlano una lingua minoritaria - in termini di estensione del territorio sul quale insistono, di prestigio e vitalità della lingua, della sua eventuale presenza al di fuori dei confini della regione di minoranza o dell'Italia, di rapporti con la lingua maggioritaria, di ambiti d'uso - e l'esplicito riferimento all'autonomia scolastica hanno fatto sì che nei vent'anni di applicazione della 482 si siano realizzati diversi modelli scolastici di

² Non si conosce il numero esatto delle persone classificabili come rom o sinte in Italia (si parla di circa 180.000 persone, ma mancano stime attendibili) né si conosce il numero di parlanti con competenza attiva del romanes (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Toso15.html).

insegnamento, con esiti che presentano luci e ombre³ che qui non è possibile approfondire.

Ci soffermiamo su uno soltanto degli aspetti che caratterizzano l'inserimento delle lingue minoritarie nella scuola, cioè i modelli scolastici e i modelli didattici che vengono adottati nelle diverse realtà locali e regionali.

Come riassume Piergigli:

Ci sono quindi differenti modelli scolastici, cui corrispondono altrettante modalità di organizzazione e di trasmissione delle conoscenze nelle scuole situate nelle aree di insediamento minoritario, inclusi gli aspetti relativi alla redazione dei materiali scolastici e alla formazione e selezione del personale docente. La pluralità delle opzioni, tutte ugualmente valide e legittime, risponde alle esigenze specifiche di ciascuna comunità e di ciascuna lingua, esigenze a loro volta sostenute da precise ragioni storiche, sociali, culturali, oltre che politiche e giuridiche. Si va così dal modello della scuola monolingue a quello opposto dell'educazione bilingue, comprensiva della variante della scuola paritetica con lingua minoritaria funzionale all'apprendimento di altre lingue più parlate sul territorio, fino al modello predominante che privilegia l'impiego della lingua ufficiale dello Stato, pur promuovendo l'insegnamento delle e nelle lingue di minoranza secondo modalità deliberate dalle stesse istituzioni scolastiche e in base alle richieste delle famiglie. (2021, 32)

Nell'ambito di questi modelli scolastici, le scuole scelgono tra diversi modelli didattici, che Iannaccaro (2010) riassume in varianti combinatorie di tre parametri: formale/veicolare, obbligatorio/opzionale, curricolare/extracurricolare. Riproduciamo di seguito la tabella riassuntiva nella quale l'autore sistematizza il ruolo, le condizioni e gli esiti delle combinazioni tra le tre variabili.

3 Per un quadro dell'insegnamento delle lingue minoritarie a dieci anni dalla 482: Iannaccaro 2010; nel 2019 si è tenuto in Val di Fassa un seminario per i vent'anni dalla 482: i documenti presentati in quell'occasione sono reperibili su <https://www.miur.gov.it/web/guest/studi-e-seminari> (Ministero dell'Istruzione 2019).

Tabella 1 Approccio didattico (adattato da Iannàccaro 2010, 284-5)

Approccio didattico	Condizioni di entrata	Benefici e criticità	Condizioni di uscita
a.1 Formale curricolare obbligatorio	1. Codice remunerativo; 2. Lingua nazionale (eventualmente anche solo) lingua standard;	+ Prestigio; eventuale protezione del polo basso; funzione di integrazione della comunità - Polarizzazione dell'utenza; approccio didatticamente poco apprezzato; materiale didattico al momento inadeguato	Buona competenza in L2 (tutta la comunità)
a.2 Formale curricolare opzionale	1. Lingua standard (eventualmente anche solo) variante scritta; 2. Codice remunerativo	+ Prestigio; eventuale protezione del polo basso - Approccio didatticamente poco apprezzato; materiale didattico al momento inadeguato	Buona competenza in L2 (parte della comunità)
a.3 Formal extracurricolare	Variante scritta	+ Protezione del polo basso; prestigio - Attività estemporanea, implicitamente svalutativa	Rudimenti di L2 (parte della comunità)
b.1 Veicolare curricolare autonomo	Lingua standard; Diglossia	+ Prestigio; ampliamento degli ambiti d'uso; approccio didattico più vivace; modernità - potenzialmente discriminante polarizza l'utenza; materiale didattico al momento inadeguato	Bilinguismo
b.2 Veicolare curricolare in compresenza	Variante scritta; Diglossia	+ Approccio didattico più vivace; ampliamento degli ambiti d'uso; modernità; - potenzialmente discriminante materiale autoprodotta	Ampliamento degli ambiti della diglossia
b.3 Veicolare code-switching	Dilalia	+ Empatico; rafforzamento del polo basso - non reale ampliamento ambiti d'uso	Incremento della competenza e del prestigio implicito della LM (tutta la comunità)
b.4 Veicolare extracurricolare	Dilalia	+ Bassa conflittualità: reperimento di fondi extrascolastici; rapporto col territorio - Attività estemporanea, implicitamente svalutativa	Lieve incremento della competenza della LM (parte della comunità) / effetto nullo.

Come si vede nella tabella, i modelli didattici possibili a partire dalla generica norma della legge 482, che prevede l'insegnamento sia *della* lingua minoritaria sia *nella* lingua minoritaria, sono diversificati, diversi sono i benefici e le criticità riscontrate e, nell'ultima colonna, il tipo di competenza che si può, nel migliore dei casi, prevedere sia l'*output* del metodo adottato.

Facciamo soltanto un'osservazione in merito: quello che sembra accomunare i diversi modelli è una visione monoglossica dell'istru-

zione bilingue, che finisce per essere intesa come la somma delle alfabetizzazioni delle singole lingue (Daloiso 2022) e che comporta la separazione attuata a scuola tra la lingua minoritaria e gli altri insegnamenti linguistici. Come scrive Daloiso:

occorre chiedersi se un buon modello di educazione bilingue non debba tendere, più che alla netta separazione delle lingue, alla loro integrazione nelle attività educative. [...] Si tratterebbe piuttosto di interrogarsi su come sia possibile 'far dialogare' le due lingue nelle attività educative, così come esse 'dialogano' internamente alla persona bilingue. (2022, 144-5)

4 Le competenze dell'insegnante di lingue minoritarie

Le riflessioni a più di vent'anni di applicazione della legge 482 hanno reso chiaro che solo la qualità dei programmi educativi permette di dare una solida prospettiva alla presenza delle lingue minoritarie a scuola e di confermare l'apprezzamento che le comunità locali esprimono rispetto a tale istanza.

La consapevolezza del legame tra qualità dell'insegnamento delle lingue minoritarie e visibilità e riconoscimento - anche normativo - delle competenze degli insegnanti è diffusa sia tra i docenti sia tra gli studiosi: nell'ambito della tutela e dello sviluppo delle lingue minoritarie, possiamo trovare spinte e richieste che provengono sia dal basso sia dall'alto a favore di azioni volte a valorizzare e a dare ufficialità al profilo del docente di lingue minoritarie.

Nella formazione dei 'docenti di lingua locale', quindi, la definizione del loro profilo è un passo preliminare e decisivo, che può portare a certificare le competenze e ad assicurare l'erogazione di un servizio omogeneo e di qualità su tutta l'area dove insiste la lingua minoritaria. Occorre infatti armonizzare le competenze di quanti da anni sono impegnati sul territorio, con risultati talora eccellenti, e chi si propone di farlo da domani, già in servizio o magari ancora studente all'università.

Altrove (Luise 2021) abbiamo descritto in modo puntuale il profilo dell'insegnante di lingue minoritarie di qualità, in funzione di un progetto di certificazione delle competenze che deve saper dimostrare un docente di sardo o di friulano; qui di seguito riprendiamo i punti principali che definiscono quel profilo.

Il docente di lingua minoritaria di qualità quindi:

- *Conosce la lingua minoritaria, la sua struttura, le caratteristiche dello standard anche in confronto a varietà locali, le norme di grafia.*

Per molte lingue minoritarie esistono progetti e proposte per la certificazione linguistica di parlanti in genere e di docenti in particolare;⁴ rientra nelle competenze dei docenti la gestione in classe della lingua minoritaria standard e delle varietà locali, sia nell'oralità, sia nello scritto, sia nelle proposte di riflessione metalinguistica, e la ponderazione tra lingua orale e lingua scritta da presentare e insegnare.

- *Conosce la cultura, gli elementi storico-geografici, gli aspetti della tradizione e del territorio legati alla lingua minoritaria, li sa proporre nelle loro manifestazioni contemporanee e anche in un'ottica interculturale e interdisciplinare.*

Come viene ribadito anche dalla normativa, il legame tra lingua minoritaria e patrimonio culturale, storico e geografico è indissolubile.

Ma se una lingua minoritaria è la chiave d'accesso privilegiata alla cultura e all'identità locale, l'identificazione del suo insegnamento con la trasmissione di modelli culturali antichi, magari legati ad una 'tradizione' non da tutti condivisa e dotata di forte coloritura ideologica, toglie sia motivazione al suo studio sia prestigio alla lingua in sé.

L'insegnante dovrà quindi non solo conoscere i modelli culturali ad essa legati, ma dovrà integrare la presentazione di elementi della cultura tradizionale e storica con temi e lingua attuali e non locali, legati al mondo contemporaneo e all'agire quotidiano, aperti anche alla dimensione internazionale e interculturale legata alla lingua minoritaria, interpretando il binomio lingua-cultura come «un elemento pervasivo che si manifesta non solo nei prodotti, ma anche nei comportamenti e nelle abitudini» (Marra 2012, 146).

- *Conosce le principali linee glottodidattiche - sia generali sia in particolare delle lingue minoritarie - e le principali indicazioni della normativa nazionale e regionale in merito all'insegnamento della lingua minoritaria.*

L'insegnante di lingua minoritaria dovrà avere, oltre a «solide basi per l'uso critico e creativo delle teorie didattiche» (Consiglio d'Europa 2007) conoscenza di metodi e di strumenti aggiornati.

⁴ Per una visione europea si veda la ricerca sulla certificazione delle lingue di minoranza in Europa, che prende in analisi il catalano, il basco, il gallese, il lussemburghese e il frisone, svolta dal Consorzio Universitario del Friuli (2006).

nati per l'insegnamento delle lingue minoritarie e competenze specifiche che gli permettano di gestire con successo l'insegnamento a studenti sempre più caratterizzati da problemi di inclusione, con abilità differenziate, plurilingui.

- *Sa scegliere, adattare, integrare ed usare i materiali didattici esistenti e sa creare materiali didattici, sfruttando anche gli strumenti tecnologici.*

La disponibilità, la reperibilità e la qualità di materiali didattici per l'insegnamento delle lingue minoritarie è uno dei nodi più problematici (Iannàccaro 2010, 280).

Al docente spetta il compito di gestire le risorse digitali, i libri di testo, i sussidi cartacei, i testi autentici, ecc. adattandoli ai curricula nazionali o regionali; per l'insegnamento *in lingua minoritaria* - quindi per il CLIL - è fondamentale che il docente sia in grado di scegliere, adattare o creare materiali appropriati dal punto di vista della correttezza dei contenuti disciplinari veicolati e della gradualità della lingua minoritaria specialistica utilizzata (Bier, Menegale 2020, 42).

- *Sa progettare e gestire un percorso didattico di uso veicolare della lingua minoritaria.*

L'utilizzo della lingua minoritaria come strumento per accedere a contenuti non linguistici rafforza in modo significativo la protezione dei diritti minoritari, ne aumenta il prestigio e la rende viva, facendola sperimentare in situazioni comunicative 'alte', allarga la gamma di funzioni da espletare e di processi cognitivi coinvolti, e nello stesso tempo permette alla lingua di rinnovarsi dal punto di vista stilistico e lessicale (Coonan 2010, 144). Ma, come evidenzia Iannàccaro (2010, 280-1), «la corretta applicazione del metodo veicolare per svolgere in toto alcune delle materie curriculari (CLIL) è molto esigente, sia dal punto di vista delle competenze degli alunni sia degli insegnanti», soprattutto degli insegnanti di disciplina non linguistica coinvolti nel processo di insegnamento integrato di lingua minoritaria e contenuto.

- *Sa inserire il progetto di insegnamento della lingua minoritaria all'interno di un più ampio quadro di promozione e sviluppo del plurilinguismo.*

Un insegnamento di lingua minoritaria è perdente in partenza se non è inserito in un quadro di educazione linguistica plurilingue che comprenda, rispetti, integri e valorizzi tutte le lingue che fanno parte del curriculum scolastico e del repertorio degli studenti - lingue materne, straniere, seconde, minoritarie, etniche, dialetti e varietà locali - e che ne metta in luce le

relazioni e i confronti. L'insegnante di lingua minoritaria che sviluppa progetti di Educazione plurilingue mette in primo piano gli aspetti formativi, semiotici dell'acquisizione delle lingue; valorizza le competenze e le abilità linguistiche e comunicative richieste per interagire in società complesse; ritiene che tutte le lingue presenti nel contesto scolastico siano e debbano essere lingue di socializzazione e lingue dell'educazione; considera le lingue e le culture non oggetti da analizzare, ma mezzi per la comunicazione e per l'espressione personale, per l'autorealizzazione, per la comprensione reciproca, per la crescita della persona e della comunità nella quale essa vive. È necessario quindi che il docente di lingua minoritaria sappia applicare metodologie e realizzare percorsi di confronto interlinguistico, intercomprensione tra lingue affini, didattica delle lingue integrata, *Language Awareness*, CLIL (Candelier et al. 2012).

Questi ultimi due punti, senza con questo togliere salienza ai precedenti, sono a nostro parere la chiave di volta per superare una parte significativa delle criticità che ancora oggi vengono rilevate nelle esperienze di insegnamento delle lingue minoritarie nella scuola italiana.

Bibliografia

- Bier, A.; Menegale, M. (2020). «'Fare CLIL... par Furlan!': dal MOOC alla community?». *Scuola e Lingue Moderne*, 6, 40-6.
- Buratti, G. (1982). «La tutela delle minoranze linguistiche in Italia». Comunicazione alle giornate di studio di Lavinio del dicembre 1982. <https://www.rivistaetnie.com/lingue-tagliate/>.
- Candelier, M. et al. (2012). «Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources CARAP». Consiglio d'Europa, trad. it. *Italiano LinguaDue*, 4(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823>.
- Carli, A. (2004). «Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2(9), 59-79. <https://doi.org/10.3917/rfla.092.0059>.
- Consiglio d'Europa (2007). *Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL). Uno strumento di riflessione*. Graz: ECML. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EpostL_IT.pdf?ver=2018-03-22-164303-713.
- Consorzio Universitario del Friuli (2006). *La certificazione delle lingue minoritarie/La certification des lenghis minoritaris*. <https://arlef.it/app/uploads/materiali/06-certificazione-fri.pdf>.
- Coonan, C.M. (2010). «Educazione linguistica plurilingue: una prospettiva veicolare». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina, 135-46.
- Daloiso, M. (2022). *L'educazione bilingue in età prescolare*. Trento: Erickson.

- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Iannàccaro, G. (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: MIUR.
- Luise, M.C. (2021). «Il profilo del docente di friulano e di sardo: una proposta di certificazione delle competenze glottodidattiche in lingua minoritaria». Luise, Vicario 2021, 269-90.
- Luise, M.C.; Vicario, F. (a cura di) (2021). *Le lingue regionali a scuola. Competenze e certificazione didattica del docente di friulano e di sardo*. Torino: UTET Università.
- Marra, A. (2012). «Lingue locali e lingue nazionali: riflessioni per la didattica delle lingue minoritarie». Abi Aad, A.; Marci Corona, M.L. (a cura di), *Una scuola che parla. Lingue straniere, italiano L2 e lingue regionali = Atti del convegno ANILS* (Cagliari, 5-6 novembre 2009). Roma: Aracne, 147-64.
- Ministero dell'Istruzione (2019). *Lingue di minoranza a scuola = Atti del Seminario nazionale «Lingue di minoranza a scuola»* (San Giovanni di Fassa, 3-4 ottobre 2019). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/LINGUE+DI+MINORANZA+A+SCUOLA.pdf/86ff2e3b-a61a-31cb-5f76-c4c3395372b0?version=1.0&t=1627308416440>.
- Piergigli, V. (2021). «Le lingue minoritarie e il sistema di istruzione». Luise, Vicario 2021, 5-36.
- Toso, F. (2011). «Minoranze linguistiche». *Enciclopedia dell'italiano Treccani*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia-dell%27Italiano)).
- Vedovelli, M. (2017). «Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale». Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*. Roma: Aracne, 27-48.

Il CLIL con studenti universitari di livello linguistico avanzato

Patrizia Mazzotta

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia

Abstract In language teaching it is believed that CLIL is a particularly effective methodology for promoting the learning of foreign languages through the study of non-linguistic subjects. For university students who already possess advanced skills in English, the linguistic objective of a CLIL path should consist not so much (or not only) in the knowledge of specific terminology as in the ability to produce texts, especially written ones, conforming to the specific textual, rhetorical and genre conventions both of each discipline and of the target cultural community. Here we analyse the advantages of CLIL with university students of advanced linguistic level, but also the main learning difficulties and teacher training problems posed by this methodological choice.

Keywords CLIL. Languages for specific purposes. University students. Teachers' training. Language learning.

Sommario 1 Considerazioni preliminari sul CLIL. – 2 I bisogni linguistici degli studenti di livello avanzato. – 3 Aspetti problematici del CLIL all'università.

1 Considerazioni preliminari sul CLIL

Dopo alcuni studi pionieristici degli anni Ottanta (cf. Mohan 1986; Cantoni-Harvey 1987), la metodologia basata sull'uso veicolare di una seconda lingua, indicata in Europa con l'acronimo CLIL, si è costantemente evoluta grazie soprattutto ai primi lavori paradigmatici di Marsh (1994; 2002) e Coonan (1998; 2002), che hanno dato impulso,

anche in Italia, a una mole crescente di contributi sull'argomento, nonché a progetti e sperimentazioni nelle scuole e nelle università.

Le applicazioni attualmente etichettate come CLIL sono numerose e diversificate sia nella lingua veicolare adoperata sia nei modelli, che spaziano dall'immersione parziale ai corsi separati, aggiuntivi, tematici (Dueñas 2004). Aldilà delle differenze, comunque, tali applicazioni si prestano tutte al *cooperative learning* e, oltre a determinare un sostanziale incremento delle ore di esposizione alla LS rispetto agli approcci didattici tradizionali, sono accomunate dall'uso della lingua all'interno di attività significative e per scopi non direttamente legati all'apprendimento linguistico in sé stesso.

Grabe e Stoller (1997, 19-20) indicano sette motivi a sostegno dell'apprendimento integrato di lingua straniera e contenuti disciplinari:

- i discenti che studiano la disciplina in LS sono esposti a una maggiore quantità di *incidental language*, cioè di lingua appresa indirettamente, in modo casuale e non consapevole;
- la lingua è insegnata nel contesto del discorso anziché in frammenti isolati, per cui aumentano le occasioni di uso autentico della LS e di negoziazione del significato;
- il ricorso a materiali graduati consente agli studenti di fare affidamento sulle loro conoscenze pregresse per imparare nuovi contenuti disciplinari e linguistici;
- la complessità degli *inputs* promuove la motivazione intrinseca, che dipende sia dalla percezione che l'impegno di studio produce dei risultati sia dall'adeguamento progressivo della difficoltà dei compiti alle maggiori conoscenze acquisite;
- l'integrazione di lingua e disciplina favorisce lo sviluppo e il trasferimento di strategie cognitive e metacognitive da un ambito all'altro;
- l'insegnamento è centrato sugli effettivi bisogni e competenze dello studente;
- il percorso didattico e le attività diventano più flessibili e adattabili.

Proprio all'università, però, l'insegnamento della LS è di solito sganciato da quello disciplinare, nonostante le classi non siano formate soltanto da principianti, per i quali la scarsa conoscenza linguistica rappresenterebbe un serio ostacolo al conseguimento della competenza disciplinare specialistica (o comunque approfondita) prevista dall'istruzione superiore. Se si eccettuano, infatti, gli indirizzi di laurea delle ex facoltà di lingue, dove si studiano anche lingue straniere mai imparate a scuola, negli altri indirizzi la LS è perlopiù l'inglese, di solito appreso a partire dalle elementari e considerato una sorta di esperanto della comunicazione internazionale. Si tratta, quindi, di una lingua con cui la stragrande maggioranza degli studenti universitari ha già avuto a che fare, sebbene i loro livelli di competen-

za non siano omogenei, vuoi per la disparità di ore di LS previste dai curricula ministeriali per i diversi tipi di istituti superiori, vuoi perché alcune scuole partecipano a progetti europei di scambio con l'estero e altre non lo fanno, vuoi perché alcuni giovani masticano solo l'inglese scolastico, mentre altri hanno conseguito attestati di livello B2 o C1 del *Common European Framework of Reference* (CEFR) rilasciati dagli Enti certificatori riconosciuti dal MIUR. Questo *gap* di conoscenze linguistiche non può essere colmato dall'insegnamento universitario, che quasi ovunque consiste in un singolo corso di base (annuale o semestrale) concluso da un esame orale o da una idoneità. Ne consegue che finiscono per essere demotivati proprio gli studenti con un livello avanzato di competenze, ai quali le nozioni di LS impartite dal docente appaiono inutili, in quanto già note, ma soprattutto scollegate dalle altre discipline e dalle attività professionali naturalmente connesse con il piano di studi prescelto.

Con il CLIL, invece, si riesce a non penalizzare nessuna categoria di studenti avanzati, siano essi matricole delle lauree triennali, che padroneggiano la LS ma non hanno ancora familiarità con la gran parte dei contenuti disciplinari, oppure studenti più esperti delle lauree magistrali, che padroneggiano sia la LS sia il grosso degli argomenti disciplinari con la relativa microlingua italiana. A nostro avviso, per questa seconda tipologia di studenti universitari - che rappresenta il *target* di riferimento del presente saggio - potrebbe essere più indicato un CLIL orientato sulla lingua, che grazie al principio della doppio messa a fuoco (*dual-focussed education*; Marsh 2002, 66) consenta non solo di progredire nell'apprendimento della materia e della micro- e macrolingua straniera, ma anche di cogliere le differenze interculturali tra le realizzazioni in madrelingua e in LS dei generi testuali specifici delle varie discipline.

2 I bisogni linguistici degli studenti di livello avanzato

I bisogni degli studenti con un livello avanzato di competenza nella LS di uso generale riguardano il discorso specialistico, inteso da Gotti come «the specialistic use of language in contexts which are typical of a specialized community stretching across the academic, the professional, the technical and the occupational areas of knowledge and practice» (2005, 34). I linguaggi specialistici adoperati nella trattazione degli argomenti scientifici si connotano per il lessico specifico, regole peculiari convenzionalmente accettate, strutture testuali codificate e circolazione limitata agli addetti ai lavori; si distinguono, perciò, da altre lingue di settore, legate a mestieri, sport, politica, burocrazia ecc., che hanno un'esigua quantità di termini, sono prive di regole convenzionali e attingono espressioni, metafore, tecnicismi dalla lingua comune o dai linguaggi specialistici (Sobrero 1993,

238-39). I linguaggi delle discipline, inoltre, mostrano un diverso grado di specializzazione a seconda che la comunicazione avvenga tra specialisti oppure tra lo specialista e il semi-specialista (Gotti 2005, 25); è quest'ultimo il caso della lezione universitaria, nella quale il docente (specialista) adatta la spiegazione allo studente (semi-specialista), ricorrendo a riformulazioni, glosse ed esempi in lingua comune per chiarire il concetto veicolato da una forma terminologica nuova.

Tutte le discipline (e le relative microlingue), infine, conformano il lessico e la costruzione frasale ad alcuni criteri di massima, quali la monoreferenzialità, la non ambiguità, la precisione, l'obiettività e la densità d'informazione, pur presentando differenze nell'uso di grafici, figure, simboli, nonché nei generi testuali. Le conoscenze che servono allo studente universitario di livello avanzato, quindi, riguardano, da un canto, la dimensione strettamente linguistica, ovvero la modalità concreta di realizzazione dei criteri suddetti da parte della comunità scientifica della LS, dall'altro, la dimensione testuale, relativa ai generi comuni o specifici dei vari settori. Per ragioni di spazio non è possibile in questa sede analizzare dettagliatamente queste due dimensioni, per cui ci si limiterà a fornire qualche esempio per l'una e per l'altra.

Sul piano lessico-frasale, l'aspetto che si coglie per primo è la terminologia specifica, alla quale viene di solito imputata l'oscurità dei linguaggi specialistici. In realtà, nell'apparato terminologico di tutte le discipline sono inclusi, oltre ai termini tecnici veri e propri, anche i cosiddetti 'tecnicismi collaterali', cioè «espressioni stereotipiche, non necessarie, a rigori, alle esigenze della denotatività scientifica, ma preferite per la loro connotazione tecnica» (Serianni 1989, 103). Per entrambi i tipi di tecnicismi, comunque, la trasparenza semantica deriva dalla monoreferenzialità, ovvero dalla unicità non del referente ma del significato ad essi attribuito da una data comunità di discorso: es. il termine inglese *density* (densità) assume significati diversi e specifici a seconda che sia usato in chimica (*high density liquid*), in statistica (*population density*), in medicina (*bone mineral density*). Per evitare che lo studente effettui indebiti trasferimenti semantico-concettuali da un settore all'altro, è perciò necessario che il docente disciplinare impegnato nel percorso CLIL si accerti della corretta interpretazione del termine, provvedendo a ulteriori chiarimenti in LS e, se non può farne a meno, anche alla traduzione in L1.

Lo stesso comportamento didattico andrebbe assunto per facilitare la decodificazione dei costrutti frasali microlinguistici, che spesso, per rispettare il requisito della concisione, presentano l'omissione di parole funzionali (articoli e preposizioni), la sostituzione delle subordinate relative con aggettivi ottenuti per affissazione, frasi complete all'infinito e frasi ridotte participiali (Mortara Garavelli 2001, 155-71), la pre- e postmodificazione del sostantivo con sintagmi nominali con valore aggettivale. La comprensione del significato della

frase diventa ancora più laborioso in lingue come l'inglese, che tendono ad anteporre i lemmi con funzione rematica (spesso premodificati a loro volta) al lemma tematico: es. *short-term currency speculation*.

Sotto il profilo testuale, non è pensabile elencare i numerosi generi specialistici esistenti, tanto più che se ne aggiungono continuamente di nuovi, come «*l'executive summary*, che contiene una sintesi per non leggere tutto» (Borello, Baldi 2004, 21; corsivo nell'originale). È possibile, invece, classificare i generi testuali per tipologie in base alla funzione dominante (argomentativa, persuasiva e così via), ricordando però che anche funzioni diverse da quella prevalente possono essere presenti all'interno di uno stesso testo: format narrativi per l'illustrazione dei dati o dei casi in esame compaiono, ad esempio, in articoli economici e commerciali (Bondi 2006, 61). Ogni genere specialistico, comunque, rispetta norme redazionali precise, che determinano l'accettabilità del testo presso la comunità scientifica di riferimento, sicché testi «che sono stati scritti ignorando o trasgredendo le regole di genere non vengono letti [...] semplicemente *non esistono*» (Balboni 2000, 37; corsivo nell'originale).

Le norme di genere, inoltre, benché vadano uniformandosi a livello internazionale, mantengono differenze interculturali più o meno marcate, solo in parte dovute ai diversi sistemi giuridici, istituzionali, sociali dei Paesi. Oggetto di studio della retorica contrastiva, tali differenze sono state ampiamente evidenziate soprattutto nell'essay e nell'articolo di ricerca (per una disamina si rimanda a Mazzotta 2012; 2015), dove, da una cultura all'altra, cambiano la struttura del testo, il ricorso a formule attenuative e il grado di visibilità dell'autore, segnalato in inglese dall'uso del pronome di prima persona (Tessuto 2008, 48) al posto delle forme impersonali preferite dall'italiano. La variabilità delle convenzioni redazionali e retoriche si riscontra persino in generi «trans-linguistici» come l'abstract (Di Sabato, Di Martino 2011, 51) e in generi fortemente standardizzati come le lettere commerciali (Connor 1996, 138-9). Sarebbe, quindi, un grave errore se il docente disciplinare impegnato in un percorso CLIL concentrasse l'attenzione sui contenuti e sulle peculiarità puramente microlinguistiche della LS, trascurando l'ottica interculturale nell'approccio ai generi testuali.

3 Aspetti problematici del CLIL all'università

I problemi posti dall'attuazione del CLIL all'università concernono principalmente tre aspetti: l'incremento delle competenze linguistiche degli studenti; la preparazione dei docenti; l'impostazione dell'insegnamento universitario.

Riguardo al primo aspetto, lo studente di livello avanzato ha bisogno di imparare le varietà della LS legate alle materie del suo corso,

ma deve anche poter accrescere ulteriormente la propria padronanza linguistica generale. Ciò può avvenire solo se l'attenzione è focalizzata su argomenti disciplinari ancora ignoti, cosicché «by using the foreign language as an operational tool, students simultaneously better acquire that language» (Serragiotto 2017, 86). Non è CLIL, quindi, se il docente di LS insegna la microlingua relativa a contenuti disciplinari già appresi e che magari gli studenti conoscono meglio di lui, perché non si realizza un'interazione autentica, fatta di domande, obiezioni, chiarimenti, discussioni, che è l'unica via per incrementare la competenza comunicativa. Nulla vieta che il docente di LS possa dare un supporto linguistico, a condizione, però, che siano i docenti disciplinari a condurre la lezione in lingua straniera, assumendosi la responsabilità del percorso CLIL e dei risultati ottenuti sia nella lingua che nei contenuti.

