CLIL NELLA CLASSE DI ITALIANO ALL'UNIVERSITÀ IN R.P.C.

Uno studio di caso

Yi PAN, *Silvia* SCOLARO

ABSTRACT • ***CLIL in the Italian-Language Classroom at University in the PRC. A Case Study***. This study addresses the scarcity of literature regarding the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) for teaching Italian as a Foreign Language (FL) in the People's Republic of China (PRC). The CLIL approach, which integrates language learning with non-linguistic subjects, shifts the instructional focus from formal linguistic analysis to the use of the language as a vehicle for acquiring new knowledge. This research, designed as a qualitative case study, examines a CLIL educational experience conducted at Nanjing Normal University. The primary objective is to explore the perceptions and responses of a group of fourth-year students, focusing specifically on how this approach influences their motivation and emotional engagement. Although the findings cannot be generalized, they do provide valuable insights useful in the design of future CLIL courses in similar contexts.

KEYWORDS • CLIL; Italian as a Foreign Language (FL) in China; Chinese students of Italian; CLIL in Higher Education in China; Student Motivation and Engagement.

1. Introduzione

Questo studio affronta il *gap* nella letteratura sull'utilizzo della metodologia CLIL per l'insegnamento dell'italiano come LS, e specificamente in Repubblica Popolare Cinese, con studenti universitari[1]. La letteratura esistente ha ampiamente dimostrato i benefici del CLIL in diversi contesti linguistici e culturali. Tale approccio, che integra l'apprendimento della lingua con quello di materie non linguistiche, sposta l'obiettivo didattico dall'analisi formale della lingua al suo utilizzo come strumento per acquisire nuove conoscenze. Questo cambiamento di prospettiva offre un notevole valore aggiunto all'apprendimento, in quanto promuove un'esposizione più ampia e autentica alla lingua, favorendo lo sviluppo di abilità comunicative e di pensiero critico.

[1] Nel presente articolo, nei paragrafi introduttivi si è fatto uso del maschile sovraesteso intendendolo come comprensivo di soggetti di genere femminile, maschile e di coloro che non si identificano nei precedenti, ai soli fini di una lettura scorrevole. Invece, nei paragrafi che riguardano la descrizione della ricerca e l'analisi dei dati raccolti, per chiarezza e accuratezza, si è scelto di usare il genere femminile. Questa decisione riflette la composizione dello studio, che ha visto la partecipazione di studentesse e insegnanti-ricercatrici tutte di genere femminile.

Tuttavia, nonostante i risultati positivi in altri contesti, la comprensione di come il CLIL possa essere efficacemente implementato per studenti cinesi che apprendono l'italiano a livello accademico è ancora limitata. Le sfide specifiche che questi studenti affrontano, come il sistema didattico tradizionale a cui sono abituati e le diverse modalità di apprendimento, richiedono un'indagine più approfondita.

Questo studio di caso si propone di iniziare a colmare tale lacuna, analizzando un'esperienza didattica CLIL condotta presso la *Nanjing Normal University* di Nanchino, nella Repubblica Popolare Cinese. L'obiettivo principale è esplorare le percezioni e le risposte di un gruppo di studentesse del quarto anno di corso, focalizzandosi su come l'approccio adottato influisca sulla loro motivazione e sul loro coinvolgimento emotivo. I risultati di questa ricerca qualitativa, sebbene non generalizzabili, forniscono spunti preziosi per la progettazione di futuri corsi CLIL in contesti simili.

2. CLIL (Content and Language Integrated Learning): definizione e breve introduzione

"*CLIL is an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role.*"[2] (Marsh in Coyle 2006). Come indica l'acronimo, infatti, CLIL sta ad indicare l'insegnamento integrato di lingua e contenuto (Mehisto *et al.*, 2008; Coyle *et al.* 2010; *inter alia*). L'obiettivo didattico cambia notevolmente a seconda che una lingua venga insegnata come materia a sé stante o usata come strumento per veicolare altri contenuti. Nel primo caso, l'insegnante insegna la lingua e gli studenti ne acquisiscono le abilità; nel secondo, l'insegnante promuove l'uso della lingua e gli studenti la utilizzano per apprendere altre materie. La differenza cruciale risiede nel ruolo della lingua, che non è più l'oggetto di studio (metalinguistico), ma diventa il mezzo per acquisire nuove conoscenze (Serragiotto 2009). Dal punto di vista linguistico, l'approccio CLIL offre un notevole valore aggiunto all'apprendimento grazie a una maggiore esposizione alla lingua straniera (Coonan 2002 e 2012; *inter alia*). L'obiettivo non è solo aumentare la quantità di esposizione, ma anche garantirne la qualità, rendendo l'apprendimento più efficace. Infatti, l'esposizione a un input contestualizzato e non frammentato favorisce l'apprendimento linguistico incidentale, in quanto la strutturazione del materiale didattico è pensata per facilitare la costruzione di nuove conoscenze disciplinari partendo da quelle pregresse. Di conseguenza, l'apprendente è supportato nell'impiego di strategie cognitive e metacognitive in modo trasversale. Inoltre, la diversità e la complessità dell'*input* contribuiscono a potenziare la motivazione intrinseca, consentendo a questo modello didattico, centrato sul discente, di implementare un percorso formativo più flessibile e adattabile (Grabe e Stoller 1997:19-20).

Inoltre, nel contesto dell'approccio CLIL, lo studente assume un ruolo centrale e attivo nel processo di apprendimento (CoE 2001), portando quindi a un cambiamento da un insegnamento/apprendimento *teacher-centered* a uno *student-centered*. Attraverso un metodo induttivo guidato dal docente, gli studenti scoprono i contenuti, sviluppando al contempo le proprie competenze linguistiche, in particolare quelle comunicative. Questo avviene spesso tramite lo svolgimento di compiti in coppia o in gruppo.