La gestione dell'approccio CLIL fa emergere il secondo problema, che forse è il più spinoso, ossia la preparazione linguistico-metodologica dei docenti universitari delle discipline.

Con i Regolamenti attuativi della Riforma Gelmini 2010 viene introdotto in via sperimentale l'insegnamento in LS di una disciplina non linguistica (DNL) nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici e di due DNL nei licei linguistici dal terzo e quarto anno. Nella legge 107 del 2015, ai docenti disciplinari incaricati di tale sperimentazione si richiede una competenza linguistica di livello C1 del CEFR, affinché possano veicolare i contenuti previsti con adeguata padronanza orale e scritta della LS. A tale scopo, nell'anno successivo viene varato il Piano per la Formazione 2016-19, che alloca risorse finanziarie per l'aggiornamento linguistico dei docenti disciplinari e per la loro formazione nella metodologia CLIL.

Da questi interventi legislativi, tuttavia, restano esclusi i professori universitari, sebbene in numerosi Atenei italiani esistano corsi di laurea CLIL, parecchi dei quali, purtroppo, segnati da carenze di tipo metodologico e addirittura linguistico, visto che non pochi docenti disciplinari avvertono l'esigenza di un aggiornamento in servizio che li aiuti a migliorare la competenza di LS e la *fluency* (Coonan 2009, 127-8). Molti docenti, inoltre, non hanno una preparazione consapevole di linguistica educativa su cui innestare le conoscenze teorico-metodologiche sul CLIL (cf. Mezzadri 2018), sicché non applicano nella didattica il modello circolare illustrato da Mezzadri (2009, 207), che prevede la pianificazione, basata sull'analisi dei processi nel CLIL e dei bisogni dell'utenza, l'azione d'insegnamento, il monitoraggio costante dei processi in rapporto agli obiettivi e la correzione retroattiva dell'agire didattico. Ne consegue una scarsa trasparenza del syllabus CLIL, che rende poi difficile valutare separatamente quali obiettivi sono stati raggiunti nella LS e nella disciplina e quali errori sono stati eventualmente commessi durante lo svolgimento dell'intero processo.

Un'ulteriore complicazione proviene dall'ultimo dei tre fattori indicati in apertura di paragrafo, ossia l'impostazione dell'insegnamento universitario, che da un canto impedisce, per paletti burocratici e organizzativi, di istituire all'interno di uno stesso corso di laurea classi CLIL differenziate in base alle competenze linguistiche di partenza degli studenti, dall'altra fonda la didassi sulla lezione frontale e su interazioni docente-studente rare ed esclusivamente orali. Mancano, pertanto, lavori di gruppo e compiti di scrittura specialistica (stesura di report, articoli di ricerca, cartelle cliniche e così via), che incrementino le competenze micro- e macrolinguistiche degli studenti e li abituino, a partire da materiali autentici utilizzati nella lezione, a produrre testi conformi alle convenzioni retoriche e di genere della cultura di LS. Anche la verifica avviene solo alla fine e in maniera olistica, con esami che non consentono di testare con efficacia e precisione le diverse abilità acquisite (cf. Serragiotto 2006).

In conclusione, l'auspicio per il futuro è che aumentino progetti e sperimentazioni imperniati sulla collaborazione sistematica tra glottodidatti e docenti universitari (di LS e delle discipline) e che si sviluppino una maggiore sensibilità delle istituzioni centrali verso le pressanti esigenze d'innovazione di un sistema universitario al passo con i tempi.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET Università.
- Bondi, M. (2006). «A Case in Point: Signals of Narrative Development in Business and Economics». Hyland, K.; Bondi, M. (eds), *Academic Discourse Across Disciplines*. Bern: Peter Lang, 49-74.
- Borello, E.; Baldi, B. (2004). *Settore che vai, linguaggio che trovi*. Genova: Il Libraccio.
- Cantoni-Harvey, G. (1987). *Content-Area Language Instruction. Approaches and Strategies*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coonan, C.M. (1998). «Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments». Marsh, D.; Marsland, B.; Maljers, A. (eds), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 109-23.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coonan, C.M. (2009). «Developments in CLIL Teacher Education: The Role Played by the University». Sisti, F. (eds), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra, 125-32.
- Di Sabato, B.; Di Martino, E. (2011). *Testi in viaggio. Incontri fra lingue e culture, attraversamenti di generi e di senso, traduzione*. Torino: UTET Università.

- Dueñas, M. (2004). «The *whats, whys, hows* and *whos* of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education». *International Journal of English Studies*, 4(1), 73-96. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48061>.
- Gotti, M. (2005). *Investigating Specialized Discourse*. Bern: Peter Lang.
- Grabe, W.; Stoller, F.L. (1997). «Content-Based Instruction: Research Foundations». Snow, M.A.; Brinton, D.M. (eds), *The Content-Based Classrooms. Perspectives on Integrating Language and Content*. London: Longman, 5-21.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Mazzotta, P. (2012). «Implicazioni didattiche delle differenze interculturali nella scrittura accademica». Bonvino, E.; Tamponi, A.; Luzi, E. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Maria Serena Ambroso*. Roma: Bonacci, 153-62.
- Mazzotta, P. (2015). *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezzadri, M. (2009). «CLIL Courses and a Quality Management at University Level». Sisti, F. (ed.), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra, 203-13.
- Mezzadri, M. (2018). «The Role of CLIL Teachers' Methodological Awareness in In-Service Training in Italy». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 97-109.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Mortara Garavelli, B. (2001). *Le parole e la giustizia*. Torino: Einaudi.
- Serianni, L. (1989). «Lingua medica e lessicografia specialistica nel primo Ottocento». Serianni, L. (a cura di), *Saggi di storia linguistica italiana*. Napoli: Morano, 77-139.
- Serragiotto, G. (2006). «La valutazione del prodotto CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 183-98.
- Serragiotto, G. (2017). «The Problems of Implementing CLIL in Italy». *International Journal of Linguistics*, 5, 82-96. <https://doi.org/10.5296/ijl.v9i5.11829>.
- Sobrero, A.A. (1993). «Lingue speciali». Sobrero, A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. 2, *La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza, 237-77.
- Tessuto, G. (2008). «Writer Identity in the Introduction Section of Academic Law Research Articles: Exploring Metadiscourse Strategies». *Linguistica e Filologia*, 27, 39-58. <https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b84-0849-afca-e053-6605fe0aeaf2/LeF27%282008%29Tessuto.pdf>.

Framing the Framework: Four Decades of Change in Language Teaching (and the Long March of ELF)

David Newbold

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This paper offers a reflection on changes in language use over more than four decades, which have led to a revisited version of the *Common European Framework of Reference* (CEFR), the *Companion Volume* published in 2018, and which in turn is likely to lead to further changes in approaches to language teaching and assessment for years to come. They include acknowledgement of the massive rise in online communication, and the consequent blurring of spoken and written forms, and more comprehensive criteria for the teaching and learning of pronunciation, particularly in the case of English as a lingua franca; changes which can be seen as themselves providing a framework for Carmel's forty-year long career in educational linguistics.

Keywords CEFR. English Lingua Franca (ELF). Plurilingualism. Phonology. Online interaction.

Summary 1 The Speed of Language Change and the CEFR. – 2 What the Framework Is, What It Is Not, and the Need for an Update. – 3 Plurilingualism, Mediation, and the Thrust for Inclusion. – 4 Abandoning the Native Speaker: The New Phonology Descriptors. – 5 Technological Change and Online Interaction.

1 The Speed of Language Change and the CEFR

Language changes to reflect the times we live in, and it changes quickly. In particular, new words, or new meanings for old words, jostle for space in the lexicon to help us keep abreast of technologi-

cal development, altered lifestyles, and emergency situations, such as wars and global pandemics. At the same time, new means of communication fuelled by technological change and social media have developed to transmit this brave new lexicon, and to forge new linguistic relationships, between written and spoken language, between formal and informal registers, between remote and face to face connections; and when these changed circumstances co-occur, language teachers, inevitably, find themselves at the interface.

This (more or less) was the reflection made by Carmel in the garden of Ca' Bembo in September 2021 when called to look back on four decades of research into language teaching. The speed of change, she reflected, can be breath-taking, and for teachers in the front line of change, very demanding. The pandemic, in one fell swoop, brought with it changes in lifestyle, technology, and language. Teachers were called on to adapt to the emergency more or less overnight, by teaching remotely and by using new technology. Language teachers, perhaps more than colleagues in other disciplines, found themselves facing new challenges, to promote interaction, understanding, and plurilingualism, all at a distance, often with just a list of names staring at them from the screen of a computer.

What then, has changed for language teachers over those forty years since Carmel began her career as a teacher of English in the 1980s? And what lies ahead for those just starting out in the profession now? The heady days of the so-called communicative revolution of the 1990s may now seem a long way off, but they provided the context for what has turned out to be the most authoritative institutional description of what it means to know a language, a description which has informed the work of language planners, course designers, testing agencies, teacher trainers, and language teachers for more than four decades: the Council of Europe's *Common European Framework of Reference* (CEFR). With the first level, B1, appearing in 1975, initially known as the 'threshold level', the complete volume describing the six macro levels in 2001, and a major overhaul (known as the *Companion Volume*) in 2018, the Framework has spanned the career of an entire generation of teachers and academics, providing a road-map, and sometimes illumination, for all language professionals. In this paper, I offer a reflection on how the Framework has shaped our working lives over that period; and how, with its latest, significant, corrections and additions in the revised version, it has attempted to keep abreast of the changes in international communication which globalisation is forcing upon us all.

2 What the Framework Is, What It Is Not, and the Need for an Update

The Framework was, of course, always intended as work in progress and not as a definitive statement, or even less, a syllabus. The first edition makes this clear, and the same word of warning is repeated verbatim in the introduction to the *Companion Volume* (Council of Europe 2018), underlining that the objectives remain the same:

One thing should be made clear right away. We have NOT set out to tell practitioners what to do, or how to do it. We are raising questions, not answering them. It is not the function of the Common European Framework to lay down the objectives that users should pursue or the methods they should employ. (Council of Europe 2018, 26)

The function of the Framework, then, is descriptive, rather than prescriptive. It posits the learner as a *user* of the language, and the innovative *can do* statements (valid for users of any language) are intended to indicate ‘communicative ability in real life’. They offer “a clear shared roadmap for learning”, which (in a somewhat ideological reflection, consonant with the aims of the Council of Europe) “can promote democratic citizenship, social cohesion and intercultural dialogue” (Council of Europe 2018, 25). More practically, the Framework has provided a generation of language teaching professionals with a metalanguage for sharing experiences across language teaching contexts, and a basis for the mutual recognition of qualifications. As well as the *can do* statements, the Framework has given us a reclassification of macro-skills, so that *production*, *reception*, *interaction* and *mediation* have replaced the traditional four skills (*listening*, *speaking*, *reading*, *writing*), and the ambiguous terminology relating to levels (*beginner*, *false beginner*, *intermediate*, and so on) has given way to the now familiar six level scale from A1 to C2. For most teachers, this metalanguage corresponds to the psychological realities of language learning and acquisition, thereby providing them with a useful descriptive tool. Simons and Colpaert (2015), for example, in a survey of 188 teachers from a variety of backgrounds in both secondary and higher education, found that for more than 85% of them the CEFR ‘helped them in their jobs’. More noticeably, the CEFR has been used to inform international language tests. The publication of the original document led to a scramble to adjust existing tests to the level descriptions, or to create new tests based on the descriptions. Indeed, Little (2006) suggests that the CEFR has had a far greater effect on language assessment than it has had on curriculum design. The focus in the Framework on *Spoken interaction*, for example, has undoubtedly contributed to the development

of paired speaking tasks which have become a standard feature of many tests, while the *Companion Volume* takes on a self congratulatory tone when it comes to writing tasks. Whereas, it suggests, the construct of written interaction ‘did not meet with much public recognition’, the separation between written production and written interaction now seems particularly relevant in the light of the rapid development of online communication in the form of emails, texting and social media, showing that the CEFR “was very forward-looking for its time” (Council of Europe 2018, 32).

But the relationship with the language testing community has not been straightforward, since the Framework does not attempt to engage with fundamental constructs of proficiency – what it means to know a language – but skims across the surface of 1970’s communicative thinking with its functional approach and performance descriptors. As McNamara (2014, 228) puts it, the “overwhelmingly administrative and policy-oriented character of the CEFR [is] the very point that language testers seem least capable of engaging with productively”.

Another critique of the 2001 Framework comes from a sociolinguistic perspective. Seidlhofer (2011, 185) notes that the CEFR:

despite its overall objective of furthering composite plurilingualism in which individuals’ partial competences in various domains should be a desirable learning goal, persists in its orientation towards native speaker norms.

The implication here is that today most users of English are non native speakers trying to communicate in an international, plurilingual context, in which none of the participants are native speakers. If this is so, reference to native speaker norms as a learning objective may be counterproductive; rather, successful communication is likely to result from accommodation, lexical creativity, and collaborative interaction.

The unprecedented growth of English as a lingua franca since the publication of the CEFR, which Seidlhofer is referring to, is in stark contrast with the ‘communicative revolution’ of the 1970s, of which, we suggested, the Framework is a product. The communicative approach was theorised especially by British applied linguists, drawing on notions of ‘authenticity’, informed by the appearance of the first corpus-based dictionaries, and assuming a context of interaction between non native and native speakers. The (optimistic) aim of the teacher – of any language, but English was in the forefront – was to get learners to speak like native speakers, in their pronunciation, in their discourse patterns, and in lexical appropriateness.

Today, for many teachers, those objectives are likely to have shifted, at least in the context of English language teaching. Communicating with native speakers is no longer seen as the primary aim of

English language teaching; a more realistic aim for teachers today in a European educational setting could be to get students to harness a range of resources which might be available to them, including digital media and the Internet, to promote intelligibility and to co-construct meaning in an increasingly globalised world. This aim sits well with the Council of Europe's declared objectives of 'social cohesion' and 'intercultural dialogue', and it has been addressed in the revised approaches to plurilingualism, pronunciation, and online interaction which are a strong feature of the *Companion Volume*. The special role of English as a catalyst of change for the revised CEFR is made explicit in Piccardo (2016, 6), commenting on the need to revise the 'grey area' of phonology descriptors:

a new sensibility has been emerging in the applied linguists' scholarly community when it comes to re-evaluating the traditional idea of the 'native speaker' as a model or perception of the norm in pronunciation. This is especially visible in English considering the movement towards 'global Englishes' or 'English as a Lingua Franca', but similar considerations have been applied to all languages.

We turn now to consider three areas of 'new sensibility' which have emerged over the last two decades, and which together constitute the most important changes in the revised Framework, all of which have been informed by the acknowledged role of English as a lingua franca: plurilingualism, phonology, and online interaction.

3 Plurilingualism, Mediation, and the Thrust for Inclusion

One of the stated aims of the revised Framework is the promotion of plurilingualism and pluriculturalism (Council of Europe 2018, 22). Plurilingualism – the linguistic repertoire of an individual which might be brought into play in communicative interaction, as opposed to multilingualism, the distribution of languages across a given territory – has long been identified as a means of facilitating inclusion and is central to Council of Europe policy.¹ Many teachers across Europe will have direct experience of this in their own increasingly multicultural classes; in particular, they may have been able to harness the linguistic resources of immigrant pupils to their own teaching aims, and to enhance pupils' awareness of language convergence as well as language diversity, thereby contributing to the integration of children into their classes.

¹ From linguistic diversity to plurilingual education see Council of Europe 2007.

In the *Companion Volume*, plurilingualism comes to the fore in the macro competence of *mediation*. The original Framework merely sketched in the notion of mediation as “to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly – normally (but not exclusively) speakers of different languages” (Council of Europe 2001, 87); but it offered no scaled descriptors. In the *Companion Volume*, 26 pages are devoted to mediation, with numerous new scales of mediation skills ranging from the more obviously plurilingual or translanguaging skills such as translating spoken or written text and note taking, to intralingual mediation such as ‘Encouraging conceptual talk’ or ‘Facilitating communication in delicate situations’. It is beyond the scope of this paper to look in detail at this major revision of the Framework, but what is perhaps most striking is that it reads like a celebration of plurilingualism, in all its forms, across languages and registers, and across a range of soft skills. The inclusion of sign languages in the Framework can also be seen from this perspective, since “linguistic research has provided ample evidence that sign languages are human languages in their own right that display all features, means, rules and restrictions found in spoken language” (Council of Europe 2018, 53). The new CEFR has ten pages devoted to linguistic and pragmatic scales of signing competences. This inclusion can be seen as a response to the growing recognition – and visibility – of sign languages, and is particularly relevant to Italy, where Italian Sign Language (LIS, *Lingua Italiana dei Segni*) was officially recognised by act of parliament in May 2021.² Indeed, much of the thrust for recognition of LIS has come from colleagues in Carmel’s own department at Ca’ Foscari, where LIS has been taught for the past twenty years.

These two decades have also seen two major shifts of focus in research into ELF, running parallel to the consolidation of an inclusive, plurilingual approach which distinguishes the *Companion Volume*. When ELF research began in earnest at the turn of the millennium, its main focus was to find linguistic commonalities in non native speaker interaction. Grammatical features such as default relative pronoun *which*, omission of 3rd person marker *s*, or non standard prepositions (see Seidlhofer 2004) or phonological features such as /t/ and /d/ to replace interdental fricatives (see Jenkins 2000) were presented, in a context of ELF, not so much as *learner* errors as shared resources for communication for *users* of the language. This approach, however, soon gave way to a second phase of research, the identification of strategies such as accommodation, linguistic crea-

² <https://www.ens.it/notizie/148-primopiano/9545-e-un-giorno-storico-la-repubblica-riconosce-la-lingua-dei-segni-italiana>.

tivity, and linguistic transparency to promote communication.³ Function, rather than form, was key to understanding the success of ELF communication, and this fitted well with the approach of the 2001 Framework (Council of Europe 2001).

But the relentless march of globalisation, and the fact that behind any given ELF interaction there will be different personal repertoires which might encompass not just the speakers' L1 but also their knowledge of other languages, has led Jenkins (2015) to 'reposition' English as a *multilingua franca*. What needs to be acknowledged, she suggests, is that in ELF interaction, speakers bring to bear shared linguistic resources other than their knowledge of English. For example, in an Italian context, a conversation in ELF might have recourse to Italian terms and phrases which, for both participants, form part of their everyday experience. The reconceptualization of ELF as a *multilingua franca*,⁴ for Jenkins, is endorsed by Larsen Freeman's proposal to move language planning priorities from "second language acquisition" to "plurilingual or multilingual development" (quoted in Garton, Kubota 2015, 240); in short, what may once have been seen as 'interference' or 'negative transfer' from other languages has acquired a new lease of life as a potential plurilingual (or multilingual) communicative resource.

This repositioning of ELF resonates closely with the promotion of plurilingualism in the *Companion Volume* (Council of Europe 2018, 28), and the list of competences which it encompasses, such as "switching from one language to another" or "calling upon the knowledge of a number of languages".

At the same time, the monoglot native speaker is no longer seen as a default model for learners, a change of approach which is most evident in the revised and expanded descriptors for phonology, to which we now turn.

4 **Abandoning the Native Speaker: The New Phonology Descriptors**

In the original CEFR phonology gets scant attention, reflecting the 'marginalisation' of pronunciation teaching (Derwing, Munro 2005), and a corresponding low profile in initial teacher training courses (reported in Henderson et al. 2012). In the 'communicative' approach, which, as we said, underwrites the Framework, pronunciation typical-

³ For a comprehensive account of ELF strategies observed in interaction between international students and teachers at Venice International University see Basso 2012.

⁴ Jenkins uses the composite term *multi/plurilingual*, seeing them as interchangeable, but preferring *multilingual*.

ly got side-lined to five-minute fillers at the end of a lesson; in English language coursebooks from the 1980s onwards, phonology slots focussed on perceived difficulties for acquiring a native-like pronunciation (such as weak forms, stress timing, interdental fricatives, liaisons, etc.), but which in contrast did not necessarily hinder intelligibility.

In keeping with this approach, the Framework (Council of Europe 2001, 117) offers a single, rickety scale for ‘phonological control’. ‘Foreign accent’ is stigmatised as a negative feature of L2 pronunciation, while the lowest level (A1) is described in the following terms:

Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group.

In other words, success is measured by the (lack of) effort made by the native speaker listener to understand their interlocutor. The scale refers primarily to suprasegmental features such as intonation, while the term ‘natural’ is used for B2 level, without any indication of what ‘natural’ refers to in a context of phonology. In any case, this level (“Has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation”) reads like the top end of the scale, and in fact there is no descriptor for C2 level (Council of Europe 2001, 117).

The inadequacy of this phonological scale led to the commissioning of the 2016 report by Piccardo on the revision process, which we have quoted above, and the need for new parameters for the teaching and testing of pronunciation. The ‘natural’ pronunciation for B2 level, Piccardo suggests, has been (mistakenly) taken to instil “the unrealistic expectation that users/learners at the C level would not have any accent” (2016, 21), and goes on:

research has demonstrated that that accent remains a feature of the speech of many people with even a very high level of language proficiency. It is not the ‘naturalness’ of native speakerness that is essential: it is intelligibility, which is not necessarily the same thing. (Piccardo 2016, 21-2)

The revised Framework (Council of Europe 2018, 136) thus removes all references to the ‘native speaker’ and also to ‘foreign accent’, which is replaced by a less stigmatising (and with a nod in the direction of plurilingualism) ‘accent retained from other language(s)’. There are three new scales, for ‘overall phonological control’ ‘sound articulation’ and ‘prosodic features’; and the new buzz word is *intelligibility*. The terms *intelligibility* and *intelligible* feature no fewer than fifteen times in the new scales, sending a clear reminder that the interlocutor is key in any interaction, but not because he or she is a native speaker (Council of Europe 2018, 136). Here, too, the influence of

ELF on the revised CEFR is evident. Given the number of speakers of English in the world today (Crystal 2008 makes a tentative estimate of 2 billion), and the fact that most of them are non native speakers, it seems reasonable to assume that most interactions in English today involve non native speakers. The urgent need in such contexts is not for speakers to emulate native speaker accent (and here it should be remembered that most native speakers of English have regional accents); rather, it is to make oneself understood.

5 Technological Change and Online Interaction

But perhaps the most timely update in the revised CEFR is the introduction of new descriptor scales for online interaction: ‘Online conversation and discussion’ and ‘Goal oriented online transactions and collaboration’ (Council of Europe 2018, 96-9). Timely, because just as the revised framework began to circulate, Europe, along with many other parts of the world, was sinking into lockdown as a result of the global COVID-19 epidemic. Almost overnight a generation of school-children and students found themselves at the other end of an Internet connection facing their teachers on smartphones or a computer screen, while the teachers had to grapple with the mysteries of GMeet, Zoom, or other, similar, platforms in a context which rapidly acquired the label *Emergency Remote Teaching* (ERT) and which is currently spawning a burgeoning literature.⁵ One of the most characteristic features of online interaction is the grey area in which oral and written language meet; written texts delivered in real time may replace oral interaction but retain syntactical features reminiscent of spoken language, or they may be available as a back up to oral interaction (such as the chat feature on teaching platforms). It is noticeable that the first scale, *Online conversation and discussion* (Council of Europe 2018, 97), uses verbs such as *write* or *post* in its descriptors:

Can write very simple messages [...] as a series of very short sentences. [A1]

Can post online accounts of social events, experience and activities referring to embedded links and media and sharing personal feelings. [B1]

But the descriptors do not have a lot to say about the nature of this kind of written text, such as simplified forms, lack of capitalisation and

⁵ See for example the special section on ERT in *ELTJ* 76/1 January 2022 (<https://academic.oup.com/eltj/issue/76/1#1334617-6408428>).

apostrophes, abbreviations, acronyms, emoticons, memes, or lexical creativity. Where are the communicative strengths, and where are the potential weaknesses (in the sense that they might compromise communication) in this hybrid use of language? Rather, the descriptors seem more about handling exchanges and managing groups, as in:

Can introduce him/herself and manage simple exchanges online. [A2]

Can engage in online exchanges between several participants effectively linking his/her contributions to previous ones in the thread [...]. (B2)

The second scale, *Goal-oriented online transactions and collaboration* (Council of Europe 2018, 99) seems even more focussed on group management and cooperation, and will ring a familiar bell for teachers who, during the pandemic, divided (or tried to divide) large classes into virtual breakout rooms with each group assigned a collaborative task. Again, managerial skills, and willingness to cooperate, are seen as fundamental, and are scalable: “Simple collaborative tasks appear at A2+, with a cooperative interlocutor, with small group project work from B1 and the ability to take a lead role in collaborative work from B2+” (Council of Europe 2018, 98). But the Revised Framework treads carefully through the multimedia minefield, recognising that online communication will never be the same as in person interaction, and that misunderstandings are more likely to go unnoticed. Successful communication in this environment, it warns, requires a range of skills and strategies, such as adding redundancy to messages, checking comprehension, reformulating and paraphrasing; all of which, once again, as with the other updates we have looked at, resonate with the profile of a successful communicator in ELF. Of the use of technology, however, the new CEFR has nothing to say. How to cope in a crisis, when a connection fails, or indeed drawing up a list of preliminary notions, such as how to set parameters and protocols for language teaching within an online environment, are obviously beyond its remit. As with its predecessor, the new volume is more of a point of departure than a definitive statement. Its usefulness lies in the fact that it will provide input for further research and experimentation, it will inform choices made by language planners and textbook writers, and above all, it is an opportune reminder that language is always on the move to reflect changes in society and technological development, and that language teaching has to adapt accordingly.

The point of departure is also a point of arrival, for Carmel as well as for the Framework. As we wish her a long, happy, and active retirement, it is worth reflecting that her career has framed – and been framed by – the Framework, from its conception in the 1970s to its revision forty year later; and if Carmel, like the original CEFR, is her-

self a child of the communicative revolution, so the revised Framework is a child of the steady and painstaking research carried out by Carmel and hundreds of colleagues across Europe over those four challenging but fruitful decades.

Bibliography

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. <https://rm.coe.int/16802fc1c4>.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Crystal, D. (2008). "Two Thousand Million?". *English Today*, 1, 3-6. <http://doi.org/10.1017/S0266078408000023>.
- Derwing, T.M.; Munro, M.J. (2005). "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach". *TESOL Quarterly*, 3, 379-98. <http://doi.org/10.2307/3588486>.
- Garton, S.; Kubota, R. (2015). "Joint Colloquium on Plurilingualism and Language Education: Opportunities and Challenges (AAA/TESOL)". *Language Teaching*, 48(3), 417-21. <http://doi.org/10.1017/S0261444815000154>.
- Henderson, A.; Frost, D.; Tergujeff, E. (2012). "The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected Results". *Research in Language*, 10(1), 5-27. <http://doi.org/10.2478/v10015-011-0047-4>.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2006). "The Common European Framework of Reference for Languages: Content, Purpose, Origin, Reception and Impact". *Language Teaching*, 39(3), 167-90. <http://doi.org/10.1017/S0261444806003557>.
- McNamara (2014). "30 Years on – Evolution or Revolution?". *Language Assessment Quarterly*, 11(2), 226-32. <http://doi.org/10.1080/15434303.2014.895830>.
- Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision Process Report*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.
- Seidlhofer, B. (2004). "Research Perspectives on Teaching English as Lingua Franca". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-39. <http://doi.org/10.1017/S0267190504000145>.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Simons, M.; Colpaert, J. (2015). "Judgmental Evaluation of the CEFR by Stakeholders in Language Testing". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 10, 66-77. <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2015.3434>.

Dal precettore a Duolingo: un'interpretazione linguistico-educativa e alcune considerazioni sul suo impiego e la sua efficacia

Il corso di norvegese

Matteo Santipolo

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract Among the most successful language self-teaching apps, Duolingo stands out due to its ease of access and simplicity of use. In this paper, after a general description of the app, an interpretation will be attempted in terms of language learning, with particular reference to the approaches, methodologies and techniques it seems to be based upon, which skills it aims to develop and with what likely results. Its pros and cons will be highlighted, taking into specific examination the Norwegian language course. In conclusion, the use of the app as a support for a structured language course will be outlined.

Keywords MALL (Mobile-assisted language learning). CALL (Computer assisted language learning). ICT. Norwegian. Language teaching approaches and methods.

Sommario 1 Premessa storica. – 2 Premessa contestuale. – 3 Alcuni dati statistici e struttura generale. – 4 Approccio glottodidattico. – 5 Il norvegese: cenni sociolinguistici e storici. – 6 Il corso di norvegese. – 7 Discussione e conclusioni.

1 Premessa storica

Nell'antica Roma l'istruzione dei giovani nobili era bilingue fin dalla prima infanzia: il bambino veniva affidato, dapprima, ad una schiava greca e, una volta raggiunta l'età scolare, imparava a leggere, scrivere e a far di conto simultaneamente in greco e latino. In seguito, avrebbe cominciato a seguire i corsi di due precettori: uno per il greco (detto *grammaticòs*) e uno per il latino (*ludi magister*) affiancati rispettivamente da un *rhetor* per il greco e da un *orator* per il latino. A supporto del lavoro di questi precettori (in pratica insegnanti privati di lingue che impiegavano per lo più un metodo che oggi definiremmo 'diretto'), a partire dal III secolo a.C. vennero anche prodotti dei veri e propri manuali bilingui (chiamati *Hermeneumata Pseudodositheana*) caratterizzati da lessici bilingui, nomenclature su base semantica (nomi di dèi e dee, vegetali, uccelli, pesci ecc.), semplici testi narrativi (ad esempio le favole di Esopo), piccoli dialoghi familiari (Titone 1980, 20-1). Per quanto riguarda il greco come lingua straniera, gli aspetti sui quali si incentrava l'insegnamento erano (Pichiassi 1999, 47-51):

- grammatica, intesa sia come struttura della frase sia come retorica e stilistica, finalizzata all'interpretazione e all'imitazione dei classici. Negli ultimi secoli prima della caduta dell'Impero la grammatica si focalizza maggiormente sull'uso, con esercizi di declinazione e coniugazione e sulla sintassi. Il modello di riferimento sono comunque sempre i classici della letteratura;
- esercizi di lingua, incentrati soprattutto sulla memorizzazione di frasi e dialoghi o sulla trasformazione (detta *chria*) morfologica e sintattica: «l'allievo doveva trasformare non soltanto il sintagma da un caso all'altro, ma anche dal singolare al plurale» (Pichiassi 1999, 49);
- ortografia, che oltre alla corretta scrittura delle parole, comprendeva anche la loro semantica e l'etimologia;
- lessico, che già nell'antica Roma era basato sulla frequenza d'uso;
- lettura, che era perlopiù ad alta voce ed aveva lo scopo, tra l'altro, di migliorare la pronuncia;
- traduzione, sempre verso il latino, finalizzata alla comprensione della lettura.

Questa rapida carrellata relativa al ruolo del precettore nell'antica Roma e ad alcuni aspetti dell'educazione linguistica dell'epoca può forse apparire ingiustificata, se non addirittura fuori luogo, in un articolo dedicato ad una moderna tecnologia di insegnamento linguistico, ma, come vedremo, sembra, anche se non è dato sapere se in modo consapevole o meno, stare alla base di molte caratteristiche della metodologia impiegata dalla app Duolingo oggi.

2 Premessa contestuale

L'idea di una app gratuita per l'insegnamento delle lingue venne pre-annunciata per la prima volta dal suo fondatore Luis von Ahn (all'epoca professore associato di Computer Science presso la Carnegie Mellon University di Pittsburgh) nel corso di una conferenza TEDx¹ nell'aprile del 2011 per essere poi ufficialmente lanciata nel giugno 2012.

Per comprendere la natura e la filosofia della app, riteniamo possa essere utile sottolineare come il suo ideatore sia stato anche l'inventore di altri tre 'strumenti' o concetti che hanno avuto un impatto notevole sulla vita di milioni di individui:

- la locuzione *human computation* che descrive metodi in grado di risolvere problemi non risolvibili né dai soli uomini né dalle sole macchine, mediante la combinazione delle capacità cognitive umane con la tecnologia del computer. Da questa intuizione è scaturito il sistema di
- CAPTCHA (Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart), acquistato da Google nel 2009, una misura di sicurezza nota come autenticazione *Challenge/Response*. Il test CAPTCHA protegge gli utenti di un servizio dallo *spam* e dalla decriptazione delle password chiedendo loro di superare un semplice test che prova che l'utente è una persona e non un computer che sta tentando di violare un account protetto da password. A questa prima versione, come spiega lo stesso von Ahn nel TEDx citato sopra, ne ha fatto seguito una seconda, denominata ReCAPTCHA, che utilizzando la digitazione di CAPTCHA contribuisce anche alla digitalizzazione di libri. Per far ciò ReCAPTCHA presenta due parole da digitare, una conosciuta dal computer, l'altra no, partendo dal presupposto che se l'utente identifica correttamente la prima, riuscirà a identificare correttamente anche la seconda, che è quella che serve alla digitalizzazione. L'ipotesi sarà ulteriormente avvalorata quando diversi utenti saranno d'accordo sulla stessa ortografia.
- Sempre collegato al concetto di *human computation* è quello di *Games With A Purpose* (GWAP), detta anche *gamification* che impiega elementi tipici del gioco per risolvere problemi non correlati al gioco. Come ricordato da Shortt et al. (2021, 3):

Gamification involves using game-based mechanics, aesthetics, and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems (Kapp 2012). Gamification implements game elements and ideas in contexts other than games

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=cQl6jUjFjp4>.

themselves to increase commitment and influence participant behavior (Marczewski 2013).

Nah et al. (2013, 100-1) hanno individuato 5 caratteristiche della *gamification*:

- a. Goal orientation or setting an objective;
- b. Achievement or the experience of success;
- c. Reinforcing certain behaviours in response to outcomes;
- d. Competition to encourage performance motivation, and
- e. Fun orientation to ease stress and increase engagement.

È a partire da tutte queste premesse che Luis von Ahn cerca una strada per tradurre il web dall'inglese ad altre lingue, considerando che farlo tramite computer non garantisce ancora la certezza della correttezza del risultato ed impiegare dei traduttori professionisti comporterebbe costi insostenibili.² Era quindi necessario trovare un sistema alternativo che coinvolgesse dei bilingui e li motivasse. Poiché nel 2011, circa 1,8 miliardi di persone in tutto il mondo studiavano una lingua straniera, l'idea era di intercettarne quanti più possibili per far tradurre loro gratuitamente i testi attraverso una app che, in cambio, insegnasse loro una lingua straniera (minuto 13.15 del TEDx: «Learning by doing», «Fair Business Model for Language Education»). Un tale modello di app viene definito, dal punto di vista commerciale, *Freemium Business* e prevede una versione base gratuita e una versione 'premium' a pagamento. Va da sé che non si trattava di bilingui veri e propri ma di potenzialmente aspiranti tali. La mancanza o la scarsità di competenze dei livelli iniziali sarebbe stata compensata dal confronto tra le traduzioni proposte da un numero enorme di utenti, motivati dalla veste ludica della app che viene denominata *Gamified mobile-assisted language learning* (MALL) definibile come una sottocategoria di *Mobile Learning*, ossia un tipo di apprendimento che è mediato da un dispositivo mobile che non richiede all'utente di trovarsi in una specifica località geografica (Shortt et al. 2021).

3 Alcuni dati statistici e struttura generale

Con oltre 500 milioni di utenti diffusi in 194 Paesi (Blanco 2021) Duolingo è oggi senz'altro la app più utilizzata al mondo per l'apprendimento di una lingua straniera. Al dicembre del 2021 (ultimi dati uffii-

² Al minuto 15.06 del già citato TEDx Luis von Ahn stima che per tradurre Wikipedia dall'inglese allo spagnolo servirebbero circa 50 milioni di dollari.

ciali disponibili) Duolingo offriva 100 corsi per l'insegnamento di 40 lingue, incluse il latino, l'esperanto, e le lingue di fantasia *klinton* (la lingua di *Star Trek*) e *l'alto valyriano* (la lingua de *Il trono di spade*).

La maggior parte delle lingue vengono insegnate attraverso l'inglese (38), seguito da spagnolo (10), cinese e francese (6), italiano,³ tedesco e arabo (4).

Va da sé che numeri di tale entità possono rappresentare una interessante fonte di informazione in merito agli interessi linguistici della popolazione mondiale, per quanto non siano in grado di dirci a che livello di competenza le lingue vengano effettivamente apprese (si veda a tal proposito Blanco 2021).

La app può essere scaricata gratuitamente su Android e iOS o essere utilizzata tramite web via computer. L'iscrizione che coincide con la creazione di un account avviene attraverso l'inserimento del proprio indirizzo e-mail, di una password e di un nome (anche fittizio). Subito dopo viene richiesto di scegliere il corso di quale lingua che si intende seguire (selezionando, ove possibile, anche la lingua da utilizzare come medium). Nel caso in cui si abbia già una qualche competenza nella lingua è anche possibile sottoporsi ad un *placement test* che consente di essere poi indirizzati direttamente al livello più adeguato. In caso contrario si comincia come principianti assoluti. Prima di iniziare il corso viene quindi chiesto di fissare la quantità di tempo minima quotidiana che gli si intende dedicare da cui dipende la quantità minima di *experience points* (XP) che si vogliono raggiungere ogni giorno, ottenendo in tal modo punti extra. Oltre alla veste grafica, molto semplice, ma accattivante (con alcuni personaggi in forma di disegni semoventi e parlanti – si vedano le figure nei paragrafi successivi), è questo il primo elemento di *gamification* con cui l'utente si confronta.

Altri importanti elementi di *gamification* sono:⁴

- cuori: che rappresentano le 'vite' che si hanno a disposizione. In partenza sono 5 e ne viene sottratto uno per ogni errore. C'è la possibilità di recuperarne 2 facendo una lezione di ripasso di quelle già svolte e completate o di acquistarne altri attraverso le
- gemme e i lingotti: le prime sono la moneta virtuale per tutti gli utenti iOS e Android, i secondi per gli utenti web. Si guadagnano gemme o lingotti completando le lezioni e raggiungendo l'obiettivo giornaliero di XP. Gemme e lingotti possono essere utilizzati anche per fare acquisti nel negozio sull'app e sul web. Possono essere usati per acquistare alcuni articoli come

³ Per l'italiano come lingua medium sono attualmente disponibili corsi di inglese, tedesco, spagnolo e francese.

⁴ <https://support.duolingo.com/hc/it/categories/200280540-Cos-%C3%A8-Duolingo>.

ad esempio Congelazioni slancio, Ricariche vite o Scommesse sullo slancio, oltre ad 'abiti' per il gufo [fig. 1] simbolo della app.

- livelli corona: ogni lezione all'interno di una unità di studio ha un 'Livello corona' associato. Quando aumenta il livello di un'unità si guadagna una corona, e gli esercizi diventano sempre più difficili. Si può decidere di approfondire le unità e aumentarne il livello o continuare su altre unità e imparare nuovi contenuti.
- Slancio: il numero di giorni consecutivi in cui si è completata almeno una lezione.
- Conquiste: sono dei 'titoli' (Incendiario, Grande saggio, Studioso, Regale Cecchino, Conquistatore, Vincitore, Leggendaro, Stratega, Socievole, Eroe del weekend, Fotogenico, Challenger) che vengono riconosciuti sulla base, ad esempio del numero di parole apprese, di livelli superati, di XP conquistati ecc.
- Classifiche e leghe: le classifiche permettono di gareggiare con altri studenti all'interno di una lega e vengono stilate sulla base degli XP conquistati. I primi classificati di ogni lega vengono promossi alla lega successiva la settimana seguente. Gli ultimi classificati, invece retrocederanno a quella precedente. Le classifiche settimanali hanno inizio la domenica pomeriggio/sera, a seconda del fuso orario. Esistono 10 leghe: Bronzo, Argento, Oro, Zaffiro, Rubino, Smeraldo, Ametista, Perla, Ossidiana e Diamante.
- La competizione diventa quindi un elemento motivazionale, per quanto non collaborativo ma conflittuale.
- Feedback: dopo ogni esercizio viene fornita la risposta corretta.
- Sfide: per aumentare il numero di punti si possono accettare delle sfide lanciate dal sistema di solito al termine di ogni blocco di mini-lezioni (maggiore livello di difficoltà, più attività da svolgere ecc.).



Figura 1 Logo di Duolingo

Una lettura pedagogica generale della *gamification* all'interno della metodologia prevalente di Duolingo, che analizzeremo nel paragrafo successivo, ci porta ad avanzare l'ipotesi che essa sia una sorta di 'antidoto' alla noia che può subentrare in presenza di attività tendenzialmente ripetitive e, seppure variate nei contenuti, sempre uguali a sé stesse nella forma.

4 Approccio glottodidattico

Da un punto di vista prettamente glottodidattico Duolingo impiega principalmente la metodologia della traduzione bidirezionale (da lingua medium a lingua target e viceversa) e approcci di ispirazione neo-comportamentista. Completamente assenti sono riflessioni di tipo grammaticale (che erano però in qualche modo disponibili nei forum di discussione rimossi nella primavera del 2022, a quanto pare, per difficoltà di gestione). Un qualche spazio, seppure minimo e poco accurato, lo trova la pronuncia, che viene proposta, nelle intenzioni degli ideatori, attraverso mini dettati di brevi frasi che si possono riascoltare a velocità naturale o rallentata un numero infinito di volte; e mediante la ripetizione di altrettanto brevi frasi (spesso esattamente le stesse) che vengono lette dal sistema talvolta con la possibilità di vedere il testo talvolta senza. All'apprendente viene quindi chiesto di leggere tipo 'karaoke' e registrate: l'algoritmo segnalerà poi, evidenziandole nel testo scritto, quando presenti, quali parole sono state pronunciate correttamente e quali invece no, fino ad un massimo di tre tentativi, falliti i quali viene tolto un 'cuore'. Grande rilevanza viene data al lessico, organizzato per campi semantici (si veda § 6) che, sempre grazie all'algoritmo viene ripresentato in una logica 'a spirale' attraverso le unità e le lezioni, focalizzandosi sulle parole o le locuzioni con cui sono stati commessi più errori. Anche solo da questa sintetica descrizione si comprende che sia le abilità produttive che quelle ricettive vengono prese in considerazione, ma si tratta soprattutto di abilità primarie: con l'eccezione dello scrivere sotto dettatura, le abilità integrate (specie quelle dialogiche) sono invece assenti. Pure la dimensione culturale trova spazio limitato e perlopiù iconografico di non sempre facile decifrazione per mezzo delle scelte lessicali che, talvolta, non sembrano peraltro basate su criteri di frequenza e occorrenza statistica (tra i primi animali di cui si impara il nome nel corso di norvegese, si veda § 6, compare, oltre al prevedibile orso *bjørn* e all'alce *elg*, ai classici cane *hund* e gatto *katt*, anche il meno atteso ragno *edderkopp*; si veda **fig. 2**). Da tutto questo appare evidente che un ruolo importante lo giocano i processi di memorizzazione che vengono attivati per lo più tramite la ripetizione di parole e strutture decontestualizzate.

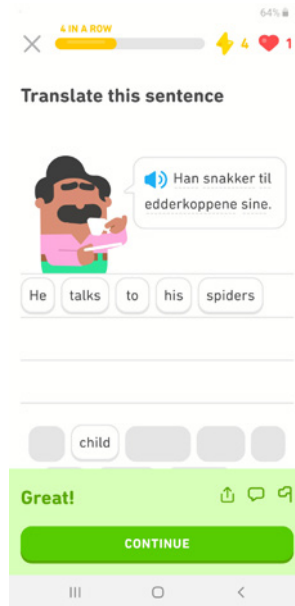


Figura 2 Screenshot di Duolingo

Completamente assenti risultano le dimensioni pragmatica e socio-linguistica, e questo come conseguenza della mancanza di contestualizzazione delle frasi e del lessico.

Le attività proposte sono:

- traduzioni bidirezionali, sia libere che con scelta di parole predate con uno o due distrattori;
- esercizi sullo spelling;
- abbinamento di parole con traduzione;
- abbinamento di immagini e parole;
- mini-dettati;
- domande con risposte a scelta multipla;
- completamenti e riempimenti di spazi a partire da ascolto o traduzione;
- ascolto, ripetizione e registrazione di brevi frasi.

Il grado di tolleranza massimo per gli 'errori' si riscontra per le attività relative alla pronuncia.

Molto apprezzabile è la capacità dell'algoritmo di riproporre, anche in lezioni successive all'interno della stessa Unità, le frasi nelle quali si sono commessi errori, in modo da poterle correggere e, auspicabilmente, ricordare nella forma corretta.

Molto complessa e controversa è la questione del livello di competenza che è teoricamente possibile riuscire a raggiungere attraverso

i corsi offerti da Duolingo. La premessa è che non tutte le lingue sono sviluppate allo stesso livello. Ciò detto, a tal proposito, molto interessante è una delle relazioni annuali pubblicate sul proprio sito dalla app (Jiang et al. 2021). Lo studio è basato su un campione di 208 apprendenti adulti di spagnolo e 132 di francese in 58 Paesi con nessuna competenza precedente nelle lingue prescelte e che hanno completato sette unità di Duolingo usando l'inglese come medium e aventi come loro unica fonte di apprendimento la app. Il risultato medio si attesta su un livello B1 del QCER equivalente a un *intermediate* del ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages), arrivando ad equiparare la competenza a quella degli studenti al quinto semestre delle università americane, perlomeno per quanto riguarda le abilità di *reading, writing e listening*. Nello studio viene comunque precisato che:

Although most Duolingo lessons focus on vocabulary and grammar at the sentence level, the findings of this study demonstrate that learners were able to transfer discrete linguistic knowledge to integrative tasks such as reading and listening comprehension, as well as speaking. (Jiang 2021, 8)

Lo stesso sito di Duolingo risponde alla domanda esplicita.

Can you become fluent with Duolingo?

'Fluent' is a misleading way to measure how well you know a language, because it implies there is an endpoint to learning it. In fact, there's no test or language criteria for deciding if someone is 'fluent', and language learning experts instead talk about proficiency. You might aspire to 'fluency', but 'comfortable' might be what you're really getting at - and you can feel comfortable even as a beginner, depending on your goals! The language you need to travel as a tourist for a week is really different from the language needs of a professional in the workplace. At Duolingo, we're developing our courses to get you to a level called B2, at which you can get a job in the language you're studying. Reaching that kind of proficiency requires dedication, varied practice opportunities, and a lot of time [...]. Rather than focusing on fluency as an end in itself, we believe in taking a more nuanced approach that relates to learners' own goals. Because learners often have particular goals in mind when studying a new language, what counts as success for one learner might look pretty different from the finish line for another. [...]. At Duolingo, we use the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to set goals for different proficiency levels when we design our courses.⁵

⁵ <https://support.duolingo.com/hc/en-us/articles/360056797071-Can-you-become-fluent-with-Duolingo->

È evidente lo scopo promozionale del testo, ma è altrettanto interessante la prospettiva che sottende alle scelte intraprese nell'allestimento della app.

Nel paragrafo 7, forniremo alcune altre considerazioni in merito a questi aspetti.

Al termine di ogni settimana è possibile farsi inviare una e-mail con le statistiche di quanto si è fatto (nuove parole con cui si è entrati in contatto, ore di utilizzo, progressi ecc.) che può essere molto utile per una sorta di riflessione glottomatetica.

A completamento di questa descrizione generale di Duolingo, va detto che sono disponibili a partire dalla app anche articoli di carattere scientifico-divulgativo relativi ad aspetti specifici del suo funzionamento: ad esempio in merito ai criteri di valutazione, alle lingue più studiate tramite la app a livello planetario ecc.

5 Il norvegese: cenni sociolinguistici e storici

Tra le lingue scandinave, il norvegese è probabilmente una di quelle sociolinguisticamente più interessanti. Per quanto la Norvegia sia un Paese ufficialmente bilingue (norvegese e sami),⁶ vi sono di fatto due varianti standard della lingua più diffusa, entrambe ufficiali il *nynorsk* 'nuovo norvegese' e il *bokmål* 'lingua libresca', che coesistono in un rapporto non diglottico. Il *bokmål* è la lingua della stampa nazionale, della maggioranza dei libri, specie delle traduzioni da lingue straniere, della scuola. Il *nynorsk* è usato nella stampa locale, soprattutto nella parte occidentale del Paese, nella poesia e nella letteratura rurale. Tutti i documenti ufficiali vengono redatti in entrambe le lingue; i bambini imparano a leggere e scrivere in entrambe le lingue; i programmi radio-televisivi possono essere indistintamente nell'una o nell'altra. L'intelligibilità tra le due varianti è pressoché assoluta per i parlanti nativi, ma molto complessa per gli apprendenti stranieri. Solo per dare un'idea si veda il seguente esempio:

⁶ A voler essere precisi la situazione è in realtà più complessa: «Norwegian is spoken by a majority close to 100 % in the kingdom of Norway (which at present contains around 5 million inhabitants), although a few tens of thousands have other languages as their first language. In the first place the national minorities: *Sámi* (spoken in three varieties which function as separate languages: North *Sámi*, Lule *Sámi* and South *Sámi*) and *Kven* (a variety of Finnish which is now acknowledged as a separate language), all of these mainly spoken in Northern Norway, and the so-called *Rom* languages, which are used by a few hundreds. The groups using these languages are acknowledged by law as national minorities (the *Sámi* have a special status as 'aboriginal people' - *urfolk*). In addition, there are many 'immigrated languages' which have entered the country since the 1960s, and there is the sign language of the deaf (about 3000 users)» (Vikør 2015).

«Vengo presto»: *Jeg kommer snart* (bokmål)
Eg kjem snart (nynorsk)

A queste due lingue ufficiali vanno poi aggiunti una serie di dialetti locali, che, oltre che per il lessico, si differenziano molto tra loro e dal *nynorsk* a cui 'guardano' come lingua di riferimento, soprattutto dal punto di vista fonetico.

Per quanto riguarda il parlato, in genere la forma più neutra è quella che viene definita 'norvegese orientale urbano' (*østnorsk standard*), basata sul *bokmål* scritto. Sebbene non sia un dialetto in senso stretto, è il più facile da imparare in quanto viene usato più spesso in TV, alla radio e in altri mezzi di comunicazione. È anche il più vicino al dialetto della regione di Oslo e dell'est.

Questa articolata e complessa situazione è il risultato di una pianificazione e di una politica linguistica che ebbe inizio nel 1814, quando la Norvegia conquistò l'indipendenza dalla Danimarca dopo oltre tre secoli di dominazione. In tutto quel periodo la lingua ufficiale era stata il danese, e i dialetti norvegesi, data la loro prosimità storica col danese, erano diventati eteronimi di tale lingua. Al momento dell'indipendenza mancava quindi uno standard norvegese. All'epoca esisteva quindi una vera diglossia: le classi alte usavano il danese con influssi dal norvegese (specie per quanto riguardava la pronuncia), le classi basse usavano dialetti norvegesi, con sporadici influssi dal danese. Allo scopo di creare coesione interna da un lato e distacco dalla dominazione danese dall'altro, il governo intraprese una politica bidirezionale: 'norvegizzazione' del danese delle classi alte (che diede vita al *riksmål*, 'lingua di stato', diventato poi l'attuale *bokmål*); 'fusione' dei dialetti rurali norvegesi (specie quelli occidentali ritenuti meno esposti all'influsso danese) che produsse il *landsmål* 'lingua della campagna', ribattezzato *nynorsk* nel 1885. Da allora le due lingue, prodotte di interventi sui rispettivi *corpora*, hanno continuato il lento processo di convergenza (il cosiddetto *samnorsk* 'norvegese comune'), senza, tuttavia, arrivare a diventare la stessa lingua e godendo oggi, come detto, di pari diritti (cf. Santipolo 2021, 37-8).

Tradizionalmente quando il norvegese viene insegnato come LS, il modello di riferimento che viene preso è il *bokmål*, con qualche sporadica apertura verso il *nynorsk*. Diverso, ovviamente, quando si studi la lingua come L2, nel qual caso lo spazio dedicato alla variante o dialetto locale è inevitabilmente maggiore.

6 Il corso di norvegese

Il corso di lingua norvegese offerto da Duolingo, si riferisce al *bokmål*, sebbene, specie nelle registrazioni, talvolta emergano differenze a se-

conda della voce parlante (tra le più comuni la pronuncia della <g> in contesti in cui non sarebbe prevista, ad esempio in *og* 'e').

Il corso è disponibile solo per parlanti di lingua inglese e la varietà di riferimento predefinita per questa lingua è quella americana. Ciononostante, il sistema è predisposto per accettare anche la variante britannica:

Lessico

Vi er på ferie:	We are on vacation (holiday)
Bukser:	pants (trousers)
Film:	movie (film)
Genser:	sweater (jumper)

Spelling

Farge:	color (colour)
Nabo:	neighbor (neighbour)

Struttura

Har du bøker?: Do you have books? (have you got books?)

Ciò significa che, in caso di errore, il sistema offre come risposta esatta predefinita quella in inglese americano, ma nel caso in cui la risposta sia stata data usando l'inglese britannico il sistema non lo segnala come errore. Oltre che da questioni di nascita della app (Duolingo è statunitense), è verosimile ritenere che la scelta sia giustificata anche in un quadro di geopolitica linguistica su scala mondiale.

Il corso si compone di 8 unità, per un totale di 172 lezioni [tab. 1], ciascuna delle quali prende in esame *skills* grammaticali (ad esempio: 'Definites', 'Present', 'Future' ecc.), semantico-lessicali e situazionali (ad esempio: 'The Cafe', 'Home', 'Vacation'), e culturali, in senso molto ampio (ad esempio: 'Nordics', 'Religion', 'Politics' ecc.).

Ogni lezione è composta da cinque livelli e all'interno di ogni livello c'è un numero variabile di micro-lezioni con un numero fisso di 17 esercizi o attività che si svolgono generalmente in un tempo compreso tra 4 e 10 minuti a seconda del livello di difficoltà a cui si trovano all'interno dell'Unità. Il numero variabile di micro-lezioni va da 3 a 6.

Tabella 1 Contenuti delle lezioni del corso di norvegese

Unit	Numero lezioni	Skills
1	10	1. Intro; 2. What?; 3. Greetings; 4. Actions; 5. Animals 1; 6. Phrases; 7. Food 1; 8. People 1; 9. Definites; 10. Plurals
2	25	1. Def. Plur.; 2. Present; 3. The Café; 4. Counting; 5. Casual 1; 6. Possessive; 7. That/Those; 8. Family 1; 9. Location 1; 10. Style 1; 11. Food 2; 12. Motion; 13. Prep.; 14. This/These; 15. Adjectives; 16. Location 2; 17. Qualities; 18. Ownership; 19. Colours; 20. Shopping 1; 21. Leisure; 22. Present 2; 23. Family 2; 24. Feelings 1; 25. Work 1
3	26	1. Infinitive; 2. Vacation; 3. Plans; 4. People 2; 5. People 3; 6. Determiners; 7. Days; 8. Questions; 9. Present 3; 10. Time 1; 11. Work 2; 12. Conjunctions; 13. Adverbs 1; 14. Imperative; 15. Places; 16. Infinit. 2; 17. Animals 2; 18. Requests; 19. Time 2; 20. Objects; 21. Home; 22. Compounds; 23. Health 1; 24. Bedroom; 25. Hygiene; 26. The Farm
4	26	1. Shopping 2; 2. Marriage; 3. Determ. 2; 4. People 4, 5. Adverbs 2; 6. Work 3; 7. The year; 8. Present 4; 9. Nature 1; 10. Endings; 11. Past 1; 12. Transit 1; 13. Numbers; 14. Rel. pron.; 15. School 1; 16. Prediction; 17. Hope; 18. Compare 1; 19. Past 2; 20. Order; 21. Nordics; 22. Pharmacy; 23. Shapes; 24. Travel; 25. Casual 2; 26. Europe
5	25	1. Abstract 1; 2. School 2; 3. Past 3; 4. Reactions; 5. Numbers 2; 6. Computers; 7. The News; 8. Nightlife; 9. Verbs; 10. Compare 2; 11. Pres. Per.; 12. Passive; 13. Adj. 2; 14. The World; 15. Work 4; 16. Compare 3; 17. Pres. P. 2; 18. The Garden; 19. Work 5; 20. Thought; 21. Theatre; 22. The Museum; 23. Measure 1; 24. Children; 25. Modals
6	25	1. Past Perf.; 2. Philosophy; 3. Review; 4. Space; 5. Destiny; 6. Passive 2; 7. Future; 8. Sports; 9. Exercise; 10. Weather; 11. Games; 12. Literature; 13. Abstract 2; 14. Religion; 15. Music; 16. Emergency; 17. Art; 18. Politics 1; 19. Health 2; 20. Media; 21. Health 3; 22. Politics 2; 23. Online; 24. Measure 2; 25. Conflict
7	18	1. Law 1; 2. Pres. Par.; 3. Science; 4. Law 2; 5. Condition.; 6. Fut. Perf.; 7. Nature 2; 8. The City; 9. School 3; 10. Transit 2; 11. Style 2; 12. Identity; 13. Work 6; 14. Food 2; 15. Feelings 2; 16. Adverbs 3; 17. Banking; 18. The Body
8	17	1. Cooking; 2. Tools; 3. Romance; 4. Nature 3; 5. Continuous; 6. Adj. 3; 7. Pass. Par.; 8. Dessert; 9. The Sea; 10. Fut. Pret.; 11. Absence; 12. Materials; 13. Bugs; 14. Symbols; 15. Fantasy; 16. Language; 17. Celebrate

Come già segnalato, gli aspetti culturali sono assenti, se non in forma di lessico o brevi frasi che rivelano aspetti della società di cui la lingua è veicolo [figg. 3-5].