A seconda della tipologia scolastica e delle caratteristiche specifiche degli studenti, l'adozione del CLIL può inoltre favorire un aumento della motivazione (Bower 2017), sia per quanto riguarda

[2] Il CLIL è un approccio in cui una lingua straniera è usata come uno strumento nell'apprendimento di una materia non linguistica, in cui la lingua e la materia hanno un ruolo congiunto (TdA).

l'apprendimento della lingua, sia per l'acquisizione dei contenuti disciplinari (Serragiotto 2023: 189). Diversi studi hanno evidenziato l'impatto significativo della metodologia CLIL sull'apprendimento profondo (*deep learning*). In particolare, Hattie (2015) ha rilevato che il CLIL ha un forte impatto sulla capacità degli studenti di elaborare concetti in modo significativo e duraturo. Marsh *et al.* (2001: 78-80, in Papaja 2013:148), poi, rilevano quanto l'insegnante abbia un ruolo fondamentale in questa metodologia e, oltre a un'alta competenza nella lingua *target*, le sue competenze debbano spaziare, da quelle linguistiche/comunicative, a quelle teoriche, metodologiche, dell'ambiente di apprendimento, dello sviluppo dei materiali didattici e della valutazione. Infine, Mehisto *et al.* (2008) hanno sottolineato l'importanza del CLIL nel promuovere un cambiamento sistemico nel processo educativo. Tale approccio non si limita a coinvolgere solo gli studenti e gli insegnanti, ma estende il suo impatto a tutti gli attori del contesto educativo, comportando una trasformazione nel modo in cui l'educazione viene concepita e vissuta[3].

La metodologia CLIL si fonda su diversi modelli teorici che ne guidano l'implementazione e la progettazione didattica. Un pilastro fondamentale è il modello delle 4C (*Content, Cognition, Culture, Communication*), proposto da Coyle *et al.* (2010), che rappresentano le quattro dimensioni interconnesse di ogni attività CLIL[4]. In aggiunta, Coyle (2010) ha elaborato il *Language Triptych Model* per schematizzare le diverse funzioni della lingua: *language of learning* (la lingua per apprendere i contenuti), *language for learning* (la lingua come strumento di interazione e collaborazione) e *language through learning* (la lingua che si sviluppa e si acquisisce attraverso il processo di apprendimento). Oltre a ciò, sul piano della progettazione, Meyer (2012) propone un modello piramidale che delinea le fasi cruciali per la creazione di un percorso CLIL efficace: la selezione dell'argomento, la scelta delle modalità di presentazione dell'*input*, la progettazione del *task* e, infine, la sua implementazione con la produzione di un *output* da parte degli studenti. Un ulteriore riferimento per una didattica CLIL di qualità è il modello di De Graaff *et al.* (2007) che, ispirandosi al *Penta Pie* di Westhoff (2004) per l'acquisizione delle lingue seconde, individua cinque indicatori chiave: l'esposizione all'*input*, la processazione del contenuto, la processazione della forma, l'uso di strategie ricettive e produttive e la produzione linguistica. In aggiunta a quanto detto, è necessario menzionare un elemento fondamentale nel CLIL: lo *scaffolding* (Marsh *et al.* 2013; Reiss 2012), cioè il supporto didattico messo in atto attraverso le strategie e le tecniche glottodidattiche proposte dall'insegnante così come dal dialogo collaborativo fra docente e apprendenti (Wells 1999) che promuove il ruolo attivo del discente e facilita il percorso verso l'autonomia (Fernandéz-Cárdenas *et al.* 2015; Menegale 2014; Wolffs 2011; *inter alia*).

In sintesi, il CLIL si configura come una metodologia trasversale che si adatta a diverse discipline. Utilizzando materiali autentici e approcci didattici flessibili, il CLIL consente di lavorare in ottica di *task-based learning* (Cortés Velásquez e Nuzzo 2018; Ellis 2003, 2009; Long 2015; Nunan 2004; *inter alia*) o *project-based learning* (Krajcic e Blumenfeld 2006; Quartapelle 2009), utilizzando la lingua straniera non come fine, ma come mezzo per l'apprendimento[5].

[3] Si vedano a tal proposito, le politiche linguistiche messe in atto dal Consiglio di Europa relativamente all'implementazione della metodologia CLIL nelle scuole in Europa: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A41976X0219,
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51983DC0723,
https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8, https://publications.europa.eu/resource/cellar/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b.0001.02/DOC_1, *inter alia*.

[4] Tale modello è stato successivamente rivisto e modificato anche da altri studiosi, fra cui Zydatiβ (2007), Ball (2016), Nikolić (2017).

[5] Per una panoramica delle possibili attività didattiche in modalità CLIL anche digitali si veda Cinganotto (2018 e 2021), *inter alia*.

Il processo di valutazione, in assenza di una prassi standardizzata, presenta significative complessità metodologiche: le sfide principali vertono sull'opportunità di integrare o disgiungere la valutazione del contenuto da quella della competenza linguistica. L'approccio separato, sebbene potenzialmente più analitico, solleva interrogativi sulle modalità e sulla ponderazione da assegnare a ciascun componente (Barbero e Clegg 2005; Mohan e Huang 2002; Serragiotto 2006 e 2007; *inter alia*). Alla valutazione, intesa in senso tradizionale, può essere affiancata anche l'autovalutazione (Federici 2022).