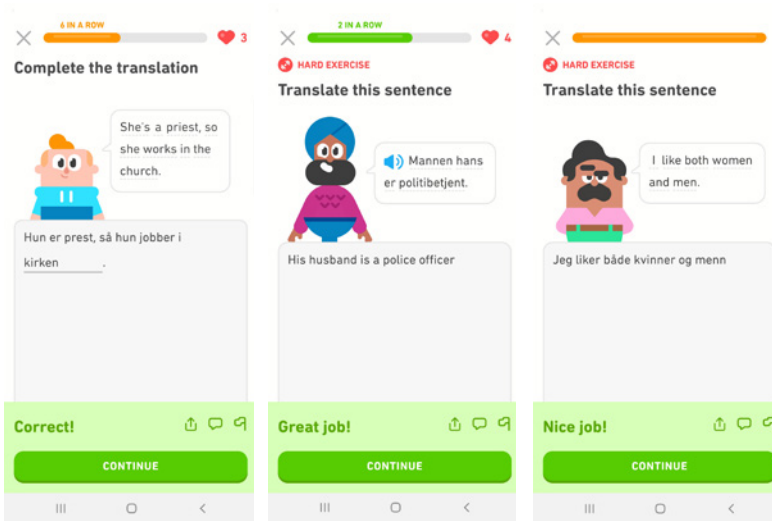


Figura 3

Figura 4

Figura 5

Dalla figura 3 si comprende che in Norvegia vi è la possibilità per le donne di diventare preti, da cui si desume che deve trattarsi di una chiesa protestante. Dalle figure 4 e 5 si può invece presumere che nel Paese siano permessi i matrimoni omosessuali e vi sia apertura rispetto alle scelte sessuali personali.

Interessante è l'esempio della parola *hytte* che ricorre frequentemente e viene tradotta in inglese con *cabin*. Ciò che essa veicola nell'immaginario collettivo norvegese, tuttavia, non è traducibile con una sola parola: la *hytte* tradizionale è infatti solitamente una casa di piccole dimensioni costruita in legno, spesso dipinta di rosso. Si trova in campagna o nella foresta e offre un comfort piuttosto spartano. L'acqua corrente e l'elettricità, nella maggior parte dei casi, non fanno parte dei servizi disponibili e l'arredamento è costituito solo da un tavolo, qualche sedia, un letto e una stufa a legna per mantenere l'interno sufficientemente caldo in inverno. La stima è che ce ne siano 400.000 in Norvegia, a fronte di una popolazione di 5.000.000 di abitanti. Queste informazioni non sono deducibili dalla app ed è solo attraverso una guida esterna che potrebbero essere recuperate da un apprendente. Solo un po' più trasparenti sono invece le relazioni familiari, per esempio nella distinzione che si fa tra nonni paterni o materni (*farfar/farmor* vs. *morfar/mormor*) che non trova riscontro né in inglese né in italiano.

Malgrado quanto dichiarato da Van Ahn nel TEDx sopracitato, anche a distanza di dieci anni dalla sua nascita, Duolingo non è riuscito a creare una vera contestualizzazione dei testi proposti. Come conseguenza, non mancano esempi di frasi che, sebbene grammaticalmente corrette, appaiono perlomeno poco verosimili, se non addirittura

tura surreali, spesso generando ilarità, presumibilmente non voluta, ma che forse favorisce la memorizzazione del lessico. A questo proposito si vedano le figure 6-13.

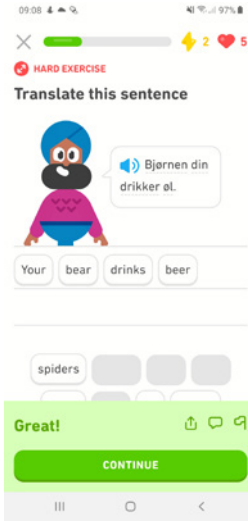


Figura 6

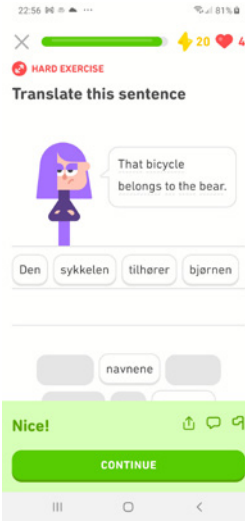


Figura 7

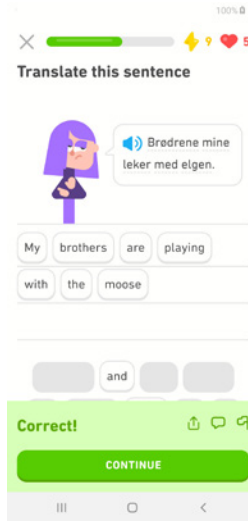


Figura 8

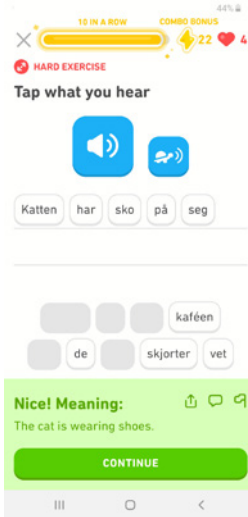


Figura 9

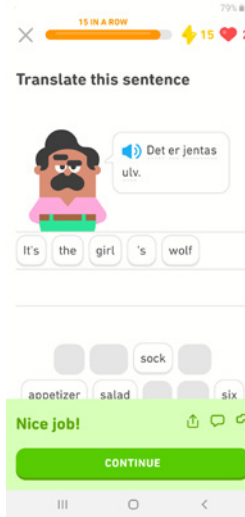


Figura 10

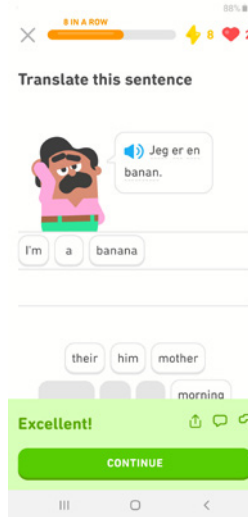


Figura 11

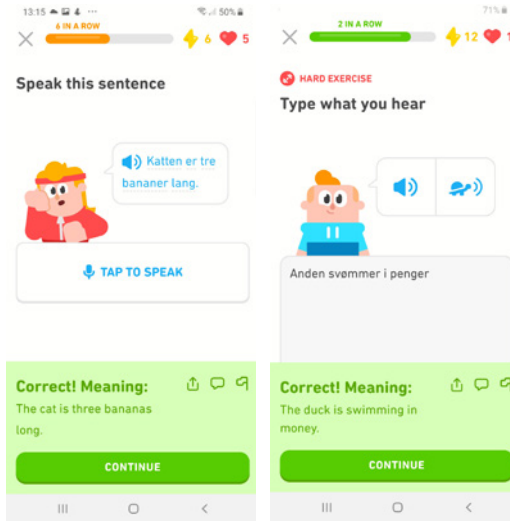


Figura 12

Figura 13

In alcuni casi la memorizzazione può essere facilitata dalla costruzione di assonanze e consonanze (*Barnebarna bærer bare bøkene*: 'i nipoti portano solo i libri'), per quanto a discapito della significatività del significato.

Va sottolineato che l'acquisizione del norvegese appare relativamente più semplice utilizzando l'inglese come lingua medium rispetto a come sarebbe partendo dall'italiano: non solo per una ovvia vicinanza lessicale, ma anche per una certa somiglianza strutturale (cf. Caruana 2021). Ovviamente il lessico riveste un ruolo importante in questo senso, e la sua acquisizione può essere ulteriormente favorita dalla conoscenza del tedesco e, in parte, dello stesso italiano (ad esempio: *gir opp*: ingl. 'give up'; *betale*: ted. 'bezahlen', *trist*: it. 'triste').

7 Discussione e conclusioni

L'efficacia di Duolingo è stata spesso oggetto di riflessione e valutazione, soprattutto per quanto riguarda il vocabolario (si vedano Aji-soko 2020; Hernadijaya 2020). E, come è prevedibile, non sono mancati sia gli apprezzamenti che le critiche. In particolare, si segnala l'opinione di Krashen che, in merito alla app, sottolinea:

There is a great deal of evidence showing that conscious learning does not produce true language competence. Among this evidence is the consistent finding that methods that promote subconscious language acquisition are far more effective than traditional

methods on communicative tests and are slightly more effective or just as effective on tests of grammar [...] Efficiency studies of the impact of comprehensible input (gains per unit of time) also reveal a superiority for acquisition-oriented methods over skill-based methods. (Krashen 2014)

Questa affermazione ci pare solo parzialmente condivisibile: da un lato perché il ruolo dell'apprendimento consapevole è stato di recente rivalutato (cf. Santipolo 2018) e dall'altro perché le metodologie impiegate in Duolingo non implicano una didattica diretta della grammatica e perché l'importanza delle abilità è stata dallo stesso Q CER anch'essa riconsiderata elevandola allo stesso livello dell'acquisizione nel senso attribuito da Krashen a questo termine.

Sulla base della nostra esperienza diretta e di quanto descritto nei paragrafi precedenti, ci trova molto più concordi quanto sostenuto da Garcia (2013):

The level of satisfaction seems higher for those working on the first levels, and diminishes as they advance. The same will happen to most language learning packages. Language can be better controlled and feedback can be offered with more precision in the first lessons, as pointed out. Furthermore, beginner learners will notice the difference between having zero knowledge and some knowledge of the language being learned, but their level of excitement will plateau once they don't feel they advance at the same speed.

A nostro avviso Duolingo si presta ad essere impiegata come app di supporto a un corso vero e proprio in sostituzione di compiti per casa e/o come supporto alla motivazione grazie alla *gamification*, per ampliare e fissare lessico e strutture in maniera ripetitiva ma ludica.

Del resto, è lo stesso Duolingo a suggerire questa possibilità attraverso il servizio *Duolingo for schools*,⁷ che mette gli insegnanti di lingue che si registrano assieme alla loro classe di seguire i progressi e le attività che gli studenti svolgono sulla app a integrazione delle lezioni scolastiche.

Allo nostra stessa conclusione sembrano andare anche le riflessioni di Munday (2016):

Duolingo can still be a valid addition to any course, online or face-to-face, since students are able to review the language at their own level. It should not represent more than 15% of any course grade and [...] is more recommended for beginners.

⁷ <https://schools.duolingo.com/>.

E ciò a dispetto, oltre che dei limiti già evidenziati, anche di alcuni:

drawbacks [...] which were also noticed by students. One of them is the accuracy of its translations, which may not always be exact or which sometimes do not accept other versions.

Inoltre, malgrado la scarsità di attività comunicative, è verosimile ritenere che vi siano comunque ricadute positive sul piano comunicativo. Considerata la tipologia di attività che propone, molto simili a quelle in uso nell'antichità illustrate nel paragrafo 1, Duolingo potrebbe quindi costituire una sorta di aiuto al lavoro del precettore-insegnante. In alternativa, ben si presta come strumento autodidattico per un apprendente dotato di una pregressa competenza glottomatica, quindi non necessariamente bilingue, né con precompetenze nelle lingue che sta studiando tramite la app, ma in grado di coglierne sfruttarne e ampliarne il potenziale in maniera autonoma.

Bibliografia

- Ajsoko, P. (2020). «The Use of Duolingo Apps to Improve English Vocabulary Learning». *iJET. International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(7), 149-55. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i07.13229>.
- Blanco, C. (2021). «2021 Duolingo Language Report». *Duolingo Blog*, 6 December. <https://blog.duolingo.com/2021-duolingo-language-report/>.
- Caruana, S. (2021). «Conosco l'italiano, allora mi sarà facile imparare lo spagnolo: capire e apprendere lingue simili è davvero facile?». *Linguisticamente*. <https://www.linguisticamente.org/conosco-litaliano-allora-mi-sara-facile-imparare-lo-spagnolo-capire-e-apprendere-lingue-simili-e-davvero-facile/>.
- Garcia, I. (2013). «Learning a Language for Free While Translating the Web. Does Duolingo Work?». *International Journal of English Linguistics*, 1, 19-25. <https://doi.org/10.5539/ijel.v3n1p19>.
- Hernadijaya, N.S. (2020). «The Use of Duolingo Application to Enhance Junior High School Student's English Vocabulary». *RETAIN. Research in English Language Teaching in Indonesia*, 8(2), 17-24.
- Jiang, H. et al. (2021). *Seven Units of Duolingo Courses Comparable to 5 University Semesters in Reading and Listening*. Duolingo Research Report 21-03. <https://duolingo-papers.s3.amazonaws.com/reports/duolingo-intermediate-efficacy-whitepaper.pdf>.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Krashen, S. (2014). «Does Duolingo 'Trump' University-Level Language Learning?». *International Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 13-15.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction*. Surrey: self-published.
- Munday, P. (2016). «The Case for Using Duolingo as Part of the Language Classroom Experience». *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 19(1), 83-101. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14581>.

- Nah, F.F.H.; et al. (2013). «Gamification of Education Using Computer Games». Yamamoto, S. (ed.), *International Conference on Human Interface and the Management of Information*. Berlin; Heidelberg: Springer, 99-107. http://doi.org/10.1007/978-3-642-39226-9_12.
- Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Guerra.
- Santipolo, M. (2018). «Consapevolezza ed educazione linguistica». *RILA: Rassegna italiana di linguistica applicata*, 3, 7-18.
- Santipolo, M. (2021). *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Roma: Bulzoni.
- Shortt, M. et al. (2021). «Gamification in Mobile-Assisted Language Learning: A Systematic Review of Duolingo Literature from Public Release of 2012 to Early 2020». *Computer Assisted Language Learning*, 1-38.
- Titone, R. (1980). *Glottodidattica. Un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.
- Vikør, L.S. (2015). «Norwegian: Bokmål vs. Nynorsk». http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/english/lars-vikor_norwegian_bokmal_vs_nynorsk.pdf.

La metodologia CLIL e l'italiano a stranieri

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract The present paper focuses, on the one side, on some theoretical and methodological issues regarding CLIL and, on the other side, on strategies, techniques, and instruments useful for teaching Italian to foreigners (making a distinction between foreign language and second language). After considering the value added of CLIL and comparing it to traditional ways, different contexts where to teach Italian to foreigners are analysed and at the same time strategies and good practices are highlighted to help create new paths for teaching Italian to foreigners.

Keywords CLIL. Italian as a Foreign language. Italian as a Second language. Methodology. Good practice.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Peculiarità del CLIL. – 3 Il CLIL e l'italiano a stranieri. – 3.1 Il CLIL e l'italiano come LS. – 3.2 Il CLIL e l'italiano come L2.

1 Introduzione

A nostro avviso, per meglio capire il CLIL occorre risalire alle origini del contributo promosso dal Consiglio europeo nell'ambito dell'educazione linguistica poiché l'evoluzione socioculturale dell'Europa e l'internazionalizzazione del sistema scolastico mettono in luce alcuni degli elementi che hanno reso il CLIL uno dei modelli didattici fra i più diffusi in Europa.

L'articolo 126 del Trattato di Maastricht del 1991 rappresenta il primo passo che ufficializza l'ingresso del CLIL in ambito europeo. La Commissione europea deve affrontare nuove sfide educative e metodologiche in modo tale che i contesti scolastici diventino luogo e strumento per potenziare l'apprendimento integrato fra lingua straniera e discipline nei vari stadi e livelli della vita educativa e lavorativa del cittadino europeo.

Successivamente il plurilinguismo, come obiettivo, verrà ripreso nel *Livre blanc sur l'éducation et la formation* approvato dall'Unione Europea nel 1995; un testo programmatico che suggerisce percorsi didattici in cui le lingue straniere diventano veicolo per insegnare altre discipline.

Un ulteriore aiuto per lo sviluppo di scenari didattici dove è inserito il CLIL deriva dal *Quadro comune europeo di riferimento* che definisce dei descrittori linguistici dei vari livelli e degli obiettivi didattici comuni per tutti i docenti di lingua straniera in Europa. Nel progetto del Consiglio d'Europa (2001), oltre a essere indicate le linee guida per la promozione del plurilinguismo, viene proposta la riduzione dell'insegnamento formale della prima lingua straniera in modo da essere utilizzata per l'insegnamento di un'altra disciplina.

Un altro riferimento istituzionale che prevede un avvicinamento tra lingua veicolare e contenuti non linguistici si trova nel *Progetto Lingue 2000*, che si pone l'obiettivo di innovare i processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere rafforzando determinate competenze comunicative negli allievi di ogni ordine e grado.

Altra fonte istituzionale che fa riferimento all'insegnamento veicolare è l'Action Plan 2004-06 nel quale vengono incoraggiati modelli di educazione strategici che contemplano l'apprendimento di 'lingue e contenuti disciplinari' da parte degli studenti europei che imparano attraverso una lingua straniera.

Per quanto riguarda l'Italia, la legge sull'autonomia scolastica (1999) ha permesso di attivare nelle scuole richiedenti dei progetti che includevano percorsi CLIL. Tale situazione ha fatto in modo che i modelli CLIL sperimentati nascano soprattutto dal basso e abbiano quindi una propria dimensione locale che si caratterizza per flessibilità e soluzioni costruite su misura, per particolari e differenti esigenze che hanno come riferimento il contesto nel quale si opera.

Con la Riforma Gelmini (2010), il CLIL ha una nuova configurazione soprattutto nella scuola secondaria superiore. Il nuovo assetto prevede l'inserimento all'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici di una disciplina che dovrà essere insegnata in lingua straniera, mentre nei licei linguistici verranno sperimentati e implementati dei moduli CLIL a iniziare dal terzo anno. L'obiettivo consiste nell'inserire la scuola italiana in una dimensione europea. A tale scopo, numerose scuole con obiettivi prioritari di educazione all'Europa hanno realizzato mediante scambi culturali e l'ottenimento di finanziamenti

di progetti europei quali *Socrates* e *Leonardo*, modelli CLIL finalizzati a costruire degli ambienti che assicurino un apprendimento contemporaneo di lingua e contenuto, i cui effetti tangibili concorrono allo sviluppo di competenze linguistiche specifiche e al consolidamento della costruzione del profilo professionale di ciascun studente.

Ancora prima della Riforma Gelmini, l'Università Ca' Foscari Venezia è stata pioniera di molti progetti CLIL in ogni ordine e grado e ha sviluppato molta ricerca in questo campo grazie a Carmel Mary Coonan che ha creato un laboratorio apposito, con gruppi di ricerca e sviluppando molte tematiche di ricerca specifiche. Riportiamo solo alcune delle sue numerose pubblicazioni sulla tematica: Coonan [2002] 2012; 2004; 2006; 2008; 2017. Grazie a queste opportunità alcuni studiosi legati a tale laboratorio hanno iniziato delle ricerche e scritto sul tema, tra i quali Serragiotto (2003; 2014; 2017; 2021), Menegale (2017; 2020), Bier (2018), Fazzi (2020), per citarne alcuni.

Inoltre, con l'avvio della Riforma Gelmini sono stati istituiti diversi comitati tecnici scientifici ministeriali e Carmel Mary Coonan ha partecipato come esperta del settore a tali comitati come ad altri tavoli di lavoro e gruppi di ricerca sia nazionali sia internazionali.

In questo contributo vorremmo evidenziare alcune riflessioni, partendo da quello che si è fatto con le lingue straniere, per focalizzare l'attenzione sull'italiano a stranieri.

2 Peculiarità del CLIL

Insegnare una disciplina non linguistica attraverso una lingua straniera rappresenta una delle sfide (Marsh 2002) metodologiche della glottodidattica e il CLIL (apprendimento integrato di lingue e contenuti) si pone all'origine di questo modo di impiegare una lingua straniera come strumento matetico (Coonan 2004) associato a concetti e idee di una disciplina che ha finalità non linguistiche. Il fine è di creare effetti positivi per quel che riguarda la motivazione degli studenti e la loro effettiva capacità di usare la lingua straniera con successo per l'approfondimento di aree tematiche e per lo sviluppo di specifici contenuti. Una linea di sviluppo curricolare e didattico CLIL stimola i processi educativi bilingue, allineandosi di fatto alle sfide socioculturali della scuola che vede nella crescita dello studente con altre persone e nello scambio delle idee (Simon, Zatta 2008) i principi di fondo dell'integrazione e dell'educazione interculturale (Dolci, Spinelli 2006).

Il punto di partenza sono ancora una volta i valori di un sistema di istruzione orientato a un contesto globale, la formazione e l'aggiornamento glottodidattico (Serra Borneto 2003) con il quale il CLIL viene applicato dal docente e, non ultimo, gli studi attorno alle operazioni cognitive e affettive che stanno alla base dell'acquisizione (Krashen 1981) della lingua straniera.

Dopo queste considerazioni si deve comunque sottolineare che il processo di apprendimento innescato dal CLIL pone delle criticità di ordine metodologico e pratico poiché la lingua straniera da apprendere deve veicolare una o più discipline del curriculum considerando il divario fra l'insegnamento della lingua e l'uso che si fa di essa per veicolare contenuti micro-disciplinari.

L'insegnamento veicolare di una lingua straniera pone delle difficoltà di ordine metodologico e una delle necessità riscontrate è l'esigenza che l'input della disciplina, orale e scritto, venga reso comprensibile (Krashen 1985) allo studente in quanto l'argomento presentato può essere poco familiare. Per poter fare questo si possono utilizzare dei materiali autentici: essi rendono più stimolanti e, nello stesso tempo, più complesso a livello linguistico e concettuale il contenuto disciplinare, creando negli allievi il senso di sfida cognitiva ed esperienziale nel risolvere i problemi e usare la lingua in modo appropriato. Inoltre, si può pensare allo sfruttamento dei processi attentivi (Torresan 2008) e delle modalità interattiva promosse da codici extralinguistici, le quali rappresentano una risorsa cognitiva poco sfruttata nel tradizionale insegnamento della lingua, dove quest'ultima cerca di spiegare sé stessa attraverso perifrasi o traduzioni in lingua madre.

Va messo in evidenza come alcune discipline non linguistiche si prestano ad accogliere un approccio didattico di tipo CLIL, in quanto già possiedono la caratteristica di accompagnare il linguaggio verbale con cartine, mappe, grafici, immagini, come supporto alla comprensione dei contenuti e potenziamento del messaggio linguistico. In questo caso, si realizza uno spostamento del focus d'attenzione dalla forma linguistica ai contenuti disciplinari veicolati in lingua straniera. Di conseguenza, l'input (Krashen 1985) disciplinare acquista comprensibilità (Ting 2011) sia in senso ricettivo sia produttivo e, nonostante alcune imprecisioni, finisce per avere una precedenza sulla correttezza formale fine a sé stessa della performance linguistica.

Da quanto appena detto si evince come l'input venga presentato in una pluralità di modi determinando un diverso approccio dello studente alla lingua veicolare. Ne è prova l'atteggiamento che lo studente assume durante la lezione: egli è chiamato a partecipare attivamente allo sviluppo linguistico dei concetti, e nell'ottica della lezione partecipata, rielabora in maniera contestuale e in forma discorsiva il nuovo repertorio concettuale. In questo modo, lo studente si rende attivo nel semplificare i processi di negoziazione dei contenuti appresi, nel mettere in discussione l'obiettivo del suo apprendimento e, infine, nel valutare le performance ottenute in termini di interazione con i compagni (Gajo 2001) e con l'insegnante (Guazzieri 2007).

Il CLIL valuta di ugual peso la lingua straniera e la disciplina veicolata. In altre parole, si ha un doppio apprendimento della lingua (Coonan 2006) mediante il contenuto e di quest'ultimo attraverso la

lingua. Non c'è dunque asimmetria fra le due materie, l'unica cosa da sottolineare è il focus d'attenzione verso i contenuti disciplinari, la lingua si piega verso i bisogni dei contenuti e lo studente, in questo modo, ha un contatto più profondo con la lingua e con i contenuti da apprendere. Questo rapporto fra lingua/studente/contenuti costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento nei quali si mantengono centrali la figura dell'apprendente che sviluppa e domina la logica disciplinare (Balboni 2008) attraverso l'uso della lingua da apprendere per apprendere (Mariani 2004) e la sua interazione in lingua poiché egli non simula la necessità di utilizzare una lingua ma la si usa in un contesto di reali necessità di studio e professionali.

Per quanto riguarda le motivazioni, per intraprendere un percorso CLIL in una situazione non istituzionalizzata, e cioè dove non ci sia un obbligo di legge, si deve valutare il valore aggiunto che tale scelta possa portare.

Dal punto di vista linguistico possiamo avere sicuramente un valore aggiunto dato dall'aumento della quantità di esposizione alla lingua straniera, che può e deve essere anche un aumento di qualità di esposizione linguistica; inoltre, ci può essere una maggiore motivazione per gli studenti nel trattare argomenti più concreti, oltre al fatto che, per superare difficoltà linguistiche, varie strategie e vari codici (non solo quello linguistico) possono essere utilizzati.

Anche dal punto di vista dei contenuti ci può essere una motivazione. Per esempio, analizzare la Prima guerra mondiale su un testo in italiano o in inglese o in tedesco può fare la differenza: i fatti e gli avvenimenti sono gli stessi (almeno dovrebbero), ma le interpretazioni delle varie azioni intraprese possono variare e lo studente, comparandole, ha la possibilità di sviluppare uno spirito critico; inoltre, le materie non vengono insegnate allo stesso modo nelle varie realtà straniere e quindi si può lavorare con gli studenti con modalità diverse o seguendo percorsi diversi che, comunque, portano agli stessi risultati per quanto riguarda l'acquisizione dei contenuti.

Lo studente diventa protagonista quando lavora con il CLIL: scopre dei contenuti in modo induttivo attraverso l'aiuto del docente e sviluppa abilità linguistiche, soprattutto quelle comunicative, grazie a dei compiti svolti a coppie e/o a gruppi. In base alla tipologia delle scuole e alle caratteristiche degli studenti possiamo riscontrare anche una motivazione maggiore per gli studenti a livello di lingua o di contenuti. Per esempio, lavorare con materie caratterizzanti in un istituto alberghiero in lingua straniera può accrescere la motivazione per le lingue straniere o viceversa in un liceo linguistico può accrescere la motivazione per le materie scientifiche.

In questa prospettiva, il CLIL può essere considerato un approccio didattico innovativo poiché afferma la diversità delle espressioni culturali e linguistiche come mezzo di comprensione della realtà e di integrazione e lo fa rendendo partecipi i destinatari di situazioni

talmente flessibili e varie che ogni percorso necessita di essere ricordato e verificato in base agli obiettivi di natura didattica e pedagogica elaborati in fase di progettazione.

Questo fattore porta i docenti a elaborare una progettazione consapevole e mirata a favorire l'integrazione curricolare, a selezionare i destinatari e a decidere le modalità di insegnamento più adeguate, valutando al contempo eventuali modifiche da fare in itinere affinché gli ambienti CLIL diventino realmente efficaci e significativi per l'apprendimento.

3 Il CLIL e l'italiano a stranieri

Dopo aver messo in evidenza alcune caratteristiche del CLIL l'attenzione è focalizzata sull'italiano a stranieri considerando due prospettive: l'italiano come lingua straniera (l'italiano imparato fuori dall'Italia che serve come veicolo per trasmettere dei contenuti) e l'italiano come lingua seconda per gli immigrati in Italia (appreso in una situazione dove l'italiano viene usato nei contesti comunicativi quotidianamente).

3.1 Il CLIL e l'italiano come LS

Potrebbe essere interessante utilizzare il CLIL in contesti di italiano come lingua straniera con dei contenuti legati all'arte, alla musica, alla storia ecc. soprattutto con addetti ai lavori che desiderano entrare in contatto direttamente con l'Italia per motivi di lavoro o altro; oppure ci potrebbero essere dei contenuti legati a specifici ambiti lavorativi, che potrebbero favorire l'inserimento degli studenti in certi contesti, nel caso decidessero di immigrare e trovare un'occupazione in Italia.

Per il suo carico di complessità cognitiva, per la vicinanza e una certa, sufficiente uniformità (Weinreich 1970) con le altre lingue romanzate praticate in alcuni Paesi come per esempio Brasile (Serragiotto 2012) e Argentina, per i punti di contatto (Luise 2006) che presenta con la L1, la lingua italiana si presta bene a essere usata come mezzo per costituire una base di progettazione integrata CLIL e per veicolare contenuti di discipline umanistiche, le quali fanno emergere lo straordinario patrimonio storico di cui la lingua è un precipitato (Lo Duca 2003). In modo particolare, se si considera il contesto socio-culturale, linguistico e comunicativo di alcuni Paesi, l'italiano costituisce un vantaggio per gli apprendenti perché è una lingua che può determinare un miglioramento della competenza linguistica a fronte del livello, già di per sé non iniziale, con cui un discente locale parte nel momento di approfondire i contenuti attraverso la suddetta LS.

Le implicazioni didattiche e le caratteristiche microlinguistiche dei testi in lingua italiana facilitano l'esperienza di comprensione integrata di lingue e contenuti; il ricorso al *code-switching* e a codici extralinguistici rivelano la possibilità di attuare un percorso equilibrato nel quale indagare il rapporto tra LS e L1 da una prospettiva culturale e interculturale.

La funzione strategica dell'italiano, dove sono presenti comunità di origine italiana, si misura anche dall'impatto che essa ha sul numero di studenti del posto che si accostano al carico concettuale che l'italiano veicola attraverso i media, dalla presenza di un grande comunità italiana e dalla distribuzione capillare di organizzazioni scolastiche impegnate a mantenere viva l'educazione bilingue e a formare generazioni plurilingue, con possibilità di successo lavorativo. Aspetto non trascurabile nella politica economica dell'Italia con questi paesi: infatti, dopo aver considerato le radici profonde che legano l'Italia a tali Paesi, il sistema di produzione italiano ha impegnato ingenti risorse per sviluppare e connettere in una sorta di network, le aziende italiane e la comunità di affari italo brasiliane o argentine, per esempio.

La definizione della lingua italiana come LS veicolare opera su un continuum culturale e su una varietà linguistica che presenta numerose affinità, assicurando un orientamento di valori ed elementi linguistici destinato a rafforzare le idee di chi ha una visione chiara del proprio futuro come cittadino plurilingue, competente nello scambio, nella conoscenza e nel rispetto delle diversità.