2.2. Il CLIL in Cina

Negli ultimi anni, con la promozione dell'iniziativa della "Via della Seta", la proposta di costruire una comunità dal destino condiviso per l'umanità e l'avanzamento della modernizzazione secondo il modello cinese, la Cina ha posto nuove e più elevate esigenze alla formazione di risorse umane qualificate in ambito internazionale. Infatti, nel 2018, Il Dipartimento dell'Istruzione Superiore del Ministero dell'Istruzione (教育部高教司 jiàoyù bù gāojiào sī) ha esplicitamente promosso, nell'ambito della costruzione delle "Quattro Nuove" (四新 sì xīn, ovvero nuova ingegneria, nuova medicina, nuove discipline agrarie e nuove discipline umanistiche), lo sviluppo delle "Nuove Discipline Umanistiche" 新文科 xīn wénkē (Róng e Wáng 2023: 64). Viene incoraggiato il sistema universitario cinese a basarsi sulle tendenze emergenti del XXI secolo che vedono una crescente integrazione tra scienze umane, scienze sociali e scienze naturali, al fine di ampliare e costruire un nuovo campo teorico per la ricerca nelle discipline umanistiche e un sistema innovativo per la formazione dei talenti nell'era contemporanea. In questo contesto, studiosi e professori nell'ambito della glottodidattica, hanno iniziato a esplorare percorsi di riforma dell'insegnamento delle lingue straniere. Siccome in Cina le ricerche sulla didattica della lingua inglese occupano una posizione di primo piano tra gli studi sulla didattica delle lingue straniere, gli studiosi dell'ambito anglistico sono stati i primi a farsi promotori delle riforme nella didattica linguistica. Perciò hanno scoperto il metodo CLIL, ovvero l'insegnamento integrato di contenuti e lingua, inteso come termine ombrello per le pratiche didattiche che utilizzano una seconda lingua per l'insegnamento di contenuti non linguistici e questo approccio ha avuto origine negli anni '90 del XX secolo. Negli ultimi anni, il CLIL ha rappresentato un punto focale nelle ricerche relative alla riforma della metodologia didattica linguistica. Per l'insegnamento dell'inglese come specializzazione, il CLIL rappresenta un approccio efficace per realizzare l'integrazione tra l'insegnamento linguistico e i contenuti disciplinari nel contesto della costruzione delle "Nuove Discipline Umanistiche". Questo approccio costituisce, quindi, un'innovazione e anche una rottura rispetto ai modelli didattici tradizionali e agli attuali sistemi curricolari, i quali appunto non soddisfano più le esigenze contemporanee.

Fra i primi studiosi a interessarsi al CLIL è stato il professor Cháng Jùnyuè (常俊跃)[6], vicerettore dell'Università di Lingue Straniere di Dalian (大连外国语大学 Dàlián wàiguóyǔ dàxué). Sotto la sua guida, l'Università di Lingue Straniere di Dalian ha avviato un'esplorazione della riforma del sistema curricolare e dell'insegnamento del corso di laurea in lingua inglese, basata sul principio del CLIL. Dal 2007 al 2012, sotto la guida dell'approccio CLIL, hanno portato

[6] Nel presente lavoro si è deciso di rispettare l'uso della lingua cinese di indicare prima il cognome e poi il nome delle persone menzionate. Tuttavia, quest'ultimo viene riportato solo alla prima occorrenza, al fine di evitare confusioni legate all'elevata frequenza di omonimie in Cina.

a termine la riforma di tutti i corsi fondamentali della specializzazione in lingua inglese; successivamente, hanno proseguito sempre a partire dai corsi, avviando in modo sistematico l'esplorazione della costruzione di un sistema di insegnamento dedicato agli studi regionali e dei Paesi esteri (Liú e Cháng 2023: 4). Sebbene l'esplorazione sia iniziata dall'ambito curricolare, essa ha coinvolto l'intero processo di riforma dell'educazione specialistica e della formazione dei talenti. Questo ha implicato una ridefinizione dell'idea stessa di formazione specialistica, un adeguamento degli obiettivi formativi, una ristrutturazione complessiva del sistema curricolare, lo sviluppo sistematico di materiali didattici, l'innovazione delle metodologie di insegnamento, il miglioramento delle modalità di valutazione del rendimento degli studentesse, nonché un ripensamento delle strategie di sviluppo professionale dei docenti (Liú e Cháng 2023: 4). Infatti, il professor Cháng indica che ormai l'approccio del CLIL è stato elevato al livello di concetto educativo, poiché esso non si limita a promuovere l'acquisizione da parte degli studenti di competenze linguistiche di base come il vocabolario, la grammatica, l'ascolto, il parlato, la lettura e la scrittura, ma si concentra anche sulla formazione integrale della persona e su questioni educative più ampie. Perciò il CLIL è anche una convinzione filosofica, sostenuta da diverse teorie educative e linguistiche.

Secondo il professor Cháng, l'attuazione della riforma dell'insegnamento integrato di contenuti e lingua (CLIL) nel contesto cinese necessita non solo del riferimento alle esperienze e ai risultati delle ricerche internazionali nel settore, ma anche di una riflessione approfondita sulle peculiarità del contesto nazionale dell'insegnamento delle lingue straniere. Infatti, il CLIL è stato introdotto nel contesto dell'insegnamento dell'inglese specialistico in Cina e progressivamente diffuso e implementato in diverse università cinesi. Nel corso della sua applicazione, si è andata progressivamente sviluppando una teoria localizzata e un modello didattico adattato alle specificità del contesto cinese. Gli anni di sperimentazione e pratica didattica hanno prodotto risultati concreti e rilevanti, confermando la validità dell'approccio nell'ambito della formazione linguistica e disciplinare integrata. Tuttavia, sono emersi ed esistono ancora vari problemi, tra cui spicca la mancanza di insegnanti qualificati in questo ambito. Nel contesto dell'insegnamento dell'inglese specialistico in Cina, la pratica didattica CLIL viene attualmente svolta, nella maggior parte dei casi, in modo autonomo dai docenti universitari di lingua inglese. Sebbene questi ultimi possiedano solide competenze linguistiche, una consolidata esperienza anche nella promozione delle competenze interculturali e una buona capacità di guidare gli studenti sia nell'apprendimento delle strutture linguistiche sia nelle attività comunicative situate, la mancanza di conoscenze disciplinari specifiche rappresenta un punto debole (Róng e Wáng 2023: 25). A causa di tale carenza, l'insegnamento da parte dei docenti di inglese specialistico tende a limitarsi a un livello di conoscenza generale della disciplina e alla spiegazione del lessico accademico, con una conseguente integrazione non ottimale tra lingua e contenuti. Per quanto riguarda il numero limitato di corsi di inglese specialistico tenuti da docenti delle discipline, sebbene questi ultimi dispongano di una solida competenza nei rispettivi ambiti scientifici, la mancanza di adeguate competenze linguistiche, unitamente a una limitata capacità di comprensione interculturale e a una preparazione insufficiente nella didattica della lingua, fa sì che l'approccio CLIL venga spesso ridotto a un semplice insegnamento disciplinare veicolato in lingua inglese. Di conseguenza, l'interazione in aula e la comunicazione in inglese risultano limitate, ostacolando così lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti. Perciò alcuni studiosi cinesi consigliano che le università dovrebbero svolgere un ruolo di coordinamento, organizzando attività di formazione congiunta e reciproca tra docenti di lingua e docenti di disciplina, al fine di creare opportunità per lo sviluppo della professionalità degli insegnanti coinvolti nell'insegnamento; oppure le università potrebbero inoltre introdurre modelli di co-insegnamento a due o più docenti nell'ambito della didattica CLIL delle lingue straniere settoriali, con l'obiettivo di compensare l'attuale carenza di risorse docenti attraverso la complementarità delle competenze tra insegnanti di lingua e docenti disciplinari.

Tra l'altro, il professor Cháng ha anche indicato che il concetto educativo del CLIL può offrire spunti importanti per l'insegnamento delle lingue straniere a livello universitario anche nei corsi con studenti principianti. Per tali corsi, è certamente necessario rafforzare la formazione linguistica nelle fasi iniziali; tuttavia, è altrettanto importante riconoscere che l'integrazione tra lingua e contenuti può essere avviata fin dai primi stadi dell'apprendimento linguistico. L'idea secondo cui gli studenti dovrebbero prima padroneggiare la lingua e solo successivamente affrontare i contenuti disciplinari rischia di ritardare l'acquisizione delle conoscenze specialistiche (Liú e Cháng 2023: 6). È quindi auspicabile avviare quanto prima un'integrazione dei corsi di pronuncia, grammatica, ascolto, produzione orale e lettura estensiva con contenuti disciplinari, utilizzando modalità didattiche differenziate. L'integrazione tra lingua e contenuti può assumere forme diverse: può dare maggiore enfasi all'insegnamento linguistico, oppure alla trasmissione dei contenuti disciplinari, o ancora mantenere un equilibrio tra entrambi gli aspetti. Le modalità di "integrazione" sono quindi flessibili e adattabili ai diversi contesti educativi. Ma le ricerche e le pratiche didattiche nell'ambito delle altre lingue straniere nelle università cinesi risultano ancora poche.

2.3. Il CLIL nell'insegnamento della lingua e della cultura italiana in Cina

Come è stato già accennato nel paragrafo precedente, in Cina le ricerche sul CLIL sono maggiormente concentrate in ambito anglistico e sono poche le ricerche relative alle altre lingue. Nell'insegnamento della lingua e della cultura italiana, si distingue una ricerca realizzata dalla professoressa Zhōu Tíng (周婷), che si basa su un progetto universitario di riforma educativa e didattica, intitolato "Costruzione del programma di studi in Lingua Italiana secondo i nuovi standard nazionali e il metodo CLIL- Esperienza didattica di integrazione tra l'insegnamento della lingua e l'educazione umanistica generale" (基于新国标要求与CLIL理念的意大利语专业建设-语言教学与人文通识教育融合的教学实践). Nell'articolo "Esplorazione della riforma dell'insegnamento delle lingue meno diffuse basata sul modello CLIL europeo: il caso del corso di laurea in Lingua Italiana" (2021), Zhōu ha sottolineato la necessità e la sfida di introdurre l'approccio CLIL all'insegnamento delle lingue meno diffuse nell'ambito dell'università cinesi. Siccome gli studenti universitari di lingua italiana sono principianti quando cominciano l'università, è molto difficile realizzare l'insegnamento integrato di lingua e contenuto nei primi due anni in cui si fanno soprattutto corsi di lingua per sviluppare le competenze linguistiche. Il contenuto dei corsi di questa fase è relativamente semplice rispetto alle conoscenze acquisite già dagli studenti. Tuttavia, i corsi di cultura come quelli di storia, storia della letteratura e storia dell'arte, sono troppo difficili per gli studenti di livello elementare, se tenuti completamente in lingua italiana. Perciò, secondo Zhōu, è molto importante trovare un equilibrio tra lingua e contenuto, che è anche una delle difficoltà maggiori per la riforma didattica sotto la guida dei nuovi standard nazionali. Nell'insegnamento tradizionale di una lingua straniera come implementato in Cina, l'attività didattica è principalmente incentrata sulle lezioni frontali del docente, con *focus* sulla grammatica, l'analisi del lessico e l'interpretazione dei testi, supportati da spiegazioni dettagliate e chiare, nonché da una correzione mirata degli errori. Questo metodo può essere abbastanza efficace nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una lingua straniera, ma risulta evidentemente insufficiente e inadeguato per l'apprendimento a livello intermedio e avanzato, oltre a presentare un'eccessiva uniformità. Anche i manuali tradizionali non riescono più a soddisfare le esigenze dell'apprendimento di questa fase, poiché esso deve essere strettamente integrato con la cultura sociale contemporanea e con la formazione dello spirito umanistico. Rispetto ai metodi tradizionali, le quattro dimensioni interconnesse del CLIL (§2) presentano evidenti vantaggi. Infatti, il CLIL non pone più l'apprendimento linguistico al centro, ma attribuisce

pari importanza all'acquisizione della lingua e a quella dei contenuti disciplinari, sottolineando l'integrazione tra conoscenza e lingua. Attraverso l'apprendimento linguistico si accede ai contenuti disciplinari, e al contempo si sviluppano le competenze linguistiche necessarie per acquisire tali conoscenze, realizzando così una contestualizzazione reciproca tra lingua e contenuto.