3.2 Il CLIL e l'italiano come L2

Nel caso dell'italiano come lingua seconda, si può utilizzare il CLIL per veicolare dei contenuti, ad esempio, in ambito sociosanitario per diventare infermieri, oppure in ambito meccanico per lavorare con certi macchinari, oppure per diventare operatori ecologici ecc. In aggiunta, si potrebbe lavorare anche con delle tematiche trasversali, come educazione all'ambiente, educazione stradale o educazione alla salute, che potrebbero favorire la conoscenza degli usi e dei costumi della cultura italiana e quindi aiutare tali persone nell'inserimento nella società italiana.

Inoltre, ci potrebbero essere altre motivazioni: studenti inseriti in un contesto scolastico curricolare, per esempio la pallavolo in italiano o delle tematiche trasversali, per esempio, di educazione civica; studenti Erasmus che si vogliono specializzare, ad esempio, in arte, musica ecc.; adulti inseriti in un ambito lavorativo con la finalità di conseguire una specializzazione in settori lavorativi particolari, ma anche di acquisire una lingua specifica e adeguata.

Il CLIL, nell'insegnamento dell'italiano L2 in Italia, trova abbastanza spazio di diffusione perché grazie ad esso il docente ha la pos-

sibilità di costruire un percorso di formazione e di apprendimento dello studente al termine del quale quest'ultimo potrà raggiungere delle competenze linguistiche e comunicative di ordine superiore, definite come la «lingua per lo studio» (Serragiotto 2009).

Ci sono differenze di contesti tra LS e L2 ma la metodologia usata potrebbe essere ugualmente proficua. Le differenze più importanti sono:

- A- Tipologia di studenti: mentre nelle classi CLIL di lingua straniera abbiamo tutti gli studenti coinvolti in una lingua straniera per esperienze CLIL, nelle classi italiane abbiamo studenti italiani e studenti stranieri che porterebbero avanti esperienze CLIL in lingua italiana; gli studenti italiani, come pari, potrebbero essere di aiuto per gli studenti stranieri;
- B- lingua degli studenti: mentre nelle classi CLIL di lingua straniera gli studenti coinvolti lavorano in lingua straniera su dei contenuti ed eventualmente si possono servire della loro lingua madre per cercare aiuto o trovare una spiegazione e gli stessi docenti conoscono tale lingua, essendo nella maggior parte dei casi di lingua madre, nelle classi di italiano L2 si può comunicare solo attraverso la lingua italiana che fa da veicolo per tutto, non c'è la possibilità di utilizzare la lingua madre degli studenti (se non in rari casi dove ci sia un mediatore linguistico o ci siano più studenti stranieri che parlano la stessa lingua) e gli stessi docenti non conoscono la lingua madre degli studenti (se non in casi rari) ed è difficile trovare una lingua ponte per superare le situazioni problematiche;
- C- lingua dei docenti: come si è già sottolineato nel punto precedente, molto spesso nelle classi di italiano L2 i docenti né conoscono la lingua madre dei discenti né hanno a disposizione una lingua ponte per poter facilitare la trasmissione dei contenuti; quindi, la lingua italiana è l'unico mezzo oltre ai linguaggi extralinguistici che può essere utilizzato;
- D- tipologia di docenti: rispetto alle classi CLIL di lingua straniera dove i due docenti (uno di lingua e uno di disciplina) lavorano in équipe e di solito uno è esperto di lingua mentre l'altro di disciplina (il livello di lingua straniera del docente di disciplina è adeguato ma non elevato) nelle classi di italiano L2 entrambi i docenti (di lingua e di disciplina) conoscono la lingua italiana, anche se l'insegnante di lingua può avere una conoscenza metacognitiva della lingua ed inoltre può conoscere una metodologia glottodidattica per rendere comprensibili i testi, cosa non fondamentale e non richiesta ad un insegnante di discipli-

na a cui di solito interessa solo far comprendere dei contenuti, dando per scontata la conoscenza linguistica degli studenti.

Nonostante ci siano delle differenze dei contesti il CLIL, nelle classi di italiano L2, può avere una funzione importante: innanzitutto offre ai docenti una occasione per riflettere in modo metacognitivo sulla loro attività di docenti e sulle loro scelte metodologiche; in secondo luogo fornisce una gamma di strategie che possono essere utilizzate proficuamente per migliorare l'apprendimento degli studenti e non solo quelli stranieri, che comunque rischiano di essere emarginati sia sul piano scolastico sia su quello sociale.

Poiché gli studenti stranieri devono apprendere attraverso una lingua non nativa, l'insegnante deve trovare delle soluzioni metodologiche didattiche, affinché si realizzi ugualmente l'apprendimento. Secondo il CLIL lo studente può imparare i contenuti, ma anche la lingua, attraverso questi ultimi. In questo senso si promuovono due tipi di apprendimento contemporaneamente: l'uno attraverso l'altro.

Ciò che risulta difficile da realizzare in situazioni CLIL di lingua straniera, lo è anche nel caso delle classi di italiano L2 dove gli insegnanti pongono la massima attenzione sul significato e non sulla forma che lo veicola, non però per scelta metodologica, bensì per la forma mentis del docente, abituato a comunicare dei contenuti dando per scontato il codice linguistico di cui si serve.

In ambiente CLIL, si propongono molte strategie di facilitazione per aiutare quegli studenti che manifestano difficoltà nell'apprendimento: ripetizioni, riformulazioni, ridondanze verbali, spiegazioni; strategie interattive come lezioni dialogate; uso di supporti non verbali come grafici, fotografie, disegni; uso mirato dell'intonazione e della gestualità, tutto per assicurare la comprensione dell'informazione o dell'input.

L'intreccio tra competenze disciplinari e linguistiche potrebbe essere alla base di uno sviluppo più completo del curriculum. Secondo questa teoria l'educazione bilingue sembra essere un canale privilegiato per un processo che superi il puro apprendimento di tipo scolastico, non solo per quanto riguarda la lingua, ma anche per quanto riguarda la disciplina.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complessa*. Torino: UTET Università.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-213-0>.
- Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coonan, C.M. (2004). «Progettare per CLIL: una cornice di riferimento». Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET Università, s.p.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. [2002] (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Coonan, C.M. (2017). «CLIL Teacher Education: Issues and Direction». *Language Teacher Education*, 4(2), 1-16. <http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/VOL4N02.pdf>.
- Dolci, R.; Spinelli, B. (2006). «Percorsi di sviluppo di un'identità interculturale in ambienti integrati di apprendimento sulla scia dei referenziali per le lingue». Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima, 115-42.
- Fazzi, F. (2020). «Stakeholders' Perceptions Over the Integration of CLIL and Museum Education and Methodological Implications». *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 9(3), 407-36. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/005>.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, Bilinguisme et Interaction en Classe*. Paris: Didier.
- Guazzieri, A. (2007). «Cooperative Learning in CLIL». Marsh, D.; Wolff, D. (eds), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 171-84.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Luise, M.C. (2006). «Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina, 69-78.
- Mariani, L. (2004). «Learning to Learn». Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 32-41.
- Marsh, D. (2002). «Main Features of CLIL». Langè, G. (ed.), *Tie- CLIL Professional Development Course*. Milan: Direzione Regionale Lombardia, s.p.
- Menegale, M. (2017). «Developing (Language) Learner Autonomy through CLIL». Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale, M. (eds), *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape: Problems and Prospects*. Cambridge: Cambridge Scholars, 18-28.

- Menegale, M. (2020). «Learning Strategies Instruction in CLIL Textbooks and Teacher Authored Materials: A Qualitative Study». *International Journal of Linguistics*, 12(2), 186-205. <https://doi.org/10.5296/ijl.v12i2.16537>.
- Serra Borneto, C. (2003). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL: apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra; Welland: Soleil.
- Serragiotto, G. (2009). «Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi». Santipolo, M. (a cura di), *Italiano L2: dal curriculum alla classe*. Perugia: Guerra, 71-84. <http://www.anls.it/wp/wp-content/uploads/2019/01/Serragiotto-IL-CLIL-nellitaliano-71-84.pdf>.
- Serragiotto, G. (2012). «L'apprendimento integrato della lingua italiana e di contenuti non linguistici (CLIL) in Brasile». *Revista de Italianistica*, 24, 42-68. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i24p42-68>.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.
- Serragiotto, G. (2017). «The Problems of Implementing CLIL in Italy». *International Journal of Linguistics*, 9(5), 82-96. <https://doi.org/10.5296/ijl.v9i5.11829>.
- Serragiotto, G. (2021). «CLIL, microlingue, EMI». D'Angelo, M.; Ozbot, M. (a cura di), *Lingue, Testi, Discorsi*. Firenze: Cesati, 319-27.
- Simon, H.; Zatta, D. (2008). *Strategia e cultura d'impresa*. Milano: Il Sole 24 ore.
- Ting, T. (2011). «CLIL: un approccio 'brain compatible' all'apprendimento di lingua e contenuto». *Quaderni di Linguistica*, 2, 55-64.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenza e didattica delle lingue*. Bologna: Emi.
- Weinreich, U. (1970). *Languages in Contact*. Mouton: The Hague-Paris.

The Other Side of the Moon: Content-Specific Learning in CLIL in Core and Non-Core Subjects

Fabiana Rosi

Università degli Studi di Trento, Italia

Abstract With respect to the development of language skills, in CLIL the acquisition of content has so far received less attention. The paper investigates the learning of content-specific competence in Italian high school students of Chemistry and Physics in CLIL and in traditional education. Both subjects are science-oriented but differ in their status in the two schools: Chemistry is a core subject in a science-oriented school, whereas Physics is a non-core one in a humanities-oriented school. Findings point out that students' attitude and motivation toward the core and non-core subject plays a complex and unexpected role in the learning of content in CLIL.

Keywords CLIL. Content-specific learning. Motivation. Argumentative skills. Core and non-core subjects.

Summary 1 Introduction. – 2 Content-Specific Learning Perspective in CLIL. – 3 The Study. – 3.1 Research Questions. – 3.2 Participants. – 3.3 The CLIL Teaching Units. – 3.4 Data Collection. – 4 Analysis. – 5 Discussion. – 6 Conclusions.

1 Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is one of the educational approaches which has received more attention in recent language learning literature. It has been investigated from numerous perspectives in many different contexts and regarding several languages and non-linguistic disciplines, and it has achieved a

strong consensus from policymakers, teachers, and families (Santipolo 2021). Theoretical and applied interest for CLIL is particularly lively in Europe: thanks to its peculiar integration of foreign, or additional, language and disciplinary content (Marsh, Langé 1999), CLIL can fulfil the European Commission and Council of Europe requirements to educate multicultural and multilingual citizens in all member countries (Eurydice 2006).

In Italy, the first studies on CLIL were by Coonan (1998; 2000; 2002) and Serragiotto (2003), which defined the topic and pointed out its relevant features, such as language for specific purposes, interaction between language and content, evaluation, and teacher training. In subsequent years, several studies focused on these factors in CLIL applied to the Italian education system (Coonan 2006; 2008; Di Sabato, Cordisco 2006; Menegale 2006; Ricci Garotti 2006; Serragiotto 2007; Mazzotta 2009). Starting from the first surveys on CLIL, studies on Italian schools mainly examined the acquisition of language, while only a few studies (Infante 2010; Ricci Garotti 2017; Rosi 2018) considered the acquisition of content, which remains a sort of 'the other side of the moon' in CLIL. Content-specific learning was far less explored than language-specific learning in CLIL, not only in Italy, although both components are crucial to a good understanding of the CLIL educational approach. There are several reasons for this scarce attention to the content-specific perspective. Unlike the validated standard for language testing, no international standard evaluation was developed for non-linguistic disciplines (Dalton-Puffer 2011). Moreover, a focus on content requires an interdisciplinary research team with expertise on language teaching and one, or more, non-linguistic discipline(s).

The paper aims to add another piece of the puzzle regarding the acquisition of content by comparing CLIL effects on content-specific learning in two subjects with two different statuses in students' school careers: a core discipline (Chemistry in a science-oriented high school) and a non-core one (Physics in a humanities-oriented high school). To the best of our knowledge, no studies to date have carried out a comparison among CLIL effects on core vs. non-core subjects, neither in Italy nor in other countries, neither regarding language nor content. Nevertheless, the different statuses of the subjects account for different student motivation toward the disciplines in question and, consequently, toward the CLIL experience overall, thus emphasising that motivation is crucial for learning achievements in CLIL contexts (for studies on motivation in CLIL see Seikkula-Leino 2007; Lasagabaster 2011; Doiz, Lasagabaster, Sierra 2014). Moreover, a better understanding of CLIL benefits on core or non-core subjects is relevant for decisions regarding the selection of disciplines to be performed through CLIL. In Italy, the appointment of teachers and disciplines for CLIL is the responsibility of the headmaster of

each school. The headmaster, in accordance with the board of teachers of the single classes, identifies the instructors to be trained as CLIL teachers in the official methodological training course¹ and to be appointed to give CLIL lessons. When more than one teacher has the required language proficiency level (C1) and asks to be trained, the headmasters usually tend to give priority to a teacher of a core subject for the specific high-school orientation. Thus, results of the present study may have both theoretical and applied implications.

2 Content-Specific Learning Perspective in CLIL

While the beneficial effects of CLIL have been empirically proved regarding the acquisition of language and rise in motivation in language learning (Dalton-Puffer 2011; Dalton-Puffer, Nikula 2015; Roquet, Pérez-Vidal 2017), the debate about the impact of CLIL on content-specific learning is still open.

The positive effects of CLIL on the acquisition of disciplinary competence are documented by Van de Craen, Ceuleers, Mondt (2007), Serra (2007), Gregorczyk (2012), Canlas (2016), and Surmont et al. (2016). These studies mainly reveal that CLIL students outperform their traditionally-educated peers in written tests in L1 on disciplinary topics taught in CLIL. By contrast, CLIL students turn out to underperform non-CLIL students according to Lim Falk (2008), Dallinger et al. (2016), Piesche et al. (2016), Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales, Arias Blanco (2019), Virdia (2022). Finally, other studies note no significant differences between CLIL and non-CLIL students (Seikkula-Leino 2007; Haagen-Schützenhöfer, Hopf 2014; Ricci Garotti 2017). The surveys examine students of primary, middle and high school, from different foreign languages in several countries and various disciplines. With specific regard to the subjects tested in the present research, for Chemistry, CLIL positive effects on disciplinary competence tested in L1 emerge in Polish middle-school CLIL students compared to their peers instructed in L1 (Gregorczyk 2012); for Physics, Canlas (2016) underscores that CLIL can foster conceptual understanding of disciplinary topics in Kazakh year 9 high-school students tested in EFL, while Haagen-Schützenhöfer, Hopf (2014) document no significant differences among CLIL and non-CLIL students of Austrian year 11 high-school classes, tested in L1 German.

¹ The Italian official prerequisites for a CLIL teacher are to work as an in-service non-linguistic discipline teacher, to hold a certification of C1 competence in the language involved in CLIL and to pass the methodological training course (Aiello, Di Martino, Di Sabato 2017). The recruitment of teachers for the training course is organised by regional scholastic institutions on the basis of headmasters' indications.

Haagen-Schützenhöfer and Hopf (2014) underline CLIL's beneficial effects on students' motivation. Students are more motivated after a 4-month CLIL experience than before. It is worth noting that the increase of motivation occurs not only in students with a great interest in English and Physics, but also in students with medium to low motivation toward Physics and with low scores in the subject. CLIL can encourage students with low motivation and low competence in the non-linguistic discipline to strive harder to participate in lessons and to study at home. Indeed, Coonan (2007; 2012) and subsequent studies (Dalton-Puffer et al. 2009; Lasagabaster, Sierra 2009; Ricci Garotti 2017) point out that CLIL entails environmental features which foster students' motivation, such as authentic and stimulating learning material, learner-centred approach, strong sensitivity of the teacher toward students' needs. Furthermore, CLIL enhances intrinsic and instrumental motivation, thanks to the linguistic improvement students perceive they gain and the high relevance of foreign language proficiency for future careers according to the opinion of pupils and their families (Seikkula-Leino 2007; Marsh, Zajac, Gozdawa-Gołębiowska 2008).

Just as the acquisition of language was investigated more often than content-specific learning, CLIL effects on student motivation toward language (Lasagabaster 2011; De Smet et al. 2018) were also analysed more often than CLIL's impact on student motivation toward the non-linguistic subject. The longitudinal survey by Lasagabaster and Doiz (2015), monitoring more than 300 high-school students over 2 or 3 years, shows that CLIL students are more motivated toward content than non-CLIL pupils, and that motivation toward the discipline remains constant in CLIL students over time.

3 The Study

3.1 Research Questions

The study aims to answer to the following research questions:

RQ1: Does CLIL foster the acquisition of disciplinary content?

RQ2: Does CLIL have different effects upon students' receptive disciplinary knowledge and productive argumentative skills in L1?

RQ3: Does CLIL have different effects if applied to core or non-core subjects?

3.2 Participants

The students who took part in data collection were 89, but only 64 were present in all the 3 elicitation sessions and were included in the final sample. There were 31 CLIL students (10 F, 21 M; mean age

= 16.6) and 33 non-CLIL students (23 F, 10 M; mean age = 16.5). The students belonged to 4 third-year high-school classes (Year 11) in two different schools located in the area of Salerno, in the South of Italy: an industrial technical high school and a humanities high school (*Liceo delle scienze umane*). In each school, a CLIL class and a non-CLIL class, as a control group, were involved in the research. The CLIL and non-CLIL student groups were examined in Chemistry in the former school and in Physics in the latter. Chemistry constitutes a core subject since it is a foundation discipline for a student's career in the science-oriented school, while Physics is considered a non-core subject since students are focused mainly on Pedagogy and Psychology in the humanities-oriented school.

The students were all Italian-native speakers with an active knowledge of the local dialect. In the CLIL core class, one student is an Italian-Belarusian bilingual speaker; in the CLIL non-core class, one student is an Italian-Ukrainian bilingual speaker; in the non-CLIL non-core class one student is an Italian-German bilingual speaker. When the research began, all students had studied English as a Foreign Language (EFL) for 10 years and reached the A2 or B1 level of CEFR (Council of Europe 2001). The disciplinary competence in the two examined subjects was similar between CLIL and non-CLIL classes, as emerged from the pre-test.

3.3 The CLIL Teaching Units

The two teaching units (TUs) examined for core and non-core subjects constituted the first experience with CLIL for students. The TUs were carried out in EFL by the teacher in charge of the discipline, during the regular school timetable and dealt with topics included in the regular syllabus for a third-year high-school class (Year 11): UV-Vis spectrophotometer for Chemistry and Newton's laws of dynamics for Physics. The two TUs were run from March to April and each lasted 5 weeks. In the two experimental classes, the only difference between CLIL and previous traditional lessons occurred with respect to the language of instruction, namely EFL instead of Italian. In fact, in the CLIL TUs both the core and non-core teacher employed the teaching techniques students were already familiar with from previous instruction: teacher frontal explanations, experiments in a laboratory, and interactive classroom activities, such as cooperative content review and exercises.

The CLIL TUs were prepared by teachers who had passed the C1 Cambridge Advanced English Examination and the official methodological training course for CLIL teachers just before the research started. Both teachers are women, aged between 55 and 60, with comparable teaching experience at school. Both used to share teach-

ing techniques, activities and materials with the teachers of the control classes, so that in CLIL and non-CLIL classes the two monitored TUs differed only in terms of the language of instruction: EFL in the CLIL class vs Italian in the non-CLIL class.

3.4 Data Collection

Data were collected in 3 elicitation sessions: a pre-test right before the TUs (T1), a post-test just after the TUs (T2), and a delayed post-test 5 weeks later (T3). CLIL and non-CLIL students filled in the same questionnaires concerning disciplinary topics in Chemistry or Physics in Italian in order to collect comparable data. At T1, the questionnaire dealt with background on content-specific concepts, at T2 and T3 two identical questionnaires about the TU topic were administered to test short-term and long-term retention of constructs taught in the TUs.²

The questionnaires consisted of 10 multiple-choice questions (M1) and 10 requests for a short written explanation of the chosen answer in the previous multiple-choice questions (M2). The former measurement gauges the receptive disciplinary competence needed to individuate the correct answer, while the latter focuses on the productive argumentative skill necessary to justify the given answer. The former competence is based on a deep understanding of disciplinary concepts. The latter competence entails both deep understanding of disciplinary concepts and proficiency of technical language, as students were required to explain, with their own words, the connection between concepts in M1 and related factors they had to identify and discuss. Both M1 and M2 answers were scored as 1 if correct or 0 if incorrect, incomplete or missing. The questionnaires were prepared by the teachers who designed and carried out the TUs. Students' answers were blindly assessed by two external teachers, one for Chemistry and one for Physics, who did not know which students were from CLIL or non-CLIL classes.³

At T1, CLIL students filled out a background questionnaire about their own linguistic repertoire, previous study of EFL and a self-evaluation of EFL competence, attitude toward EFL and toward the monitored subject (Chemistry or Physics). At T2, CLIL students completed a feedback questionnaire on the experienced CLIL TU.

² The echo effect at T3 with respect to T2, if any, was analogous for CLIL and non-CLIL students in both the subjects.

³ The author would like to thank Gioacchino Amato for support in collecting and transcribing data, Tullia Aquila, Carmine Licerti, Rosa Labadia, and Maria Buonocore for preparing the TUs and questionnaires, Alessio De Giorgi and Francesco Amato for scoring students' answers.

4 Analysis

For the two sets of CLIL and the non-CLIL classes, mean score and coefficient of variation are calculated for each elicitation: mean score profiles the learning trend; coefficient of variation gauges data dispersion within the class. Both values are calculated for M1 and for M2, then are summed up to have a comprehensive measurement of students' disciplinary competence. The differences between the mean of the two classes, based on the sum scores of the students' tests, were analysed with a T-test when $p < 0.05$ and $p < 0.01$, in order to verify the reliability of comparisons between means. A between-groups analysis and a within-group analysis were performed using a T-test to validate comparison of results between the two classes in each test, as well as comparison of a single class's scores among the three elicitations.

Figure 1 shows mean scores for M1 and M2 summed up, within the maximum score of 20 (10 M1 questions + 10 M2 questions).

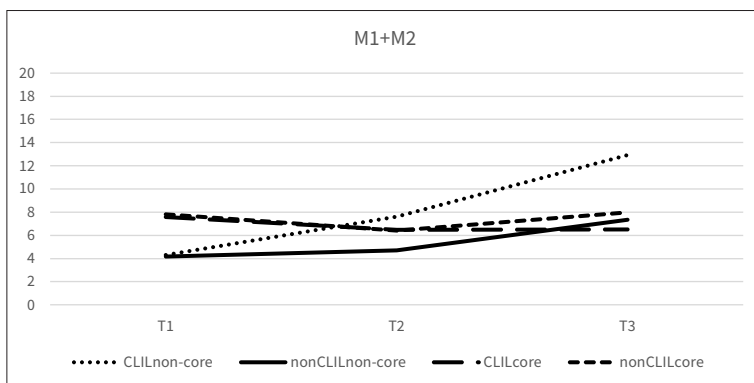


Figure 1 Mean scores at T1, T2 and T3 for the 4 groups (M1+M2)

The mean scores of M1+M2 are very similar to T1 in the two sets of CLIL and non-CLIL classes and no statistical significance arises. This result underlines that CLIL and non-CLIL classes are aligned before CLIL, both for Chemistry and Physics. After the TU, CLIL students of Physics improve their disciplinary competence (4.31 mean score at T1 vs 7.62 mean score at T2) and improve still more at T3 (12.93 mean score). The non-CLIL non-core class does not show relevant differences between T1 and T2 (4.16 mean score at T1 and 4.31 mean score at T2), with an improvement only at T3 (7.33 mean score) but to a lesser extent than CLIL-students (12.93 mean score). In turn, in CLIL students of Chemistry, disciplinary competence slightly decreases after the CLIL TU (7.59 mean score at T1 vs 6.46 at T2, 6.52 at T3). A similar negative trend oc-

curs for non-CLIL students of Chemistry from T1 and T2 (7.80 at T1 vs 6.40 at T2). At T3 the mean score (7.97) is comparable with T1 (7.80), whereas in CLIL core students the mean score at T3 is lower than in T1.

Figure 2 shows the mean scores for M1 and for M2 separately, within the maximum score of 10.

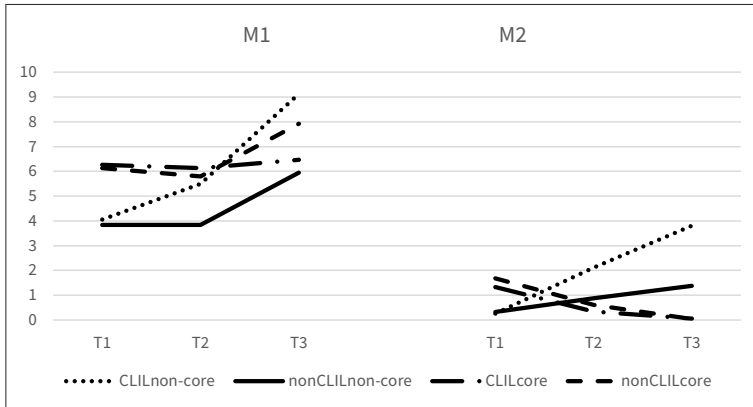


Figure 2 Mean scores at T1, T2 and T3 for the 4 groups in M1 and in M2

The comparison between the two disentangled measurements reveals that M1 mean scores are generally higher than M2 scores, confirming that receptive disciplinary competence is easier than productive argumentative skill. So, it is particularly remarkable that CLIL students of Physics improve in both the measurements and in M2 even more than in M1 (M1: 4.06 mean score at T1, 5.50 at T2, 9.12 at T3; M2: 0.25 at T1, 2.12 at T2, 3.81 at T3). Non-CLIL students of Physics show a positive trend for both M1 and M2 (M1: 3.83 mean score at T1, 3.83 at T2, 5.95 at T3; M2: 0.33 at T1, 0.88 at T2, 1.38 at T3), but with much lower improvement with respect to CLIL non-core students. On the other hand, CLIL students of Chemistry do not increase their competence in M1 (6.26 mean score at T1, 6.13 at T2, 6.46 at T3) and greatly diminish their competence in M2 (1.33 mean score at T1, 0.33 at T2, 0.06 at T3). Non-CLIL students of Chemistry reduce both M1 and M2 mean scores after the TU (M1: 6.13 at T1 vs 5.80 at T2; M2: 1.67 at T1 vs 0.60 at T2).

As for the coefficient of variation, data for each measurement and for the two measurements added together are reported in table 1.

Table 1 Coefficient of variation at T1, T2, T3 for the 4 groups in M1, M2, and M1+M2

	T1			T2			T3		
	M1	M2	M1+M2	M1	M2	M1+M2	M1	M2	M1+M2
CLIL non-core	0.39	4.00	4.39	0.29	0.98	1.27	0.14	0.58	0.72
Non-CLIL non-core	0.41	2.30	2.71	0.40	1.15	1.55	0.29	0.99	1.28
CLIL core	1.71	1.43	3.14	1.45	2.47	3.92	2.58	2.61	5.19
Non-CLIL core	2.50	1.14	3.64	1.89	1.65	3.54	2.15	1.94	4.09

In CLIL non-core class of Physics, the coefficient of variation decreases consistently from T1 to T2 to T3 (4.39 vs 1.27 vs 0.72), in particular for M2: productive argumentative skill is 4 before the CLIL module and 0.98 after it. This outcome shows that CLIL can reduce the difference among students' competence levels within the class. A comparison of trends in the mean scores (fig. 1) and in the coefficient of variation (tab. 1) suggests that CLIL students of the non-core discipline become more homogeneous since pupils with an initially low level improve their competence after CLIL and approach the results of their peers with an initially high level. The reduction of differences among students of the CLIL non-core class is determined by the improvement of students with initially low competence, both for M1 and M2. On the contrary, in the CLIL core class of Chemistry, the coefficient of variation increases after the CLIL module. At T1 it is 3.14 (it is lower than in CLIL non-core class before CLIL), at T2 increases (3.92), at T3 rises still more (5.19). In the non-CLIL non-core class it declines but to a lesser extent than in the CLIL non-core class (2.71 at T1, 2.55 at T2, 1.28 at T3), in non-CLIL core class it raises (3.64 at T1, 3.54 at T2, 4.09 at T3).

5 Discussion

RQ1 addresses whether CLIL has an effect upon the acquisition of disciplinary content. The comparison among CLIL and non-CLIL students shows that an effect occurs since at T1 the mean score is similar in both the experimental and control groups, while, after CLIL TU, the value differs among the classes. This effect turns out to be divergent in CLIL non-core and core classes. The analysis of CLIL and non-CLIL students' outcomes in the two separate measurements (RQ2) confirms the difference between non-core and core classes and underlines that all students have lower competence in productive argumentative skills (M2) than in receptive disciplinary knowledge (M1). The former is, indeed, more difficult than the latter as it poses high cognitive and linguistic demands on learners (Pallotti 2019).

RQ3 focuses on the CLIL effect upon content-specific learning in core and non-core subjects. The analysis points out that CLIL has a positive effect in the non-core subject and a negative effect in the core subject. CLIL students of the non-core discipline (Physics) outperform non-CLIL students after the TU and improve their disciplinary competence in both the measurements, especially in productive argumentative skills. Moreover, the CLIL non-core class becomes more homogeneous after the TU since students with low competence perform better on the topics taught through CLIL than on topics traditionally taught before the TU, so that variance among students in the class is reduced. Conversely, CLIL students of the core discipline (Chemistry) do not outperform non-CLIL students and show lower outcomes after the TU than before it. In addition, differences among students increase in the CLIL core class.

Thus, the diverse CLIL effect in non-core and core disciplines occurs in an unexpected way. CLIL is supposed to be more beneficial in a subject that students appreciate, such as a core subject (Chemistry) of the specific high-school orientation they choose. Consequently, the headmasters tend to appoint teachers of core subjects as CLIL teachers. In turn, findings of the study suggest that the high motivation toward the subject does not guarantee positive results in acquisition of content in CLIL. The interest toward the discipline can lead students to have a high learning expectancy and to possibly perceive CLIL as an obstacle to a complete understanding of disciplinary concepts. As a matter of fact, such perception emerges from students' statements collected through the feedback questionnaires about the experienced CLIL TU. Students of Chemistry put emphasis on the difficulties they encounter in studying through EFL, in particular for the understanding of disciplinary concepts and technical lexicon; this finding is in keeping with other surveys (Coonan 2009). Students of Physics, instead, focus on the advantage of learning two subjects at once (Physics and EFL) and on the innovative teaching methodology, which makes the lessons more alluring, challenging, and engaging. CLIL applied to a non-core subject can enhance learners' curiosity and commitment toward a discipline that students are not much interested in, without the fear of not perfectly comprehending the disciplinary content. In Rosi, Amato and Zappoli (forthcoming), a cluster analysis among different motivational profiles of students underscores that motivation toward the subject is the trigger factor for CLIL effectiveness and that it arises in an inverse way: students who learn the most from CLIL are learners with a low interest toward the discipline and a low anxiety toward CLIL.

6 Conclusions

Findings of the present study provide evidence for different CLIL effects on content-specific learning in non-core and core disciplines on the basis of the analysis of mean score and coefficient of variation. For both the values, CLIL appears to have beneficial influence on the non-core discipline and a negative impact on the core discipline for both types of disciplinary competence investigated in L1 Italian, i.e. receptive disciplinary knowledge and productive argumentative skills.

The results call attention to the role of the status of the disciplines involved in CLIL within a high-school study orientation (core or non-core) and the consequent motivation students show toward the discipline (high or low) for the effectiveness of CLIL. Despite the assumption that CLIL is more advantageous for a core discipline, which is the rationale that leads Italian educational system to appoint more instructors of core subjects than teachers of non-core subjects as CLIL teachers, the high motivation toward the core discipline turns out to weaken the acquisition of content, as students are anxious about not fully mastering topics which are important for their career. In turn, CLIL applied to non-core subjects can arouse learners' curiosity, interest and commitment, with a low fear of undermining comprehension and learning of disciplinary concepts and technical lexicon since the subject is one that students do not see as particularly crucial for their education. It is no coincidence that, in feedback questionnaires, students of the non-core subject (Physics) evaluate the CLIL experience and their own achievements on topics taught through CLIL more positively than students of the core discipline.

The outcomes of the study, which need to be confirmed through further research on larger samples of students and disciplines, display relevant implications for language policy in the Italian educational system regarding the selection of subjects to be taught through CLIL, pointing to the need to rethink the usual priority given to core disciplines for CLIL.

References

- Aiello, J.; Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2017). "Preparing Teachers in Italy for CLIL: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1041873>.
- Canlas, I.P. (2016). "The Use of Content and English Language Integrated Learning (CELIL). Methodologies in Teaching Selected Concepts in Physics". *International Journal of Scientific and Technology Research*, 5(10), 154-9.
- Coonan, C.M. (1998). "Content and Language Integrated Learning in Italy: Present Situation and Possible Developments". Marsh, D.; Marsland, B.; Maljiers, A. (eds), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 109-23.
- Coonan, C.M. (2000). "La lingua straniera come veicolo di apprendimento". *Scuola e Lingue Moderne*, 38(5), 2-15.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (2007). "Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-Observation-introspection". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-46. <https://doi.org/10.2167/beb463.0>.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008). «La produzione orale in ambito CLIL», num. monogr., *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2.
- Coonan, C.M. (2009). "Opportunità di usare la LS nella funzione CLIL: importanza, problemi, soluzioni". *Studi di Glottodidattica*, 2, 20-34.
- Coonan, C.M. (2012). "Affect and Motivation in CLIL". Marsh, D.; Meyer, O. (eds), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstaett: Eichstaett Academic Press, 53-66.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dallinger, S. et al. (2016). "The Effect of Content and Language Integrated Learning on Students' English and History Competences – Killing Two Birds with One Stone?". *Learning and Instruction*, 41, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>.
- Dalton-Puffer, C. (2011). "Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles?". *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190511000092>.
- Dalton-Puffer, C. et al. (2009). "Technology-Geeks Speak Out: What Students Think About Vocational CLIL". *International CLIL Research Journal*, 1(2), 18-25.
- Dalton-Puffer, C.; Nikula, T. (eds) (2015). "Content and Language Integrated Learning", special issue, *Language Learning*, 42(2).
- De Smet, A. et al. (2018). "Classroom Anxiety and Enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the Target Language Matter?". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 47-71. <https://doi.org/10.14746/ss-11t.2018.8.1.3>
- Di Sabato, B.; Cordisco, M. (a cura di) (2006). «Lingua e contenuti: un'integrazione efficace», num. monogr., *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2.

- Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2014). "CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables". *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-24.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>.
- Fernández-Sanjurjo, J.; Fernández-Costales, A.; Arias Blanco, J.M. (2019). "Analysing Students' Content Learning in Science in CLIL vs. non-CLIL Programmes: Empirical Evidence from Spain". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661-74. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>.
- Gregorczyk, B. (2012). "An Empirical Study on the Acquisition of Content in a Clil-based Chemistry Course: A Preliminary Report". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 9-32. <https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.1.2>.
- Haagen-Schützenhöfer, C.; Hopf, M. (2014). "Content and Language Integrated Learning in Physics Teaching: Benefits, Risks, Requirements and Empirical Studies". Kaminski, W.; Michelini, M. (eds), *Teaching and Learning Physics Today: Challenges? Benefits?* Pasion di Prato: Lithostampa, 511-18.
- Infante, D. (2010). *Il Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italia. Modelli didattici e sperimentazioni nella scuola primaria*. Roma: Nuova Cultura.
- Lasagabaster, D. (2011). "English Achievement and Student Motivation in CLIL and EFL Settings". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>.
- Lasagabaster, L.; Doiz, A. (2015). "A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors". *Applied Linguistics*, 5(1), 688-712. <http://doi.org/10.1093/applin/amv059>.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2009). "Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes". *The International CLIL Research Journal*, 2, 4-17.
- Lim Falk, M. (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser* [Swedish in an English Classroom Environment. Language Use in Two Grammar School Classes]. Stockholm, Sweden: Eddy.
- Marsh, D.; Langé, G. (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä University: Continuing Education Centre.
- Marsh, D.; Zajac, M.; Gozdawa-Gołębiowska, H. (2008). *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland*. Warsaw: National Centre for Teacher Training and Development.
- Mazzotta, P. (2009). "L'approccio CLIL nell'insegnamento delle lingue agli adulti". *Studi di Glottodidattica*, 2, 125-41.
- Menegale, M. (2006). "Il metodo del team teaching nell'approccio CLIL". *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, 26-9.
- Pallotti, G. (2019). "Assessing Tasks: The Case of Interactional Difficulty". *Applied Linguistics*, 1, 176-97.
- Piesche, N. et al. (2016). "CLIL for all? A Randomised Controlled Field Experiment with Sixth-Grade Students on the Effects of Content and Language Integrated Science Learning". *Learning and Instruction*, 108-16.
- Ricci Garotti, F. (a cura di) (2006). *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino.

- Ricci Garotti, F. (2017). "Subject Knowledge in CLIL: Which Factors Contribute to Positive Results?". Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale, M. (eds), *A Journey through the CLIL Landscape: Problems, Prospects*. Cambridge: Cambridge Scholars, 55-68.
- Rouquet, H.; Pérez-Vidal, C. (2017). "Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing". *Applied Linguistics*, 38(4), 489-511. <https://doi.org/10.1093/applin/amv050>.
- Rosi, F. (2018). "Content-Specific Learning in CLIL: The Case of Physics Teaching in Italy". *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 7(1), 27-49. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/002>.
- Rosi, F.; Amato, G.; Zappoli, A. (forthcoming). "The Role of Motivation in Content-specific Learning in CLIL: Core Versus Non-Core Disciplines".
- Santipolo, M. (2021). "The Content of CLIL and Beyond: Classifying Typologies of Microlanguages for Teaching and Learning Purposes". Graziano, A. et al. (eds), *Pedagogical and Technological Innovations in (and through) Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars, 18-28.
- Seikkula-Leino, J. (2007). "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education*, 21(4), 328-41. <https://doi.org/10.2167/le635.0>.
- Serra, C. (2007). "Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602.
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL: apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra; Welland: Soleil.
- Serragiotto, G. (2007). "Assessment and Evaluation in CLIL". Marsh, D; Wolff, D. (eds), *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 271-83.
- Surmont, J. et al. (2016). "The Effects of CLIL on Mathematical Content Learning: A Longitudinal Study". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-37. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.7>.
- Van de Craen, P.; Ceuleers, E.; Mondt, K. (2007). "Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment". Marsh, D; Wolff, D. (eds), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 185-200.
- Virdia, S. (2022). "The (Heterogeneous) Effect of CLIL on Content-Subject and Cognitive Acquisition in Primary Education: Evidence from a Counterfactual Analysis in Italy". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1877-93. <http://doi.org/10.1080/13670050.2020.1835805>.

Parte II: Omaggio delle allieve

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

Bisogni e preoccupazioni del corpo docente impegnato in *English Medium Instruction* (EMI) Una prospettiva italiana post-pandemia

Elena Borsetto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Ada Bier

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract As a global phenomenon, internationalisation exerts a great impact on Higher Education Institutions (HEIs) all over the world. Among the stakeholders mostly affected are the academic staff. The situation is especially critical in Italy, where teacher training was not a priority in pre-COVID times and where the outbreak and effects of the pandemic have been severe. These circumstances contribute to making Italian university teachers' needs and concerns in post-pandemic EMI (English Medium Instruction) an area particularly worth exploring. This contribution investigates the case of a middle-sized public University in Northern Italy, where a needs analysis questionnaire was sent to the academic staff to understand how they address the additional challenges that internationalisation poses to teaching, with special regard to the provision of EMI. We also inquired into whether the pandemic has modified the teachers' styles of teaching, and in which ways.

Keywords English Medium Instruction (EMI). Needs analysis. Teacher training. Higher education. Academic Lecturing.

Sommario 1 Premessa. – 2 La formazione in servizio per l'insegnamento EMI a Ca' Foscari. – 3 La formazione dei docenti e i loro bisogni professionali. – 4 L'analisi dei bisogni dei docenti EMI a Ca' Foscari. – 5 Conclusioni.



SAIL 26

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-683-1 | ISBN [print] 978-88-6969-684-8

Open access

Submitted 2023-01-10 | Published 2023-04-28

© 2023 Borsetto, Bier | © 4.0

DOI 10.30687/978-88-6969-683-1/018

1 Premessa

Questo contributo vuole essere innanzitutto un omaggio alla nostra mentore, 'la Prof' Carmel Mary Coonan, che ha accompagnato entrambe dapprima come Supervisore di dottorato a Ca' Foscari e poi come Coordinatrice scientifica nei vari progetti di formazione per i docenti in cui abbiamo avuto l'onore e l'opportunità di affiancarla. Inoltre, in questo breve scritto desideriamo riportare i risultati dell'indagine che abbiamo recentemente condotto per conoscere quali siano le percezioni e i bisogni di un gruppo selezionato di docenti di Ca' Foscari rispetto all'insegnamento EMI (*English Medium Instruction*). A partire da questi risultati, proporremo una breve riflessione su come poter intervenire, a livello di formazione in servizio, per offrire un supporto concreto ai docenti impegnati nell'insegnamento accademico in inglese veicolare. La scelta di questo tema per il presente contributo deriva dal fatto che è stata proprio la formazione EMI che ci ha viste lavorare in squadra assieme alla Prof in questi ultimi anni, nell'ambito del progetto *Academic Lecturing*, della cui genesi parleremo nella prossima sezione.

Come il lettore avrà già intuito, questo contributo non è il tipico saggio accademico. Infatti, lo stile accademico - oggettivo, asciutto e distaccato - è utilizzato solo nelle sezioni in cui si parlerà dell'indagine recentemente svolta; nel resto del nostro scritto, volutamente lo abbandoniamo e ne adottiamo uno più soggettivo e narrativo, per poter meglio esprimere l'affetto, la stima e la riconoscenza che nutriamo nei confronti della persona che ci ha aiutate ad entrare nel mondo accademico, e a cui questo volume è dedicato.

2 La formazione in servizio per l'insegnamento EMI a Ca' Foscari

Nell'ambito del lavoro svolto a Ca' Foscari negli ultimi trent'anni sulla formazione per l'insegnamento in lingua veicolare un nome spicca tra gli altri, ed è il nome di Carmel Mary Coonan. In Italia, il nome di Coonan è generalmente immediatamente associato al CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), approccio didattico del quale è stata pioniera non solo a livello italiano ma anche europeo, assieme ad altri studiosi di spicco quali, ad esempio, David Marsh e Do Coyle (per una trattazione maggiormente dettagliata ed esaustiva dell'impegno di Coonan nell'ambito del CLIL, rimandiamo al contributo di Menegale in questo volume).

La vasta esperienza di Coonan nella formazione nella didattica in lingua straniera veicolare ha fatto sì che, nel febbraio del 2016, l'allora Direttore della School for International Education (SIE) di Ca' Foscari, prof. Paolo Pellizzari, la contattasse per chiederle se fosse di-

sponibile a organizzare attività di supporto linguistico e didattico al personale docente di Ca' Foscari impegnato nell'insegnamento in inglese, ossia in *English Medium Instruction*. La Prof fu entusiasta della proposta e ci coinvolse in questa nuova sfida: allora eravamo dottorande ed entrambe ci occupavamo di didattica in lingua straniera veicolare (Elena si occupava di EMI all'università: Borsetto 2022; Ada di insegnamento CLIL nella scuola superiore di secondo grado: Bier 2018). È stata una sfida duplice: da un lato perché di esperienze di quel tipo, ossia di formazione EMI, non ce n'erano molte da cui prendere spunto (si veda la sezione successiva, per una rassegna della letteratura), e, dall'altro, perché all'epoca eravamo 'solo' dottorande, chiamate a fare formazione a docenti universitari. Tuttavia, la possibilità di lavorare al fianco della Prof, che ha creduto in noi e ci ha offerto questa opportunità, ci ha permesso di vivere l'esperienza non solo come un'occasione lavorativa, ma anche come momento di crescita professionale e personale. A giudicare dai buoni risultati raggiunti fino ad ora con il progetto *Academic Lecturing* e dagli sviluppi che si prospettano per il futuro, crediamo di poter dire che Coonan quella duplice sfida l'abbia vinta.

Oltre all'allora Direttore della SIE, prof. Pellizzari, alla prof. ssa Coonan come Direttrice scientifica, e le scriventi, che hanno progettato il corso di *Academic Lecturing*, la squadra di esperti che ha contribuito alla stesura del sillabo e ne ha effettivamente erogato la prima edizione comprendeva anche la prof.ssa Elisabetta Pavan, il prof. David John Newbold, la prof.ssa Geraldine Ludbrook di Ca' Foscari e la prof.ssa Caroline Clark dell'Università di Padova. La prima edizione del corso, svoltasi tra maggio e luglio 2016 e rivolta al corpo docente del Dipartimento di Economia di Ca' Foscari, è stata accolta con grande favore dai partecipanti, e il riscontro positivo che è stato registrato ha fatto sì che la proposta formativa sia stata successivamente ripetuta per un totale di otto edizioni complessive, di cui quattro rivolte a singoli Dipartimenti dell'Ateneo veneziano e quattro rivolte all'intero personale docente di Ca' Foscari (per la descrizione puntuale dell'esperienza formativa di *Academic Lecturing*, cf. Borsetto, Bier 2021).

L'ultima edizione del corso si è svolta tra settembre e ottobre 2019; successivamente, la pandemia da COVID-19 - e la rivoluzione che ha comportato sul piano della didattica - ne ha bruscamente interrotto l'erogazione. Tuttavia, nella primavera del 2022, grazie anche al ritorno ad una 'quasi-normalità' nella didattica, è stato possibile pensare di riproporre questa iniziativa, a cura del Centro Linguistico d'Ateneo (CLA), ora presieduto dal prof. Graziano Serragiotto. In questa nuova sede, il progetto passa nelle mani del prof. Newbold che, insieme ad un team composto dalle scriventi, e dall'aggiunta della prof.ssa Ashley Riggs, ha raccolto il testimone dalla prof.ssa Coonan e continua ad occuparsene. Prima di cominciare nuovamente con i semina-

ri di *Academic Lecturing*, è stata condotta una *needs analysis* al fine di conoscere le percezioni e i bisogni dei docenti di Ca' Foscari rispetto all'insegnamento EMI.

Nella sezione che segue, viene fornita una breve panoramica delle esperienze di formazione professionale dei docenti universitari a livello europeo.

3 La formazione dei docenti e i loro bisogni professionali

L'incremento sostanziale dei corsi universitari insegnati in lingua inglese veicolare ha fatto emergere, sin dai primi anni Novanta, la necessità di fornire ai docenti universitari un'adeguata preparazione che li aiutasse ad adattarsi al cambiamento del mezzo linguistico con cui affrontare i contenuti disciplinari. Inoltre, come parte del processo di internazionalizzazione, sia gli argomenti dei corsi che la popolazione studentesca, sempre più disomogenea per background culturale e provenienza, richiedono di includere una dimensione più globale e interculturale negli obiettivi di apprendimento dell'istruzione superiore (cf. Knight 2008).

Sebbene, a livello europeo, la formazione professionale in servizio per i docenti universitari non sia ancora sufficientemente prevista (cf. O'Dowd 2018), e sia ancora poco focalizzata su una dimensione metodologica che integri la lingua e il contenuto (Lasagabaster 2022), in diversi contesti sono stati sviluppati progetti e iniziative di formazione che si sono occupati dei docenti EMI, delle loro competenze e dei loro bisogni professionali.

Nell'Europa centro-settentrionale, la Delft University of Technology (Paesi Bassi), è stata fra le prime ad offrire corsi di formazione per docenti EMI, tramite workshop di cinque giorni con esercizi pratici di *peer-coaching*, e tematiche che vertevano sulla struttura e l'organizzazione della lingua inglese, su come utilizzare le domande per l'interazione in classe ma anche sull'uso del linguaggio non verbale (Klaassen, De Graaff 2001). L'Università di Friburgo in Germania offre seminari di formazione EMI che trattano tematiche relative al lessico, al registro accademico, alla pronuncia e all'interazione con gli studenti; è inoltre previsto un servizio di feedback e supporto personalizzato ai docenti (Gundermann, Dubow 2017). Nel nord Europa, presso il centro linguistico dell'Università di Copenhagen è stato creato il TOEPAS (*Test of Oral English Proficiency for Academic Staff*), usato per la valutazione e certificazione delle competenze orali dei docenti che insegnano in inglese (Kling, Stæhr 2011). In Svezia, in un corso per docenti EMI delle Uppsala University e Linnaeus University è stato chiesto ai partecipanti di tenere delle mini-lezioni prima nella loro L1 e poi in inglese, per aiutarli a riflettere sulla loro esperienza di insegnamento (Airey 2011). Il centro linguistico della

University of Eastern Finland, dopo aver condotto una *needs analysis*, ha avviato un corso di formazione che prevede discussioni in coppie o di gruppo sulle pratiche e le ideologie di insegnamento dei partecipanti. Inoltre, gli incontri hanno incluso anche attività sulla pronuncia e sull'uso dell'inglese accademico, e un focus sulla consapevolezza interculturale (Tuomainen 2018).

La Spagna è fra gli Stati dell'Europa meridionale che maggiormente promuove corsi di formazione professionale per docenti EMI. Di rilievo sono, ad esempio, le iniziative promosse dall'Università dei Paesi Baschi (UPV/EHU), in cui la formazione include anche aspetti metodologici (Ball, Lindsay 2013), e dall'Università Complutense di Madrid, dove il corso INTER-COM (*Communication Strategies for EMI in the International University*) fornisce supporto attraverso risorse online e pratiche riflessive che mirano ad accrescere la consapevolezza dei docenti su tematiche disciplinari e interculturali (Da-fouz 2018, 544).

In Francia, fra i progetti di formazione EMI esistenti, ricordiamo quello presso l'Università di Bordeaux, che prevede sia l'utilizzo di risorse online attraverso la piattaforma Moodle, sia un servizio di *individual coaching*. Il medesimo corso ha previsto inoltre una formazione intensiva di tre giorni su *Teaching Academic Content through English* (Pagèze, Lasagabaster 2017).

In questi anni, anche in Italia sono stati avviati alcuni progetti per favorire lo sviluppo professionale dei docenti EMI, come quello dell'Università di Padova, che attraverso il progetto LEAP (*Learning English for Academic Purposes*) punta a sviluppare sia le abilità linguistiche che didattiche dei partecipanti (Guarda, Helm 2017). All'Università Cattolica di Milano sono periodicamente organizzati dei moduli su *Internationalising the higher education classroom and the use of English-medium instruction (EMI)* allo scopo di far conoscere questi temi al personale accademico coinvolto nei processi di internazionalizzazione. È in questo contesto italiano ed europeo che si inserisce anche il progetto di *Academic Lecturing*, nato allo scopo di fornire supporto mirato ai docenti, per renderli maggiormente consapevoli dell'impatto che EMI ha sia sugli aspetti linguistici che metodologico-didattici del loro approccio all'insegnamento accademico.

4 L'analisi dei bisogni dei docenti EMI a Ca' Foscari

Nella primavera del 2022 è stato inviato un questionario di *needs analysis* a un elenco di docenti dell'Università Ca' Foscari Venezia che avrebbero insegnato in inglese durante il successivo anno accademico (2022/23). Nello specifico, il questionario mirava a far luce sulle percezioni dei docenti in merito alle loro competenze nell'insegnamento EMI, ma aveva anche la funzione più pragmatica di infor-

mare la successiva pianificazione ed erogazione di attività di formazione e aggiornamento professionale.

Il questionario è stato creato tramite Google Moduli ed è stato inviato ad una lista di docenti che insegnavano (o avrebbero insegnato) la loro materia in inglese (N=284). 71 docenti hanno risposto al questionario di indagine e, fra questi, 20 erano ricercatori universitari, 34 professori associati e 17 professori ordinari. Come si può osservare nella tabella 1, i rispondenti provenivano da tutti e otto i Dipartimenti dell'Ateneo veneziano, con una maggioranza relativa proveniente dal settore degli studi economici e aziendali.

Tabella 1 Dipartimento dove insegnano i rispondenti (più di una risposta era ammessa)

Management	19
Economia	15
Filosofia e Beni Culturali	12
Scienze Ambientali, Informatica e Statistica	12
Scienze Molecolari e Nanosistemi	9
Studi Linguistici e Culturali Comparati	5
Studi Umanistici	5
Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea	4

Più della metà dei rispondenti (64,79%) possiede un'esperienza di insegnamento accademico in generale, senza distinguere fra EMI o meno, fra gli 0 e i 15 anni. Invece, per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento EMI, più della metà del campione si divide tra coloro che utilizzano l'inglese come lingua veicolare da 10 anni o più (32,39%) e coloro che la utilizzano da 4-5 anni (22,54%). Tre quarti dei rispondenti valutano la propria competenza generale in inglese come ascrivibile al livello B2 (26,76%) e fra il B2+ e il C1 (47,89%) del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Oltre alle domande relative al profilo dei partecipanti sopra indicate, il questionario proponeva quattro quesiti a risposta aperta (domande 1-4) e una domanda a scelta multipla (domanda 5) per raccogliere informazioni sulle impressioni dei docenti sui seguenti temi:

1. Quali pensa siano i suoi punti di forza quando insegna in inglese?
2. Quali pensa che siano i suoi punti deboli quando insegna in inglese?
3. Nutre delle preoccupazioni rispetto all'insegnamento in inglese? Se sì, quali sono?
4. Pensa che la pandemia da COVID-19 abbia modificato il suo modo di insegnare in inglese? Se sì, in che modo?
5. Quali aspetti del suo insegnamento vorrebbe migliorare nel futuro? (Può scegliere fino a tre risposte)

Le risposte dei partecipanti sono state esaminate attraverso un'analisi qualitativa dei loro contenuti, che sono stati categorizzati e successivamente sottoposti a conteggio di frequenza.

Come si può osservare nel grafico 1, la maggioranza dei punti di forza indicati in risposta alla domanda 1 riguarda aspetti di carattere principalmente linguistico, come ad esempio il fatto di padroneggiare la terminologia e il linguaggio specifico della disciplina (18,31%), la capacità di sintesi (12,68%), la fluenza e la spontaneità (12,68%). Nelle parole di alcuni rispondenti, questi concetti sono stati espressi come segue:

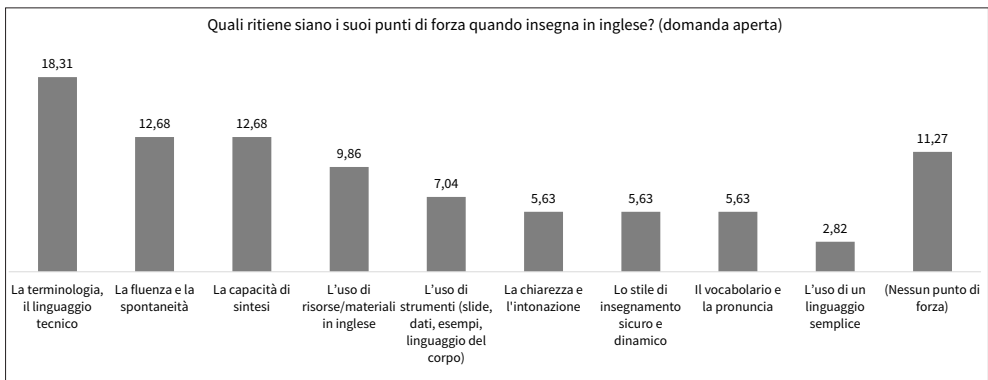
- (a) It comes relatively natural. Knowledge of technical language.
- (b) I am clearer, more concise and effective compared to teaching in Italian.
- (c) I am fluent enough to convey meaning from different perspectives.

Da alcune risposte, fra le quali l'ultima riportata sopra (c), emerge che la lingua risulta essere non solo il codice espressivo attraverso cui veicolare i contenuti disciplinari ma anche uno strumento didattico, che permette al docente di rendere tali contenuti più accessibili agli studenti, come si evince anche dalle seguenti risposte:

- (d) Clarity and the ability to reframe concepts in a number of ways.
- (e) Ability to make people understand, using different words and turns of sentences if I do not see the right feedback.

Tornando al grafico 1, gli altri punti di forza menzionati dai docenti riguardano aspetti inerenti alla didattica, come ad esempio l'uso di materiali e risorse in lingua inglese (9,86%), l'adozione di strumenti a scopo didattico (7,04%), e la dinamicità nello stile di insegnamento (5,63%).

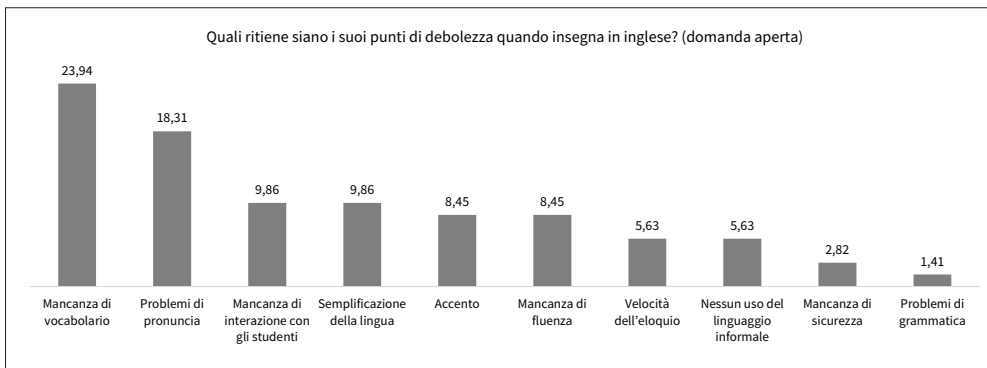
Grafico 1 Risposte alla domanda 1 (dati espressi in % sul totale dei rispondenti, N=71)



Osservando il grafico 2, che riporta la categorizzazione delle risposte alla domanda sui propri punti deboli, i docenti hanno indicato come maggiormente problematici gli aspetti linguistici relativi a mancanza di vocabolario (23,94%) e pronuncia in inglese (18,31%). Un discreto numero di rispondenti ha inoltre segnalato la maggiore difficoltà ad interagire con gli studenti (9,86%), come si evince dalle seguenti affermazioni:

- (f) L'interazione con gli studenti è più difficoltosa. [...] Talvolta ho la necessità di semplificare le frasi in inglese per essere sicuro che gli studenti riescano a seguire la lezione [...].
- (g) I'm slower than in Italian. [...]. I rarely manage to involve students, to make them actively participate.