In base a ciò che è stato descritto, la professoressa Zhōu e il suo gruppo didattico, che appartengono al Dipartimento di Italiano della *Beijing Language and Culture Univers*ity (BLCU; 北京语言大学 Běijīng Yǔyán Dàxué.), hanno cercato di esplorare la costruzione di un sistema curricolare che integri l'apprendimento dei contenuti disciplinari con quello linguistico, incorporando nelle attività didattiche lo sviluppo delle competenze umanistiche generali e del pensiero critico. La loro riforma didattica del sistema dei corsi di italiano, oltre a mantenere i corsi esistenti finalizzati allo sviluppo delle cinque competenze fondamentali: comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta e traduzione, prevede l'introduzione di nuovi insegnamenti volti a potenziare la formazione accademica degli studenti, la capacità di lettura della letteratura scientifica internazionale, la scrittura di testi accademici, il pensiero critico e la competenza interculturale. Questo nuovo sistema curricolare mantiene i corsi orientati allo sviluppo delle competenze, come produzione scritta e orale in lingua italiana. A partire dal secondo semestre del secondo anno accademico, viene progressivamente ridotto il numero di ore dedicate alla formazione puramente linguistica, a favore dell'introduzione di corsi basati sull'approccio CLIL, quali *cultura e arte italiane*, *cultura cinese (tenuto in italiano)*, *introduzione alla storia della cultura italiana*, *introduzione alla linguistica italiana*, proposti come insegnamenti fondamentali o opzionali. Inoltre, alcuni corsi già esistenti, come *profilo dell'Italia* e *storia dell'Italia contemporanea*, sono stati riformulati integrando i principi del CLIL all'interno della pratica didattica. La riforma didattica basata sul modello CLIL si manifesta principalmente nei seguenti aspetti: obiettivi educativi, progettazione didattica, interazione didattica e utilizzo dei materiali didattici (Zhōu 2021: 149). Bisogna far presente che alcuni corsi più teorici come "Introduzione alla linguistica italiana", vengono tenuti non solo in italiano, ma anche in lingua cinese, che è la madrelingua sia degli studenti che dei docenti, per avere un risultato più efficace. Perciò è anche molto importante fare una scelta adeguata dei materiali didattici. I manuali di cultura italiana scritti dagli autori italiani e rivolti agli italiani risultano troppo difficili per gli studenti cinesi e quelli scritti in cinese non soddisfano le esigenze del metodo CLIL. In questo caso, bisogna che il docente adatti i manuali italiani usando un linguaggio più semplice per far capire meglio agli studenti e allo stesso tempo dovrebbe fornire agli studenti libri e materiali scritti in cinese e in inglese come materiali integrativi, nonché video di BBC e Rai. La professoressa Zhōu ha spiegato il processo della pratica didattica secondo il metodo CLIL con un esempio dell'unità didattica sulla storia della letteratura e arte italiana di fine Ottocento (Zhōu 2021: 149). Prevede 12 ore di lezione in totale. Le prime due ore sono dedicate all'avvicinamento all'argomento, in cui gli studenti sono invitati a fare un *brainstorming* elencando in due lingue le informazioni già acquisite e successivamente il docente fornisce una panoramica e un'introduzione complessiva al contesto storico-sociale dell'Europa di fine Ottocento e alle caratteristiche della produzione artistica di quel periodo; le successive quattro ore consistono in un ripasso della lezione precedente invitando gli studenti a riassumere in italiano e una lettura guidata dal docente dei testi in lingua italiana sulla storia di fine Ottocento ma adattati e semplificati dal docente con la spiegazione e l'analisi delle frasi lunghe e complesse; le altre quattro ore sono dedicate alle presentazioni a gruppi di personaggi storici del medesimo periodo storico, durante le quali il docente commenta e integra il lavoro degli studenti, guida la discussione in classe e offre una panoramica in lingua italiana delle figure storiche rilevanti del periodo, accompagnata da un'introduzione guidata ai testi; nelle ultime due ore gli studenti esprimono le proprie impressioni di lettura sull'opera letteraria assegnata dal docente come compito, successivamente il docente guida l'analisi e la lettura approfondita del testo insieme agli studenti. Questa

pratica didattica ha prodotto risultati positivi (Zhōu 2021): l'interesse degli studenti per discipline come la storia, la storia dell'arte e la storia della letteratura è aumentato in modo significativo, stimolando con successo la loro motivazione intrinseca all'esplorazione e all'apprendimento. Questo vuol dire che il principio del CLIL non è applicabile solo all'insegnamento della lingua inglese nelle università cinesi, ma può essere efficacemente integrato anche nei programmi e nella didattica delle lingue meno diffuse, offrendo importanti spunti per le attuali riforme nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere.