Grafico 2 Risposte alla domanda 2 (dati espressi in % sul totale dei rispondenti, N=71)



Rispetto alla domanda 3 (Nutre delle preoccupazioni rispetto all'insegnamento in inglese? Se sì, quali sono?), nel grafico 3 osserviamo che il 62% dei docenti si è espresso in termini affermativi. Dall'analisi qualitativa del contenuto delle risposte ottenute, emerge che le principali preoccupazioni combaciano con i punti di debolezza percepiti e segnalati nella domanda precedente, ossia, difficoltà sia di ordine linguistico (ad es., vocabolario) sia di ordine comunicativo e didattico (ad es., interazione efficace con gli studenti). Tuttavia, dalle risposte ottenute nell'ultima domanda (Pensa che la pandemia da COVID-19 abbia modificato il suo modo di insegnare in inglese? Se sì, in che modo?) [graf. 4], notiamo che quasi i tre quarti dei rispondenti (73%) affermano che il proprio modo di insegnare non ha subito alcun cambiamento a causa della pandemia globale. Una minoranza, invece, ha espresso una maggiore consapevolezza dell'impatto che il COVID-19 ha avuto sulla didattica in generale, non solo su quella in inglese, come si evince dalle seguenti risposte:

- (h) The pandemic has changed the way people teach regardless of [the] language.
 (i) [...] the pandemic has increased the 'barrier' between teacher and students, which is more perceivable when we teach in English, because there is already a linguistic barrier, so to speak.

Grafico 3 Risposte alla domanda 3

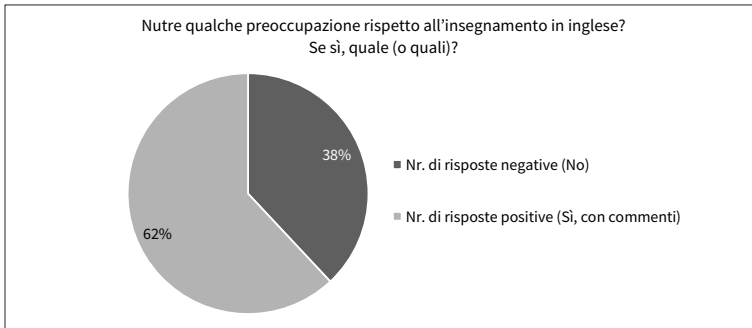
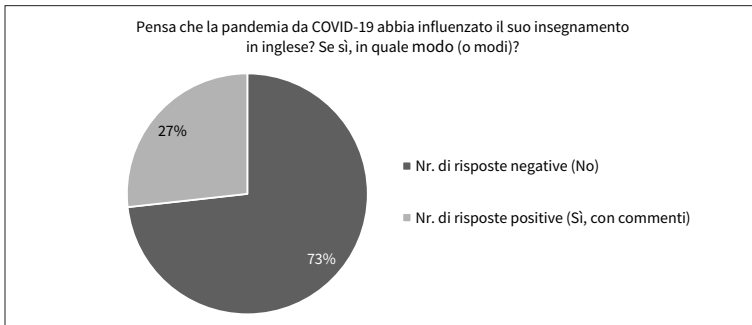


Grafico 4 Risposte alla domanda 4

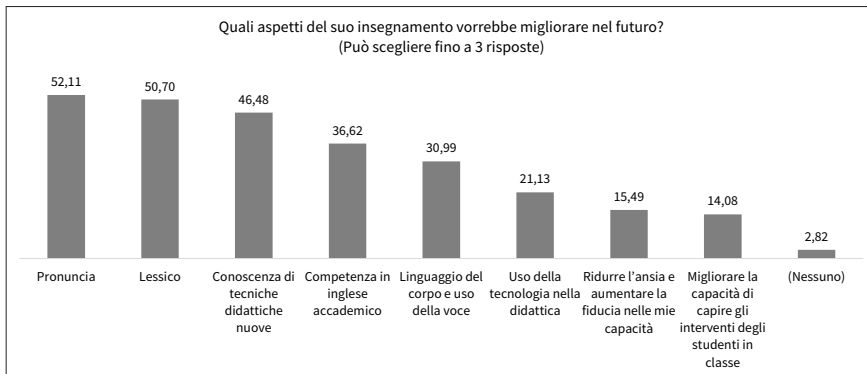


Se confrontiamo quest'ultimo risultato con quanto riscontrato dalla letteratura internazionale, la risposta in gran parte negativa dei docenti sull'impatto della pandemia sulla didattica EMI fa riflettere in quanto evidenzia una possibile mancanza di consapevolezza del proprio agire didattico, dal momento che la pandemia ha reso necessarie modifiche evidenti nelle modalità didattiche, non solo in EMI (Cicilini, Giacosa 2020; Yüksel 2022). Questo dato dimostra quanto possa essere utile intervenire a livello di formazione professionale dei docenti, proponendo riflessione e attività non solo su temi di natura prettamente linguistica - dei quali i partecipanti sembrano avere discreta consapevolezza - ma anche su quelli di carattere metodologico-didattico (Bier 2022; Lasagabaster 2022).

Infine, rispetto alla quinta ed ultima domanda (Quali aspetti del suo insegnamento vorrebbe migliorare nel futuro?), nel grafico 5 os-

serviamo che più della metà dei rispondenti ha indicato la pronuncia in inglese (52,11%) e il lessico (50,70%), aspetti questi di carattere prettamente linguistico. Di rilievo è, però, anche il 46,48% di rispondenti che desidererebbero conoscere tecniche didattiche nuove e, dunque, migliorare anche dal punto di vista didattico.

Grafico 5 Risposte alla domanda 5 (dati espressi in % sul totale dei rispondenti, N=71)



5 Conclusioni

Come è stato possibile osservare dai risultati appena presentati, una delle principali necessità dei potenziali partecipanti a una futura nuova edizione del corso di *Academic Lecturing* riguarda l'aspetto linguistico, pronuncia e lessico soprattutto, fattori questi già emersi in altri contesti (Klaassen, De Graaff 2001; Ball, Lindsey 2013; Helm, Guarda 2015). Tuttavia, è di rilievo anche l'interesse dimostrato dai rispondenti per gli aspetti di tipo metodologico-didattico (come osservato anche da Helm, Guarda 2015). I risultati di questa *needs analysis* saranno utili per progettare i nuovi contenuti del corso, il quale, per quanto sia principalmente focalizzato sulla lingua inglese, terrà conto delle esigenze comunicative e di interazione tra docente e studenti. Inoltre, anche alla luce delle risposte - inaspettate - ricevute alla domanda sull'impatto della pandemia sul proprio insegnamento, il corso cercherà di stimolare la riflessione dei partecipanti circa il proprio agire didattico. Per fare ciò, si incoraggerà la presa di consapevolezza del duplice legame esistente, da un lato, tra lingua e contenuto disciplinare, e, dall'altro, fra lingua e didattica, ossia del fatto che la lingua è il principale strumento di insegnamento a disposizione del docente per veicolare contenuti, rendendoli, allo stesso tempo, più accessibili e 'vicini' ai propri studenti.

Questi principi, grazie al contributo che Coonan ha dato al progetto, sono stati presi in prestito dall'ambito del CLIL (si veda, ad

es., Coonan 2006; 2014). Nel CLIL, infatti, il ruolo del docente non è quello del 'trasmettitore' di contenuti, di «sage on the stage», bensì quello di esperto che 'guida' i propri allievi, «a coach who guides them from the side»,¹ supportandoli nel loro processo di appropriazione e creazione di conoscenza, processo che avviene attraverso una lingua diversa dalla/e loro L1.

Una *coach on our side* è stata la Prof per noi durante tutta l'esperienza passata di *Academic Lecturing*, in almeno tre circostanze principali. Innanzitutto, perché ha accolto l'invito a esplorare un ambito di ricerca e formazione nuovo per Ca' Foscari e ci ha chiamate a lavorare con lei. Secondo, è stata un esempio, per il suo approccio rigoroso, riflessivo ed estremamente pragmatico all'azione didattica e di ricerca. Terzo, nonostante la sua vasta esperienza e nonostante fossimo ancora due dottorande, non ha mai imposto la propria visione ma ci ha dato fiducia e spazio di espressione perché potessimo crescere ed essere poi in grado di 'camminare sulle nostre gambe' e di continuare il percorso iniziato insieme. Alla Prof va perciò il nostro ringraziamento, per i valori che ha saputo ispirare e per i suoi insegnamenti, non solo accademici ma anche di vita. Sarà ora nostro il compito di portare avanti quanto da lei appreso, augurandoci di poter diventare un giorno un modello di riferimento per i nostri allievi, così come lei lo è per noi.

Bibliografia

- Airey, J. (2011). «Talking About Teaching in English: Swedish University Lecturers' Experiences of Changing Teaching Language». *Ibérica*, 22, 35-54. <http://www.revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/317>.
- Ball, P.; Lindsay, D. (2013). «Language Demands and Support for English-Medium Instruction in Tertiary Education. Learning from a Specific Context». Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (eds), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 44-61.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-213-0>.
- Bier, A. (2022). «From Effective Lecturing Behaviour to Hidden Cognitions: A Preliminary Model Explaining the Language-Teaching Methodology Interface». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(4-5), 351-65. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2068555>.
- Borsetto, E. (2022). «Supporting the Academic Staff of the Internationalised University: A Project at the Department of Management». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(4-5), 312-23. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2081695>.

¹ Eric Mazur, «Peer Instruction for Active Learning», *YouTube*, 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRofI>.

- Borsetto, E.; Bier, A. (2021). «Building on International Good Practices and Experimenting with Different Teaching Methods to Address Local Training Needs: The Academic Lecturing Experience». *RAEI: Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 34, 107-30. <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.03>.
- Cicillini, S.; Giacosa, A. (2020). «Communication and Interaction from Face-to-Face to Online EMI Degree Programmes in the Students' Perspective – A Case Study». Softic, S.K.; Teixeira, A.; Szucs, A. (eds), *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Proceedings* (Lisbon, 21-23 October 2020). Budapest University of Technology and Economics, 422-32. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-rw-0047>.
- Coonan, C.M. (2006). «Focus su CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 23-37.
- Coonan, C.M. (2014). «I principi base del CLIL». Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, 17-35.
- Dafouz, E. (2018). «English-Medium Instruction and Teacher Education Programmes in Higher Education: Ideological Forces and Imagined Identities at Work». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 540-52. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1487926>.
- Dubow, G.; Gundermann, S. (2017). «Certifying the Linguistic and Communicative Competencies of Teachers in English Medium Instruction Programmes». *Language Learning in Higher Education*, 2, 475-87. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0021>.
- Guarda, M.; Helm, F. (2017). «A Survey of Lecturers' Needs and Feedback on EMI Training». Ackerley, K.; Guarda, M.; Helm, F. (eds), *Sharing Perspectives on English-Medium Instruction*. Bern: Peter Lang, 167-94.
- Helm, F.; Guarda, M. (2015). «Improvisation is not Allowed in a Second Language: a Survey of Italian Lecturers' Concerns About Teaching their Subjects Through English». *Language Learning in Higher Education*, 2, 353-73. <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0017>.
- Klaassen, R.; De Graaff, E. (2001). «Facing Innovation: Preparing Lecturers for English-Medium Instruction in a Non-Native Context». *European Journal of Engineering Education*, 3, 281-9. <https://doi.org/10.1080/03043790110054409>.
- Kling, J.; Stæhr, L.S. (2011). «Assessment and Assistance: Developing University Lecturers' Language Skills Through Certification Feedback». Cancino, K.R.; Jæger, K.; Dam, L. (eds), *Policies, Principles, Practices: New Directions in Foreign Language Education in the Era of Educational Globalization*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 213-45.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lasagabaster, D. (2022). «Teacher Preparedness for English-Medium Instruction». *Journal of English-Medium Instruction*, 1, 48-64. <https://doi.org/10.1075/jemi.21011.las>.
- O'Dowd, R. (2018). «The Training and Accreditation of Teachers for English Medium Instruction: An Overview of Practice in European Universities». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 553-63. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491945>.

- Pagèze, J.; Lasagabaster, D. (2017). «Teacher Development for Teaching and Learning in English in a French Higher Education Context». *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 2, 289-310. <https://www.analisilinguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/139>.
- Tuomainen, S. (2018). «Supporting Non-Native University Lecturers with English-Medium Instruction». *Journal of Applied Research in Higher Education*, 3, 230-42. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2017-0022>.
- Yüksel, H. (2022). «Remote Learning during COVID-19: Cognitive Appraisals and Perceptions of English Medium of Instruction (EMI) Students». *Education and Information Technologies*, 27, 347-63. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10678-x>.

Musei come luoghi ideali per l'apprendimento integrato di contenuti e lingua fuori dalla classe

Dalla ricerca sul CLIL al progetto MILE (Museums and Innovation in Language Education)

Fabiana Fazzi

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract Research has long shown that the CLIL methodology can have a positive impact on students' linguistic, emotional and cognitive development. However, very few studies have explored the effects of implementing CLIL outside the classroom. In this chapter, we will discuss the potential of museum experiences for CLIL teaching and describe the pedagogical model that can be applied to build bridges between CLIL in the classroom and at the museum. In doing so, we will draw on the research and training experience of the MILE (Museums and Innovation in Language Education) project which, under the supervision of Prof. Coonan, has opened the doors to fruitful partnerships between the university and the cultural and educational community at both national and international level with the aim of bridging the gap between language learning inside and outside the classroom.

Keywords CLIL. Out-of-school. Museum. Object-based. Multiliteracies. Multimodality.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le potenzialità del museo per la didattica CLIL. – 3 Il modello scuola-museo. – 4 Il progetto MILE. – 5 Uno sguardo al futuro.

1 Introduzione

Nel 2015, ho iniziato il mio dottorato con l'idea di esplorare in che modo il museo potesse supportare la linguistica educativa nel colmare il divario tra ciò che gli studenti apprendono in classe e ciò che apprendono fuori. La ricerca in questo campo era piuttosto limitata e, nonostante ci fossero, sia in Italia sia all'estero, diverse sperimentazioni pratiche, si sapeva poco delle *affordances* (opportunità) che gli oggetti e le esperienze museali possono offrire per l'apprendimento linguistico e di come queste possano essere sfruttate da docenti e educatori museali. Oggi lo scenario è cambiato. Il crescente bisogno della linguistica educativa di uscire dai suoi confini (Friedrich 2019) e di promuovere le *multiliteracies* (New London Group 1996) ha dato una forte spinta al dialogo sull'intersezione tra l'educazione museale e la linguistica educativa. Ne sono un esempio, gli studi di Deroo (2022) negli Stati Uniti, Villacañas de Castro, Moreno-Serrano, Real (2022) in Spagna e Abdelhadi et al. (2020) in Inghilterra (tra gli altri), il manuale recentemente pubblicato da Warner e Embeywa (2022) sullo sviluppo delle *multiliteracies* al museo in diverse lingue straniere e il numero monografico «Living Languages at Museums» della rivista *Babylonia Journal of Language Education*, in uscita a fine 2022.

La prof.ssa Coonan è stata tra i primissimi a capire l'importanza di questo dialogo e delle sue implicazioni per il nostro settore. Nei primi anni del mio percorso formativo come ricercatrice, i suoi studi e le sue intuizioni sono state fondamentali nel definire meglio gli orizzonti di questo nuovo ambito di ricerca. Il suo lavoro pluriennale sulla metodologia CLIL ha dimostrato che il successo dell'apprendimento integrato è dato dal saper creare contesti di comunicazione autentici in cui gli studenti sono esposti a diversi tipi di input e attività che mirano a bilanciare la sfida cognitiva e quella linguistica. Il museo, con la sua ricchezza semiotica e la sua multisensorialità, è in una posizione ideale per promuovere questo tipo di apprendimento.

Ciò detto, in questo capitolo verranno dapprima presentate le potenzialità del museo per la didattica CLIL e poi verrà descritto il modello didattico elaborato durante la ricerca dottorale della sottoscritta (Fazzi 2019; 2020) per creare dei ponti tra la classe e il museo. Successivamente, si descriverà il lavoro di ricerca e formazione del gruppo MILE (Museums and Innovation in Language Education), nato sotto la direzione della prof.ssa Coonan, e si concluderà con una breve discussione sugli scenari futuri.

2 Le potenzialità del museo per la didattica CLIL

Secondo la definizione recentemente approvata da ICOM (International Council of Museums) a Praga (2022), con museo si intende:

un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze.¹

Tra queste esperienze vi sono anche quelle linguistiche, che ormai da diversi anni sono entrate a far parte dell'offerta formativa museale internazionale (Fazzi 2019). La ricerca dimostra che, se ben pianificate, queste esperienze possono avere molteplici benefici per gli studenti di lingua (Labadi 2018; Parra, Di Fabio 2017; Ruanglertbutr 2016). Ad esempio, negli Stati Uniti, Díaz (2016) riporta che quando gli studenti si impegnano nell'apprendimento delle lingue al museo, essi diventano anche consapevoli degli aspetti dinamici, personali e complessi che fanno della lingua stessa uno strumento di comunicazione e azione sociale. Altri studi (Ruanglertbutr 2016; Parra, Di Fabio 2017; Labadi 2018) dimostrano che interagire con gli oggetti museali permette di attivare ricordi, sensazioni ed emozioni che spingono gli studenti a comunicare nella lingua target al di là del proprio livello linguistico. Tuttavia, i possibili benefici delle attività museali non riguardano solo la dimensione linguistica ma anche quella cognitiva e culturale. Nello specifico, i risultati della ricerca dottorale (Fazzi 2019) condotta sotto la supervisione della prof.ssa Coonan tra il 2015 e il 2018 in collaborazione con la Fondazione Musei Civici di Venezia ci hanno permesso di evidenziare che integrare percorsi CLIL con attività al museo non solo ha effetti positivi sulla concezione che gli studenti hanno di sé stessi come parlanti della lingua target (Fazzi, Lasagabaster 2021) ma anche sulla loro comprensione di alcuni concetti disciplinari particolarmente ostici (Fazzi 2019). Inoltre, secondo Berhó e Defferding (2005), esplorare gli oggetti in un'altra lingua spinge gli studenti a «esaminare non solo i valori e i temi della cultura target ma anche i propri pregiudizi e convinzioni culturali» (Berhó, Defferding 2005, 272; trad. dell'Autrice) promuovendo la comprensione e la riflessione (inter-)culturale.

Possiamo, quindi, affermare che il museo è in una posizione ideale per aiutare gli insegnanti a integrare le quattro componenti - con-

¹ <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>.

tenuto, lingua, cognizione e cultura - della didattica CLIL (si veda il 4Cs framework; Coyle, Hood, Marsh 2010) in quanto promuove un apprendimento esperienziale, cioè basato sugli oggetti, e performativo, cioè attivo (Hooper-Greenhill 1994), che consente di:

- costruire percorsi CLIL che partono dall'esperienza, attraverso attività multimodali e multisensoriali intorno agli oggetti e alle altre risorse museali facilitando la comprensione dei contenuti (Fazzi 2020) e promuovendo diversi processi cognitivi e pratiche di *literacy* nella lingua target (Abdelhadi et al. 2020);
- incoraggiare un clima di classe positivo in cui le identità personali sono valorizzate attraverso la condivisione di emozioni, sentimenti e memorie ispirate dall'interazione con gli oggetti (Aronin 2012) aprendo uno spazio per la negoziazione di diverse prospettive e di diverse identità (Cloutier, Ibrahim, Pratt 2016).

Le potenzialità del museo per la didattica CLIL dipendono però dall'integrazione efficace delle attività museali nel percorso in classe. A questo proposito, nel prossimo paragrafo, riportiamo il modello che può guidare insegnanti e educatori museali nella creazione di percorsi CLIL scuola-museo.

3 Il modello scuola-museo

Il modello proposto in questa sezione è basato su quello originariamente creato da Hooper-Greenhill (1994) nell'ambito della didattica museale. Durante il progetto di ricerca dottorale (Fazzi 2019; Fazzi 2020), il modello è stato adattato per rispondere agli obiettivi e ai principi della didattica CLIL anche sulla base dei dati raccolti dagli educatori museali, docenti e studenti coinvolti nella sperimentazione.

In questo modello, il percorso inizia in classe con una o più lezioni di preparazione. Il docente sviluppa attività volte a introdurre l'argomento del percorso, creare le giuste aspettative, richiamare o presentare i vocaboli e le strutture linguistiche che gli studenti incontreranno e/o dovranno usare durante il laboratorio museale e promuovere la loro curiosità. Il momento successivo riguarda il laboratorio CLIL al museo, progettato integrando la metodologia del *task-based learning* (Willis 1996) e le *touring strategies* di Johnson (2009). In particolare, si propone di strutturare il percorso museale in tre fasi (Johnson 2009): iniziale, centrale e finale. Nella fase iniziale, si accolgono gli studenti, si presentano gli obiettivi e le modalità di lavoro del laboratorio e si attivano le conoscenze pregresse degli studenti. Nella fase centrale, gli studenti sono coinvolti in tre o quattro task, a seconda del tempo a disposizione, degli obiettivi del percorso e del livello linguistico degli studenti. Il task al museo deve incorporare quelli che sono i principi alla base della metodologia *object-based* (Hooper-Gre-

enhill 1994), cioè: stretto contatto con gli oggetti museali attraverso la manipolazione, l'osservazione diretta e prolungata, il disegno, o altra attività creativa, e la discussione dei punti di vista. Nella fase finale, il docente e/o educatore museale ripercorre quello che è stato fatto e chiede agli studenti un feedback sull'esperienza.

Il modello si chiude con il ritorno in classe, in cui il docente presenta attività che hanno l'obiettivo di consolidare, integrare e espandere le conoscenze e competenze che gli studenti hanno sviluppato nei momenti precedenti. Inoltre, l'insegnante può chiedere agli studenti di lavorare a un prodotto finale, fisico o digitale, che dovrebbe promuovere la loro rielaborazione personale e creativa riguardo a ciò che hanno imparato nelle lezioni in classe e nel laboratorio al museo.

4 Il progetto MILE

La ricerca presentata nei paragrafi precedenti ci ha spinto a creare, sotto la direzione della prof.ssa Coonan, il gruppo di ricerca interdisciplinare MILE (Museums and Innovation in Language Education). Il gruppo, nato nel 2020, è parte del Laboratorio LaDiLS (Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere) del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) dell'Università Ca' Foscari Venezia. L'obiettivo del gruppo è quello di creare *partnership* durature e sostenibili tra scuole e istituzioni culturali e contribuire al dibattito internazionale sull'intersezione tra l'educazione museale e la linguistica educativa. Ad oggi, il gruppo MILE è stato coinvolto:

- nella co-progettazione e valutazione di laboratori linguistici rivolti a diversi target (studenti di italiano L2 con background migratorio, studenti universitari di italiano L2, studenti di lingue straniere di ogni età) in collaborazione con numerosi musei sia nel Veneto che in altre regioni d'Italia;
- nell'attivazione di corsi online e in presenza, anche in collaborazione con gli altri laboratori, Itals e LabCom, facenti parte del CRDL, sulla Didattica dell'italiano L2/LS al museo;
- nella disseminazione durante conferenze nazionali e internazionali e in varie pubblicazioni (Fazzi 2020; Fazzi, Lasagabaster 2021; Fazzi, Meneghetti 2021; Fazzi 2022; Fazzi, Meneghetti forthcoming).

Al momento, il gruppo MILE è impegnato su due fronti principali. Il primo riguarda la promozione della ricerca e della formazione sulle *multiliteracies* (New London Group 1996) nella didattica delle lingue attraverso, in particolare, l'uso del *Digital Storytelling* a partire dalle risorse del patrimonio (cf. Fazzi 2021 e 2022). Su questo fronte, il gruppo MILE si avvale della preziosa collaborazione dell'Asso-

ciazione internazionale DOLOM.IT,² che da anni è impegnata in progetti di educazione digitale che coinvolgono le scuole e le istituzioni culturali del territorio dolomitico. Il secondo fronte riguarda invece la promozione dell'educazione plurilingue tra scuola e museo attraverso attività di ricerca e formazione. In particolare, il gruppo MILE sta collaborando con la Collezione Peggy Guggenheim al progetto *Io vado al museo*,³ il cui obiettivo è quello di creare dei laboratori che incoraggino l'uso dell'intero patrimonio linguistico e culturale degli studenti attraverso l'interazione con le opere d'arte.

5 Uno sguardo al futuro

In questo contributo, abbiamo cercato di mettere in evidenza le potenzialità del museo per la linguistica educativa e, in particolare, per la didattica CLIL. I musei, con la loro ricchezza semiotica e il legame con il territorio, rappresentano il contesto ideale in cui sviluppare «il senso pratico degli studenti su come creare nuovi significati ampliando i loro repertori linguistici e promuovendo in loro una consapevolezza critica dell'uso della lingua» (Warner, Embeywa 2022; trad. dell'Autrice). Il modello scuola-museo che abbiamo descritto è una prima proposta per aiutare insegnanti e educatori museali a collaborare al fine di creare esperienze che non siano fini a sé stesse ma integrate all'interno del percorso scolastico degli studenti. Tuttavia, c'è ancora moltissimo lavoro da fare. La ricerca dimostra che interagire con gli oggetti museali può anche influenzare positivamente il benessere psico-fisico dei visitatori (Kador, Chatterjee 2021) e che gli oggetti possono aiutare a portare a galla quelle informazioni relative alle conoscenze linguistiche e culturali sviluppate dagli studenti fuori dalla classe che spesso rimangono nascoste (Cloutier, Ibrahim, Pratt 2016). Riprendendo ciò che dice Xanthoudaki (2015, 255), forse i musei non sono la soluzione a tutti i problemi ma, per cambiare la vita delle persone, devono essere messi al centro dell'innovazione didattica... anche di quella linguistica (Fazzi, Meneghetti forthcoming; Deroo 2022; Villacañas de Castro, Moreno-Serrano, Giner Real, 2022). Proprio quell'innovazione che è stata al centro della carriera della prof.ssa Coonan e che costituisce uno degli obiettivi che il gruppo MILE ha perseguito in passato e intende perseguire in futuro.

² Sito dell'Associazione internazionale DOLOM.IT: <https://museodolom.it/>.

³ Sito del progetto: *Io vado al museo* | Collezione Peggy Guggenheim: <http://bit.ly/3kpgfKc>.

Bibliografia

- Abdelhadi, R. et al. (2020). «Creative Interactions with Art Works: An Engaging Approach to Arabic Language-and-Culture Learning». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 273-89. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1579219>.
- Aronin, L. (2012). «Material Culture of Multilingualism and Affectivity». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 179-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135857.pdf>.
- Berhó, D.L.; Defferding, V. (2005). «Communication, Culture, and Curiosity: Using Target-culture and Student-Generated Art in the Second Language Classroom». *Foreign Language Annals*, 2, 271-6. https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1007&context=lang_fac.
- Cloutier, G.; Ibrahim, A.; Pratt, D. (2016). «Subversive Identities at the Art Museum: An ESL University Student's Experience at the National Gallery of Canada». *Review of Art Education*, 1, 149-52. <https://doi.org/10.26443/crae.v43i1.22>.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deroo, M.R. (2022). «Museums in Support of Preservice Teacher Learning: Expanding Understandings of Multiliteracies and Translanguaging in Content Area Teaching». *International Multilingual Research Journal*, 3, 227-36. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2079470>.
- Díaz, E.M. (2016). «Expanding the Spanish Classroom: The 'Art' in Liberal Arts». *Hispania*, 3, 436-48. <https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0070>.
- Fazzi, F. (2019). *CLIL 'beyond' the Classroom: A Pedagogical Framework to Bridge the Gap Between School and Museum Content and Language Integrated Learning* [PhD Dissertation]. Venice: Ca' Foscari University of Venice. <http://hdl.handle.net/10579/14979>.
- Fazzi, F. (2020). «CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 627-49. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15031>.
- Fazzi, F. (2021). «izi.TRAVEL: una piattaforma digitale per promuovere l'apprendimento linguistico dentro e fuori la classe». *Bollettino Itals*, 19(89), 104-13. <https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/giugno2021/fazzi.pdf>.
- Fazzi, F. (2022). «Promoting Students' Multiliteracy, Multimodal, and Global Citizenship Skills in the Second Language Classroom Through Designing a Digital City Tour on izi.TRAVEL». *Babylonia Journal of Language Education*, 3, 52-7. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.223>.
- Fazzi, F.; Lasagabaster, D. (2021). «Learning beyond the Classroom: Students' Attitudes Towards the Integration of CLIL and Museum-Gated Pedagogies». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2, 156-68. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1714630>.
- Fazzi, F., Meneghetti, C. (2021). «'Migrare' la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale». Caruana, S. et al. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 519-37. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8/028>.

- Fazzi, F.; Meneghetti, C. (forthcoming). «Researching the Benefits of Integrating Language and Museum-Based Education on Students' Linguistic, Cognitive, Affective, and Intercultural Development». Mohr, S.; Ferrara, L. (eds), *Learning Languages, Being Social*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Friedrich, P. (2019). *Applied Linguistics in the Real World*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and Gallery Education*. London: Leicester University Press.
- Johnson, A. (2009). «Building Effective Tours. Taming Wild Docents». Johnson, A. et al. (eds), *The Museum Educator's Manual. Educators Share Successful Techniques*. Plymouth: Altamira Press, 47-60.
- Kador, T.; Chatterjee, H. (eds) (2021). *Object-Based Learning and Well-Being: Exploring Material Connections*. Oxon: Routledge.
- Labadi, S. (2018). *Museums, Immigrants, and Social Justice*. London; New York: Taylor & Francis.
- New London Group (1996). «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures». *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.
- Parra, M.L.; Di Fabio, E. (2017). «Integrating the Arts: Creative Thinking about FL Curricula and Language Program Direction». Bourns, S.K.; Parkes, L.; Ryan, C.M. (eds), *Languages in Partnership with the Visual Arts: Implications for Curriculum Design and Teacher Training*. Boston (MA): Cengage Learning, 2-11.
- Ruanglertbutr, P. (2016). «Utilising Art Museums as Learning and Teaching Resources for Adult English Language Learners: The Strategies and Benefits». *English Australia Journal*, 2, 3-29.
- Villacañas de Castro, L.S.; Moreno-Serrano, L.M.; Giner Real, C. (2022). «Museum Education, Cultural Sustainability, and English Language Teaching in Spain». *Pedagogy, Culture & Society*, 30(2), 201-23. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1794947>.
- Warner, C.; Embeywa, R. (2022). *Multiliteracies at the Museum: A Resource Book for Language Teachers*. Tucson (AZ): University of Arizona – CERCLL. <https://cercll.arizona.edu/blog/multiliteraciesmuseumbook/>.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Tasked-Based Learning*. London; New York: Longman.
- Xanthoudaki, M. (2015). «Museums, Innovative Pedagogies and the Twenty-First Century Learner: A Question of Methodology». *Museum and Society*, 13(2), 247-65. <https://doi.org/10.29311/mas.v13i2.329>.

Venti anni di CLIL in Italia

Marcella Menegale

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract About twenty years after the first studies on CLIL, Italy can presently count on some considerable achievements in the field, as a result of a history of research and experimentation with the vehicular use of a foreign/additional language for the teaching of a particular subject. The aim of this paper is to recall the main stages that have allowed CLIL to develop to such an extent that, in just over twenty years, it is now formally recognised as an approach in which to invest. From researchers to teachers, from ministerial round tables to school publishing companies, CLIL is one of the most debated topics among those involved in language education, and beyond. In this debate, a key role is acknowledged to Carmel Mary Coonan, a scholar who, thanks to her numerous – and often pioneering – research and experimentation initiatives, has strongly contributed to making CLIL what it represents today in our country, as this paper will explain.

Keywords CLIL. Classroom-based research. Teacher training. CLIL teacher profile. Plurilingual approaches.

Sommario 1 Introduzione. – 2 1996-2009: i primi sviluppi del CLIL in Italia. – 3 Il CLIL per legge dal 2010. – 4 Considerazioni finali: il valore di una strada aperta.

1 Introduzione

È un piacere, oltre che un grande onore, poter chiudere questa raccolta di saggi dedicata a Carmel Mary Coonan. Ho avuto il privilegio di essere studentessa di Coonan prima e la grande fortuna di averla come insostituibile maestra poi. La conobbi a fine anni Novanta. Erano gli anni delle primissime ricerche e sperimentazioni sul CLIL

in Italia e Coonan era già diventata un punto di riferimento nel settore. Me ne resi conto quando, seguendo un suo suggerimento, iniziai il mio viaggio nel CLIL con una ricerca sulle modalità di collaborazione tra docenti di lingua e docenti di disciplina non linguistica (*team teaching*), che divenne poi oggetto della mia tesi di laurea.

Come nel resto d'Europa, anche nel nostro Paese questo tipo di insegnamento veniva inizialmente applicato con modalità che variavano, anche di molto, le une dalle altre per contenuti, obiettivi, durata e risultati. Generalmente, i percorsi di insegnamento in lingua veicolare venivano realizzati dai docenti di lingue straniere, quando possibile in collaborazione con i colleghi di disciplina non linguistica. Si trattava di sperimentazioni che partivano da singoli docenti informati e attenti alle nuove metodologie, o da scuole in cui era particolarmente sentita la necessità di sostenere lo sviluppo linguistico degli studenti.

In realtà, nel nostro Paese l'interesse verso l'educazione bilingue non era nuovo, soprattutto in alcune aree di confine. A fine anni Novanta si potevano già contare diverse centinaia di istituti con una proposta didattica in linea con la metodologia CLIL (Langé 2007; Pavesi, Zecca 2001; Ricci Garotti 2006). I numeri hanno continuato a crescere rapidamente negli anni successivi, grazie anche alla legge sull'autonomia scolastica regolamentata nel 1999 (DPR nr. 275/99 art. 4 comma 3), che ha fornito alle scuole la facoltà di programmare e realizzare progetti linguistici senza costrizioni e in linea con le specifiche esigenze formative e linguistiche dei territori. È in questo clima di grande fermento, ulteriormente esaltato dall'avvio del progetto ministeriale *Lingue 2000*, che alcuni studiosi hanno iniziato a giocare un ruolo sempre più rilevante per lo sviluppo del CLIL nel nostro Paese grazie a ricerche innovative e brillanti intuizioni, facendo acquisire al CLIL, in poco più di vent'anni, un valore tale da essere riconosciuto formalmente come una metodologia su cui continuare investire. La vivacità di interesse che ha caratterizzato e continua a caratterizzare questo settore di studi ha dato origine negli anni a un vasto numero di progetti e di pubblicazioni cui sarebbe impossibile dare una descrizione esaustiva in questa sede. Ci limiteremo quindi ad evidenziare le tappe principali degli sviluppi del CLIL in Italia, la maggior parte delle quali sono collegate, non a caso, in modo diretto o indiretto all'opera di Coonan.

2 1996-2009: i primi sviluppi del CLIL in Italia

Come nel resto d'Europa, anche in Italia si è fin da subito guardato al CLIL da diverse prospettive per cercare di comprendere al meglio le potenzialità e criticità di questo fenomeno nascente. Tra i nostri primi studiosi a interessarsi al CLIL è stata proprio Coonan, allora Ricercatrice in Glottodidattica presso Ca' Foscari a Venezia. Grazie

alla sua partecipazione ai primi progetti internazionali sui modelli di bilinguismo in Europa (si pensi ad esempio al progetto apripista dello European Language Council, *Language Teacher Training and Bilingual Education*, 1996-99), Coonan ha contribuito da una parte ad accendere un faro in Europa sull'educazione bilingue diffusa nel nostro Paese (seguendo la strada già aperta negli anni Settanta-Ottanta dal visionario Freddi, suo grande maestro) e dall'altra a incuriosire gli studiosi italiani sugli esordi del CLIL, attraverso le prime pubblicazioni comparse sul tema (Coonan 1998; 1999; 2000a). Sua è la prima monografia dedicata all'insegnamento in lingua veicolare, pubblicata per la prima volta nel 2002 e riconosciuta come una «pietra miliare» (Mezzadri 2014, 318) nella letteratura italiana sul campo. Suo è anche il coordinamento dei primi convegni nazionali incentrati sul CLIL, come ad esempio quello tenutosi a Venezia nel 2004 (Coonan 2006).

Altri studiosi italiani in quegli anni si sono avvicinati al CLIL (tra cui la maggior parte degli autori che hanno contribuito a questo volume), alimentando un campo di ricerca che è diventato via via sempre più corposo e che, negli anni, ha tentato di definire le modalità di applicazione di questo «nuovo ambiente di apprendimento» (Coonan 2006). Collegando le teorie (a partire dagli studi di Swain condotti in Canada in programmi di immersione) con la pratica didattica, vengono avviate linee di investigazione incentrate su aspetti organizzativi e metodologici in linea con le specificità del contesto educativo italiano. Oltre al tema, ritenuto da subito di grande rilevanza, delle necessità formative dei docenti CLIL,¹ si studiano le modalità di organizzazione curricolare (integrazione del CLIL nel curriculum, presenza tra docenti e *team teaching*, peso L1 e L2 ecc.) e di realizzazione didattica (le tecniche di *scaffolding*, le attività basate su *task*, la valutazione degli apprendimenti sia linguistici che disciplinari), con un'attenzione particolare agli aspetti psicologici sia di studenti che di docenti CLIL (motivazioni e ansie).

Come un prisma, anche il CLIL è composto da molte facce, ciascuna delle quali riflette un aspetto degno di esplorazione, che sembrano moltiplicarsi se si pensa che le lingue considerate in Italia per il CLIL non sono solo quelle straniere (inglese *in primis*, e a seguire anche il tedesco, lo spagnolo e il francese) ma anche quelle seconde (ad esempio, l'italiano L2) e quelle minoritarie (tra tutte, le esperienze di

1 La formazione dei docenti CLIL è stata oggetto di analisi già nei primi progetti europei Socrates TIE-CLIL 1998-2000 (tra i partner italiani: l'USR Lombardia con l'allora ispettrice Gisella Langé, storica sostenitrice del CLIL a livello ministeriale; l'Università di Pavia con Maria Pavesi; l'IRRSAE Lombardia con Franca Quartapelle) e Socrates ALPME 2001-2003 (partner italiano l'Università Ca' Foscari Venezia con Carmel M. Coonan).

progetti CLIL in friulano² e in ladino sono ad oggi quelle più numerose e significative a livello di risultati raggiunti). Oltre a ciò, il fatto che l'uso della lingua seconda o straniera veicolare si diffonda ad ogni livello di scuola, dall'infanzia all'università, apre la strada a investigazioni molto diverse tra loro per natura del contesto di partenza e di modelli didattici da sviluppare.

Le prime sperimentazioni degli anni Duemila hanno permesso agli studiosi di attivare progetti di ricerca *classroom-based*, con raccolta di dati attraverso l'osservazione degli studenti e dei docenti in classe. Grazie ad una pluriennale esperienza nelle metodologie di ricerca-azione (Coonan 2000b), Coonan è in prima linea nei primi progetti di sperimentazione CLIL in classe promossi a livello istituzionale, come *Apprendo in Lingua 2*³ su scuole di diverso grado del Veneto (Coonan 2007; Coonan, Marangon 2007) e *LIVE (Lingue Veicolari)*⁴ su scuole di Trentino Alto Adige, Veneto e Friuli Venezia Giulia (Ricci Garotti 2006) (per una visione più ampia delle sperimentazioni, si veda Infante, Benvenuto, Lastrucci 2008). Nel 2005 viene finanziato anche quello che a nostra conoscenza risulta essere il primo Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) finanziato dal MIUR avente come oggetto di studio proprio il CLIL e i suoi effetti sulla produzione linguistica degli studenti (Cardona 2008; Coonan 2008a; 2008b) e nel 2008 prende avvio il primo progetto di CLIL per l'infanzia che include tutte le lingue minoritarie sul territorio italiano (Perini et al. 2012), entrambe le iniziative sotto il coordinamento di Coonan.

Scopo dei progetti attivati in quegli anni era anche di fornire supporto ai docenti impegnati nella realizzazione del CLIL in classe, attraverso la divulgazione di principi metodologici, linee guida ed esempi di materiali didattici. Il riconoscimento del CLIL come area specialistica di ricerca e di formazione ha portato alla nascita dei primi centri dedicati in seno alle università o altri istituti di ricerca. Il primo Laboratorio CLIL fu quello creato a Venezia ancora una volta da Coonan. Il Laboratorio, avvalendosi di un team di esperti tra docenti e ricercatori sia cafoscarini sia di altri atenei e contando sulla collaborazione di insegnanti esperti di vari ordini e gradi di scuola, ha attivato anche alcuni dei primi corsi di perfezionamento in CLIL in modalità *blended* frequentati, negli anni, da docenti di tutto il territorio italiano. Grazie ad una collaborazione assidua con altri cen-

2 Si ritiene doveroso qui ricordare la fruttuosa e lunga collaborazione di Coonan con il team della Società Filologica Friulana di Udine e con la prof.ssa Rosalba Perini.

3 Coordinato dall'Università Ca' Foscari in collaborazione con USR e IRRE Veneto.

4 Promosso da IPRASE Trentino in collaborazione con gli Istituti Pedagogici italiano e ladino della Provincia di Bolzano, l'Università di Trento e l'Università Ca' Foscari Venezia, gli IRRE di Veneto e Friuli Venezia Giulia.

tri di ricerca nel frattempo formati in altre università, con gli USR e con numerose reti di scuole, il Laboratorio di Coonan diventò presto un centro di riferimento per chi studiava o desiderava approfondire le questioni relative al CLIL.

Nel resto d'Italia, l'offerta formativa si è negli anni moltiplicata, con corsi diversificati per i diversi ordini di scuola. Possibilità di formazione per i docenti provenivano anche da borse finanziate con fondi europei: tra il 2003 e il 2004 più di 1.600 insegnanti hanno beneficiato di una formazione specifica sulla metodologia didattica CLIL, soprattutto insegnanti di scuole superiori di Friuli Venezia Giulia, Piemonte ed Emilia-Romagna, seguiti dal Lazio, dalle Marche e dalla Sicilia (dati INDIRE; Macherelli 2006).

3 Il CLIL per legge dal 2010

Mentre la legge sull'Autonomia Scolastica prevedeva l'avvio di insegnamenti in lingua straniera, per ogni scuola di ordine e grado, in maniera del tutto 'facoltativa', è con l'entrata in vigore dei Regolamenti attuativi della Riforma degli Ordinamenti dei Licei e degli Istituti Tecnici nel 2010 (DPR 87, 88 e 89 del 2010) che viene decretata invece l'"obbligatorietà" del CLIL per i Licei Linguistici a partire dal terzo anno e per gli altri licei e per gli istituti tecnici a partire dall'ultimo anno scolastico. Si dispone che sia l'insegnante di disciplina non linguistica (DNL) a dover insegnare i contenuti della sua materia in lingua veicolare. Da qui si apre un nuovo dibattito, questa volta incentrato sul ruolo del docente DNL nello sviluppo dell'educazione linguistica e sulle competenze linguistiche e metodologiche necessarie per poter realizzare il CLIL con successo (cf., ad esempio, Coonan 2011; Coonan, Rowe 2011; Di Martino, Di Sabato 2012; Serragiotto 2015). A livello internazionale, proprio in quegli anni vengono avviati una serie di studi mirati alla mappatura delle competenze del docente CLIL. In particolare, ricordiamo i lavori del *CLIL Cascade Network*, team multilaterale di esperti finanziato togliere dalla Commissione europea, che ha visto anche la partecipazione dell'Italia attraverso la collaborazione di Coonan e che ha portato alla formulazione dell'ormai famoso *CLIL Teacher's Competences Grid* (Bertaux et al. 2010). Questi lavori hanno rappresentato un'importante risorsa per la definizione del profilo dell'insegnante CLIL anche a livello ministeriale (si vedano i Regolamenti attuativi del 2010) da parte della Cabina di Regia MIUR, che negli anni si è occupata delle modalità di attuazione di questo approccio nelle scuole e della quale anche Coonan, per le sue riconosciute competenze nel campo, è stata membro in diverse occasioni.

Il dibattito italiano sul ruolo del docente CLIL è tutt'ora in essere e continua a stimolare un'interessante e necessaria riflessione

metadidattica⁵ che si collega alla formazione metodologica dei docenti in servizio e all'autovalutazione e certificazione delle competenze del docente CLIL nel nostro specifico contesto educativo (Aiello, Di Martino, Di Sabato 2017; Bosisio, Gilardoni, Pasquariello 2018; Cinganotto, Cuccurullo, Van De Craen 2018; Gilardoni 2021; Lopriore 2018; Ludbrook 2017; Mezzadri 2018; Mezzadri, Tonelli 2020; Sisti 2021) anche per quanto riguarda il CLIL in lingua minoritaria (Luise 2021; Menegale, Bier 2020), al ruolo del docente di lingua (Bier 2018; Di Sabato, Cinganotto, Cuccurullo 2018) e alla ri-concettualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico rispetto a quanto avviene nel curriculum di lingua straniera (Coonan 2021; Menegale 2018; Mezzadri, Tonelli 2020; Santipolo 2021; Serragiotto 2021).

4 Considerazioni finali: il valore di una strada aperta

In un recente convegno svoltosi a Trento nel 2021, Ricci Garotti, in un suo contributo dal titolo «Siamo pronti per CLIL... dopo 20 anni?» (si veda anche Ricci Garotti 2021, 255), conclude che in Italia «siamo pronti, ma non prontissimi». Alla luce anche di quanto, seppur brevemente, detto sopra, ci sentiamo di appoggiare le sue parole.

Potremmo infatti dire che siamo quasi pronti (almeno nelle intenzioni) a livello istituzionale, dove il ruolo del CLIL per la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche degli studenti nelle scuole italiane è oggi più che mai ribadito con la recente pubblicazione del nuovo decreto ministeriale (DD nr. 1511 del 23 giugno 2022). Con esso viene estesa la formazione metodologica CLIL anche ai docenti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo e degli istituti professionali, che in precedenza ne erano esclusi, accogliendo la linea già indicata dalla legge 107 del 2015 (La buona scuola).

Siamo invece non del tutto pronti a dimostrare gli effetti del CLIL sull'apprendimento, ad integrare in modo efficace il CLIL nel curriculum, ad accertare le competenze dei docenti e a sostenere il loro lavoro. Non a caso, infatti, a livello di ricerca scientifica, l'interesse è costantemente puntato sulle criticità connesse al CLIL, oltre che sui vantaggi. Ci sono ancora quesiti che necessitano di ulteriore esplorazione, a partire da quelli citati proprio nei contributi in questo stesso volume: ad esempio, come integrare CLIL e altri approcci plurilingui in modo efficace e sostenibile (Benucci, D'Angelo, Jamet), come rispondere alle sfide delle competenze linguistiche e metodologiche dei docenti (Bier e Borsetto, Daloiso, Di Sabato e Mezzadri, Luise),

5 Per necessità di sintesi verranno qui menzionati solo alcune delle pubblicazioni degli ultimi 5 anni sui temi affrontati, pur consapevoli che gli studi svolti in Italia sono stati molto più numerosi.

come considerare i risultati di apprendimento collegati alla disciplina studiata attraverso una lingua veicolare (Rosi), come potenziare gli aspetti metodologici del CLIL alla luce sia degli obiettivi linguistici sia di quelli educativi propri della linguistica educativa (Caon, Fazzi, Gilardoni, Mazzotta, Serragiotto).

E poiché, come sosteneva Cartesio, *Dubium sapientiae initium*, speriamo che questi quesiti contribuiranno ad alimentare la ricerca e le nostre conoscenze e consapevolezza sul CLIL per molti anni a venire. Del resto, Coonan stessa ha sempre cercato di indagare a fondo, ponendo le problematicità del CLIL al centro dei suoi studi, osservando in prima persona ciò che accadeva nelle classi, intervistando docenti e studenti, studiando i curricoli, partecipando alla formazione dei docenti e all'elaborazione di modelli e materiali didattici.

Affiancarla per vent'anni in molti dei suoi lavori è stata un'esperienza affascinante e intensa sotto molti punti di vista. Potrei citare le opportunità avute di conoscere molti studiosi italiani che hanno lavorato sul CLIL e di incontrare i maggiori esperti internazionali che hanno contribuito alla definizione del campo di ricerca di cui abbiamo qui discusso. Potrei richiamare le preziose riflessioni scambiate sul valore di una ricerca scientifica che sia rigorosa e metodica per dare sostanza al CLIL e in genere a tutti i fenomeni legati alla linguistica educativa. Potrei ricordare i numerosi incontri gestiti con il suo immane e sincero spirito di cooperazione, che dimostrava con tutti, a partire dagli allievi che lavoravano 'con' lei (e mai 'per' lei). Una insostituibile *leader* (da 'lædere', *Old English*, ossia chi ha un ruolo di guida, se vogliamo qui usare un termine inglese per richiamare le origini di Coonan, che si aggiunge alla riflessione maestro/mentore iniziata da Balboni all'inizio di questo volume) che ai suoi allievi ha sempre ispirato entusiasmo e mai timore, cui ha dato fiducia e mai discredito, che ha sempre guidato e mai sovrastato.

Potrei citare molto altro, ma, fondamentalmente, la verità è che è stata un modello, con l'esempio, ancor prima che con le parole: l'esempio di una grandissima professionista convintamente fedele al suo ruolo, attenta e scrupolosa con i suoi studenti, mai superficiale né frettolosa, sempre generosa, umile e al tempo stesso autorevole. E soprattutto una grande studiosa che, con le sue riflessioni avviate più di venti anni fa sul CLIL, ha aperto una nuova strada, permettendo all'educazione linguistica di arricchirsi di nuovi paradigmi per la promozione delle lingue straniere e seconde.

Bibliografia

- Aiello, J.; Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2017). «Preparing Teachers in Italy for CLIL: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1041873>.
- Bertaux, P. et al. (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. http://clil-castello.wikispaces.com/file/view/CLIL_Competences_Grid.pdf.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-213-0>.
- Bosisio, C.; Gilardoni, S.; Pasquariello, M. (2018). «Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente». De Meo, A.; Rasulo, A. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: AltLA, 249-64. <http://www.alt-la.it/images/pdf/eBook-AltLA-7.pdf>.
- Cardona, M. (a cura di) (2008). *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*. Bari: Cacucci editore.
- Cinganotto, L.; Cuccurullo, D.; Van De Craen, P. (2018). «Quality Professional Development for the 21st Century CLIL Teacher». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 50(2-3), 51-72.
- Coonan, C.M. (1998). «Content and Language Integrated Learning in Italy: Present Situation and Possible Developments». Marsh, D.; Marsland, B.; Malijers, A. (eds), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 109-23.
- Coonan, C.M. (1999). «Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa». Balboni, P.E. (a cura di), *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra, 57-77.
- Coonan, C.M. (2000a). «La lingua straniera come veicolo di apprendimento». *Scuola e Lingue Moderne*, 38(5), 2-15.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2000b). *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento Sviluppo e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (2007). «Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-Observation-introspection». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-46. <https://doi.org/10.2167/beb463.0>.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008a). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008b). «La produzione orale in ambito CLIL», num. monogr., *RILA: Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1-2.
- Coonan, C.M. (2011). «CLIL in (Language) Teacher Training». *Studi di Glottodattica*, 2, 1-14.
- Coonan, C.M. (2021). «Language Education of Teachers: The Impact of CLIL». D'Angelo, M.; Ožbot, M. (a cura di), *Lingue, testi e discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*. Firenze: Cesati, 305-17.
- Coonan, C.M.; Marangon, C. (a cura di) (2007). *Apprendo in lingua 2 - Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*. Venezia: Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.
- Coonan, C.M.; Rowe, J. (2011). «Some Foreign Language Issues in CLIL: The Teacher's Voice». *PIXEL, The Future of Education*. Milano: Simonelli University Press, 418-22.

- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2012). «CLIL in Italian Schools: The Issue of Content Teachers' Competence in the Foreign Language». Breeze, R. et al. (eds), *Approaches to CLIL / Propuestas Docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 71-82.
- Di Sabato, B.; Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. (2018). «Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL». Coonan, C.M.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 499-518. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/030>.
- Gilardoni, S. (2021). «La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti». Gatti, M.C.; Gilardoni, S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*. Milano: AITLA, 75-89. <http://www.aitla.it/images/pdf/eBookAITLA12.pdf>.
- Infante, D.; Benvenuto, G.; Lastrucci, E. (2008). «Integrating Content and Language at Primary School in Italy: Ongoing Experimental Research». *International CLIL Research Journal*, 1(1), 74-82.
- Langé, G. (a cura di) (2007). *Le esperienze di CLIL negli istituti scolastici della Lombardia 2001-2006. Rapporto di monitoraggio*. Milano: Ministero della Pubblica Istruzione - Ufficio Scolastico per la Lombardia.
- Lopriore, L. (2018). «Lingua/e nella formazione dei docenti CLIL: nuovi paradigmi e nuove comunità di docenti». De Meo, A.; Rasulo, M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: AITLA, 265-75. <http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-7.pdf>.
- Ludbrook, G. (2017). «Adapting the CEFR to Italian CLIL teacher language». Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale, M. (eds), *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape. Problems and Prospects*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars, 162-74.
- Luisse, M.C. (2021). «Il profilo del docente di friulano e di sardo: una proposta di certificazione». Luisse, M.C.; Vicario, F. (a cura di), *Le lingue regionali a scuola. Competenze e certificazione didattica del docente di friulano e di sardo*. Torino: UTET Università, 260-90.
- Macherelli, E. (2006). «Il ruolo dell'INDIRE nella valorizzazione delle esperienze CLIL». Coonan 2006, 29-36.
- Menegale, M. (2018). «La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL». Coonan, C.M.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 539-62. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/032>.
- Menegale, M.; Bier, A. (2020). «Doing CLIL with a Minority Language: A Teacher Development Model». *International Journal of Linguistics*, 12(3), 61-83. <http://doi.org/10.5296/ijl.v12i3.16921>.
- Mezzadri, M. (2014). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri, M. (2018). «The Role of CLIL Teachers' Methodological Awareness in In-Service Training in Italy». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 97-109.
- Mezzadri, M.; Tonelli, G. (2020). «Educazione linguistica inclusiva e CLIL. Uno studio di caso di docenti in formazione». *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 9(2), 263-80. <http://doi.org/10.30687/EL-LE/2280-6792/2020/02/007>.

- Pavesi, M.; Zecca, M. (2001). «La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia». *CILTA*, 30(1), 31-57.
- Perini, R. et al. (2012). *Local lingue infanzia*. Roma: Anicia.
- Ricci Garotti, F. (a cura di) (2006). *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino.
- Ricci Garotti, F. (2021). «CLIL: Internationalisation or Pedagogical Innovation?». Mastellotto, L.; Zanin, R. (eds), *EMI and Beyond: Internationalising Higher Education Curricula in Italy*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 241-59. <https://bupress.unibz.it/en/produnkt/emi-and-beyond-internationalising-higher-education-curricula-in-italy/>.
- Santipolo, M. (2021). «The Content of CLIL and Beyond: Classifying Typologies of Microlanguages for Teaching and Learning Purposes». Graziano, A. et al. (eds), *Pedagogical and Technological Innovations in (and through) Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars, 18-28.
- Serragiotto, G. (2015). *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino.
- Serragiotto, G. (2021). «CLIL, microlingue, EMI». D'Angelo M.; Ožbot, M. (a cura di), *Lingue, testi e discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*. Firenze: Cesati, 319-28.
- Sisti, F. (2021). «Venti anni di studi CLIL: la parola a studenti e docenti universitari». D'Angelo M.; Ožbot, M. (a cura di), *Lingue, testi e discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*. Firenze: Cesati, 329-46.

SAIL

1. Caon, Fabio (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media.*
2. Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica.*
3. Balboni, Paolo; Daloso, Michele (2012). *La formazione linguistica nell'università.*
4. Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica.*
5. Freddi, Edigio (2015). *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica.*
6. Carloni, Giovanna (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments.*
7. Melero Rodríguez, Carlos Melero (a cura di) (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo.*
8. Cavaliere, Salvatore (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali.*
9. Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.*
10. Dalla Libera, Cristina (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi.*
11. Maugeri, Giuseppe (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.*
12. Newbold, David (2017). *Rethinking English Language Certification. New Approaches to the Assessment of English as an Academic Lingua Franca.*
13. Bier, Ada (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL.*
14. Balboni, Paolo (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica.*
15. Spaliviero, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura.*
16. Castagna, Vanessa; Quarezemin, Sandra (org.) (2020). *Travessias em língua portuguesa. Pesquisa linguística, ensino e tradução.*

Per acquistare: <https://fondazionecafoscari.storeden.com/shop>

To purchase: <https://fondazionecafoscari.storeden.com/shop>

17. Daloiso, Michele; Mezzadri, Marco (a cura di) (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.*
18. Caruana, Sandro; Chircop, Karl; Gauci, Phyllisienne; Pace, Mario (a cura di) (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale.*
19. Maugeri, Giuseppe (2021). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti.*
20. Maugeri, Giuseppe; Serragiotto, Graziano (2021). *L'insegnamento della lingua italiana in Giappone. Uno studio di casa sul Kansai.*
21. Benucci, Antonella; Grosso, Giulia I.; Monaci, Viola (2021). *Linguistica Educativa e contesti migratori.*
22. Balboni, Paolo E. (2022). *"Thesaurus" di Linguistica Educativa: guida, testi, video.*
23. Newbold, David; Paschke, Peter (eds). *Accents and Pronunciation. Attitudes of Italian University Students of Languages.*
24. Coan, Fabio (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicit .*
25. Caon, Fabio; Melero Rodríguez, Carlos Alberto; Tonioli, Valeria (2023). *Criticit  nella comunicazione interculturale tra spagnoli e italiani | Puntos críticos en la comunicación intercultural entre españoles e italianos.*

Il volume raccoglie i contributi di docenti e ricercatori che hanno affiancato Carmel Mary Coonan negli anni della sua carriera all'Università Ca' Foscari Venezia. Partendo dai temi che hanno contraddistinto gli interessi di ricerca della professoressa Coonan, tra cui ad esempio il CLIL, la formazione insegnanti e la ricerca azione, il volume apre a originali riflessioni metodologiche e nuove linee di ricerca nel campo della linguistica educativa, confermando il carattere vivace e dinamico della ricerca e della sperimentazione di questa disciplina. Pur risaltando gli importanti traguardi raggiunti nel campo dell'apprendimento e insegnamento linguistico fino ad oggi, i contributi sottolineano anche l'urgenza di una spinta maggiore allo sviluppo del plurilinguismo, un obiettivo verso il quale Carmel ha sempre convintamente indirizzato il suo lavoro accademico.



Università
Ca' Foscari
Venezia