Oltre a questa ricerca realizzata dalla professoressa Zhōu Tíng e dal suo gruppo, emergono altre pratiche didattiche messe in atto dagli insegnanti di italiano che lavorano in Cina. Un'esperienza didattica è stata svolta nell'anno accademico 2022-2023 dalla lettrice MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale) della *Beijing Foreign Studies University di Pechino* (BFSU, 北京外国语大学 Běijīng Wàiguóyǔ Dàxué), la professoressa Monica Bezzegato, durante un corso di Master in Lingua Italiana[7]. La modalità didattica ha previsto una visita guidata alla mostra "Arte e Artisti Contemporanei dall'Italia sulla Via della Seta" e un percorso CLIL strutturato sul tema. Gli studenti del corso avevano un livello di competenza in lingua italiana pari a C1 e C1+. Il linguaggio dell'arte, esplicitato da un'esperta del settore, ha consentito di sviluppare un lavoro testuale e lessicale specifico, con un obiettivo di acquisizione di competenze linguistiche, comunicative e professionali. Al termine del percorso didattico, i partecipanti hanno dimostrato di saper utilizzare la lingua italiana in maniera efficace e coerente con la tipologia testuale e il contenuto richiesti.

3. Contesto

Attualmente, in Cina, 24 università offrono l'italiano come corso di laurea principale, 18 come materia secondaria e diverse scuole superiori lo hanno incluso nei loro programmi di studio (dati gentilmente forniti dall'Istituto Italiano di Cultura di Pechino, aprile 2024)[8]. Secondo Féng (2018), a livello accademico operano 144 docenti di nazionalità cinese e 56 italiana.

La ricerca qualitativa che è presentata in questo studio si è svolta presso il Dipartimento di italiano della *Nanjing Normal University* (NNU) di Nanchino, nella Repubblica Popolare Cinese, durante l'anno accademico 2024-2025, in una classe di venti studentesse cinesi al quarto anno di studio dell'italiano nell'ambito del Corso di Laurea in Lingua e Cultura Italiana. Le venti apprendenti sono tutte di età compresa fra i 20 e i 25 anni, e al momento dell'inizio della ricerca 15 di loro avevano studiato in una università italiana dopo due anni di studio presso la NNU. Fra le quindici studentesse, sette di loro avevano studiato all'Università per Stranieri di Perugia per un periodo dai sei mesi ai dieci mesi, quattro avevano studiato all'Università Ca' Foscari per dieci mesi, due all'Università di Bergamo per dieci mesi e due all'Orientale di Napoli per sei mesi. Tutte queste università hanno un accordo di scambio studentesse con la NNU. Presso queste università le studentesse avevano frequentato corsi di lingua italiana e diversi altri di cultura italiana a seconda dell'offerta formativa delle singole università. Perciò, la competenza linguistica delle ragazze non era omogenea ma in linea massima avevano un livello intorno al B2 come definito dal QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue[9]). Inoltre, tutte avevano raggiunto il livello

[7] https://italiana.esteri.it/italiana/cultura/pechino-percorsi-clil-insegnare-litaliano-attraverso-larte/
[8] Per un approfondimento si veda Serragiotto e Scolaro (2023).
[9] https://www.coe.int/it/web/lang-migrants/cefr-and-profiles

pari a B2 di competenza in inglese. In questo frangente, il CLIL può rispondere alle esigenze di una classe plurilivello, in particolare esso può essere un deterrente rispetto alla perdita di motivazione di quelle studentesse con un livello avanzato di conoscenza della lingua italiana (Mazzotta 2023).

Per questo intervento didattico, erano presenti due docenti in collaborazione: una di madrelingua cinese e una di madrelingua italiana. A ogni tema scelto sono state dedicate 12 ore di lezione, per un totale di 36 ore. Le lezioni hanno visto l'utilizzo di modalità miste: lezione frontale, a gruppi o coppie, in plenaria, cercando di stimolare in modo continuo le apprendenti, ma sempre con la compresenza delle due docenti. La maggior parte delle lezioni del corso è stata guidata dalla docente di madrelingua italiana, mentre la docente di madrelingua cinese a lezione la aiutava e aggiungeva spiegazioni necessarie affinché le studentesse capissero meglio i contenuti più complessi. Per alcune attività più difficili, la docente di madrelingua cinese conduceva le discussioni insieme alle studentesse in lingua cinese per permettere una riflessione più approfondita ed efficace, fornendo anche materiali di approfondimento in lingua cinese e inglese.

A differenza del metodo CLIL utilizzato nelle classi di italiano L2 (Serragiotto 2009: 75-76), in questo contesto di italiano come LS in Cina, è stato possibile utilizzare la lingua cinese in caso di mancata comprensione, trattandosi di una classe monolingue in cui la docente curricolare era madrelingua. Secondo Serragiotto (2023), infatti, l'adozione del CLIL nell'insegnamento dell'italiano come LS rappresenta una strategia efficace in quanto i contenuti scelti possono spaziare dall'arte alla musica, fino alla storia, risultando particolarmente utili per studenti o professionisti che necessitano di un contatto diretto con l'Italia per ragioni di studio, lavoro o personali.

Inoltre, "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." (Serragiotto 2023:193). In aggiunta a ciò, il CLIL promuove funzioni linguistiche accademiche supportate da processi cognitivi di ordine superiore, *higher order thinking* (HOT), (Dalton-Puffer 2007), promuovendo le abilità necessarie per gestire e produrre in lingua testi scientifici e disciplinari orali e scritti, progressivamente più astratti e complessi (Meyer, Halbach e Coyle 2005)

4. Domande di ricerca e metodologia

La presente ricerca si avvale di un approccio qualitativo volto a esaminare l'implementazione di un percorso didattico strutturato secondo i principi della metodologia CLIL in una classe di italiano presso la NNU (§3). Al termine delle attività, un questionario è stato somministrato alle studentesse partecipanti al fine di raccogliere dati e percezioni relative a vari aspetti dell'intervento didattico (Dörnyei e Dewaele 2022). Di seguito si esplicitano le domande di ricerca che hanno sostenuto la presente ricerca qualitativa.

RQ1: L'utilizzo di una metodologia CLIL in una classe di studentesse universitarie di italiano in Cina può favorire la motivazione nello studio dell'italiano e nell'approfondimento di un argomento specifico?

RQ2: Quali aspetti del coinvolgimento emotivo emergono dopo l'implementazione di attività in metodologia CLIL?

4.1. Descrizione delle azioni didattiche

Nell'ambito della presente ricerca, l'intervento didattico è stato progettato con l'obiettivo di incrementare la motivazione delle studentesse (Bower 2020) e di valorizzare l'impiego di materiali autentici in lingua italiana, limitando l'uso di *input* didattizzati. A tal fine, è stato adottato l'approccio di "*language teaching through content teaching*" delineato da Fernández (2009), il quale amplia il modello originale di Mohan (1986). In questa prospettiva, la lingua diviene il *focus* principale per l'approfondimento di contenuti disciplinari che gli studenti hanno già acquisito nella loro lingua madre. Tale metodologia permette di ampliare e consolidare le conoscenze pregresse nella LS. La progettazione delle attività CLIL è stata inoltre guidata dal modello a piramide di Meyer (2012), che ha fornito una struttura metodologica per l'intero percorso didattico.

La selezione del materiale didattico ha seguito un approccio integrato, combinando risorse già in uso con materiali autentici. In particolare, il libro di testo adottato per il corso ha costituito la base del programma, affiancato da una varietà di materiali autentici, quali video e articoli di giornale reperiti *online*. Tale integrazione ha permesso di esporre le studentesse a un *input* linguistico e contenutistico non didattizzato, arricchendo l'esperienza di apprendimento anche attraverso un approccio basato sulla multimodalità, intesa come l'uso congiunto di diversi canali sensoriali (visivo, uditivo, cinestetico, ecc.) e di diverse semiotiche (linguaggio verbale, immagini, gesti, suoni) (Cope e Kalantzis 2000; Kress 2010; Magnusson e Godhe 2019; *inter alia*). L'utilizzo di *input* multimodali, come video, infografiche, mappe concettuali, simulazioni interattive o esperimenti pratici, favorisce una comprensione dei contenuti più profonda e duratura. A livello cognitivo, la ridondanza di informazioni presentate attraverso canali diversi facilita l'elaborazione e la memorizzazione.

Inoltre, nel contesto didattico esaminato, si è reso necessario implementare una serie di strategie di facilitazione per supportare le studentesse e promuovere la comprensione dei materiali autentici selezionati[10]. Queste strategie, volte a mitigare le difficoltà intrinseche all'*input* non didattizzato, sono state concepite per garantire una comprensione efficace sia delle informazioni che dell'*input* linguistico (Serragiotto 2009: 76) in un quadro teorico socio-costruttivista tramite lo *scaffolding* (Meyer *et al.* 2015). Tra le tecniche adottate, spiccano l'uso di ripetizioni, riformulazioni, ridondanze verbali e spiegazioni, affiancate da lezioni dialogate che promuovono l'interazione costante. A complemento di queste strategie verbali, si è fatto un ampio ricorso a supporti non verbali, quali grafici e immagini, oltre a un impiego mirato dell'intonazione e della gestualità. L'applicazione di tali strategie si è allineata ai principi di semplificazione e facilitazione delineati da diversi studiosi nel campo (Pallotti e Piemontese 1999; Menegaldo 2011; Nuzzo e Grassi 2016; *inter alia*). Questo approccio integrato mira a rendere i contenuti accessibili, riducendo le barriere linguistiche e cognitive e garantendo una partecipazione attiva e consapevole da parte degli apprendenti.

Grande importanza è stata data anche all'*output* (Swain 2000; Gass e Mackey 2007; Mackey *et al.* 2013; Kim 2017; *inter alia*), dato il suo fondamentale ruolo per l'*intake* (Corder 1967) e, di conseguenza, per l'acquisizione linguistica. Alle studentesse è stato chiesto di preparare delle

[10] Il dibattito su cosa si intenda per materiale autentico è ancora in atto (si veda a titolo esemplificativo quanto sostiene Widdowson, 1998). In questo contributo si intende come "autentico" quel materiale creato senza avere lo scopo di essere utilizzato per l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana nell'accezione di Wilkins (1976) e altri (Morrow, 1977; Harmer, 1983; Nunan, 1989; *inter alia*).

presentazioni nella lingua target per promuovere la collaborazione e lo scambio di idee. L'obiettivo era che usassero la discussione e il lavoro di gruppo come strumenti cognitivi per mediare l'interazione tra i partecipanti e facilitare l'apprendimento per la co-costruzione del sapere (Swain e Lapkin 2002; Watanabe e Swain 2019; *inter alia*). Inoltre, la riflessione sulla lingua risulta fondamentale per l'apprendimento (Lyster 2007 e 2018).

Per lo studio sperimentale, sono stati selezionati tre argomenti tematici. La scelta è avvenuta in modo collaborativo al fine di stimolare il coinvolgimento attivo delle apprendenti: due temi sono stati definiti dalle docenti, mentre uno è stato proposto dalle studentesse. Ciascuno di questi argomenti è stato successivamente sviluppato e approfondito nell'arco di quattro lezioni, ognuna della durata di tre ore accademiche[11]. Di seguito viene presentato uno schema riepilogativo che descrive i materiali didattici impiegati e gli output finali prodotti per ciascuno dei temi trattati durante la sperimentazione.

Tema	**Materiali utilizzati**	***Output***
Emigrazione	testo dal manuale in adozione; video 1:estratto di film; video 2: estratto di documentario; testo autentico con infografica; intervista online con uno scrittore italiano emigrato in Cina	discussione a piccoli gruppi sul tema; preparazione domande a un autore italiano; presentazione individuale su un aspetto del tema trattato
Lingua e genere	*brainstorming* su conoscenze pregresse sul tema; ascolto dal manuale in adozione; testo autentico; video di esperto di linguistica italiana; articolo di giornale online; video di una linguista italiana	discussione a piccoli gruppi e poi in plenaria con domande stimolo sul tema; produzione scritta con successiva condivisione in plenaria: riflessione metalinguistica e di linguistica contrastiva rispetto alla lingua cinese
Psicologia (scelto dalle discenti)	video sul tema; articolo di giornale online	riflessioni a piccoli gruppi e successiva condivisione in plenaria su domande stimolo

Tabella 1: schema sinottico dei materiali utilizzati e degli *output* prodotti durante la sperimentazione.

La valutazione è stata effettuata al termine della fase sperimentale, in concomitanza con il *test* di metà corso. Seguendo l'approccio teorico di Coonan (2006), le docenti hanno stabilito di assegnare una valutazione ponderata in modo equivalente sia alla competenza linguistica in italiano sia alla padronanza dei contenuti disciplinari-tematici.

4.2. L'analisi dei dati raccolti con i questionari

Il questionario, suddiviso in nove *item*, è stato progettato per valutare la percezione delle studentesse sul corso e sull'applicazione della metodologia CLIL. Le prime cinque domande si sono avvalse dell'utilizzo di una Scala Likert a 5 punti per misurare il grado di soddisfazione delle studentesse rispetto a specifici aspetti del corso e della metodologia didattica, a seguito dei quali,

[11] In Cina, le ore accademiche hanno una durata di 45 minuti.

per chi avesse voluto, sarebbe stato possibile integrare con la motivazione relativa alla scelta del punteggio fatta. I restanti quattro *item* si presentavano sotto forma di domande a risposta aperta, offrendo alle partecipanti la libertà di esprimere le proprie opinioni in cinese o in italiano, a loro discrezione (Holmes *et al.* 2016). Tutte le risposte sono state date in cinese. Data l'implementazione dell'intervento didattico in una singola classe composta da 20 studentesse, il numero esiguo delle partecipanti non consente un'analisi statistica inferenziale dei dati raccolti. Pertanto, la ricerca si avvale di un'analisi descrittiva delle risposte ottenute.

Il gradimento complessivo del corso ha ottenuto una media di 3,3 su 5, con una mediana e una moda di 3. Una partecipante ha commentato che il corso è stato apprezzato per la possibilità di apprendere molte cose nuove dai materiali.

Per quanto riguarda l'utilità dei materiali autentici, il giudizio è stato più positivo: la media è stata di 3,8 su 5, con una mediana e una moda di 4. Tuttavia, se da un lato una studentessa ha espresso la preferenza per i materiali autentici rispetto a libri ed esercizi, un'altra ha notato che i materiali autentici aiutano a entrare in contatto con una lingua più naturale e nativa, ma ha anche suggerito che è necessaria una selezione accurata, poiché espressioni culturali o idiomatiche possono essere difficili da comprendere.

Il corso è stato percepito come impegnativo con una media di 3,7, una mediana e una moda di 4. Sette studentesse specificano i motivi delle loro scelte: i materiali scelti, inclusi articoli e video, sono stati giudicati relativamente difficili da comprendere in classe senza l'uso di un dizionario; i materiali contenevano molte parole nuove; i contenuti, i compiti e le richieste dell'insegnante erano molto più difficili rispetto al corso di letteratura italiana; alcuni argomenti, come la psicologia, per i suoi riferimenti astratti, e l'immigrazione, per i termini formali e storici, sono stati considerati particolarmente complessi.

La presenza di due insegnanti in co-docenza non sembra essere stata molto apprezzata: infatti il punteggio di media si assesta su 2,8 con una mediana e una moda di 3. Colpisce il fatto che una studentessa abbia trovato interessante la collaborazione tra le due docenti, notando una diversità didattica fra le due, mentre un'altra non ha percepito una differenza significativa rispetto a un corso tenuto da una sola docente.

L'equilibrio tra lingua e contenuto ha ottenuto una media e una mediana di 3,5, una moda di 3. Una partecipante ha notato che il corso si è concentrato principalmente sulla discussione dei "contenuti" piuttosto che sull'analisi dettagliata della lingua stessa. Un'altra ha suggerito che il contenuto degli articoli è stato trattato solo in modo sommario, con poca enfasi sui dettagli grammaticali. Da queste spiegazioni si evince come le apprendenti fossero più abituate a corsi con *Focus on Forms* (*FonFs*) (Ellis 2016; Loewen e Sato 2017; Long 1991; *inter alia*).

L'argomento preferito in assoluto è stato quello scelto dalle studentesse e inerente la psicologia (11 su 20): le studentesse lo hanno apprezzato per la sua relazione con la mitologia greca, trovandolo interessante e motivante. Infatti, una studentessa dichiara: "心理。因为从神话学讲起的结构让我了解到很多文化层面的东西，我觉得从这种文化起源讲起的方式很有利于我学习在这个文化中生发的各类学科" (Psicologia. Poiché la struttura che parte dalla mitologia mi ha permesso di conoscere molte cose culturali, ritengo che il modo di partire da questa origine culturale sia molto favorevole al mio apprendimento delle varie discipline che nascono in questa cultura[12]) (S12). Il tema del genere nella lingua e del sessismo linguistico è stato scelto da sette rispondenti come rilevante principalmente per le discussioni nate in classe e per

[12] Le traduzioni sono a cura delle autrici.

aver portato a notare aspetti della lingua italiana e della lingua cinese a cui prima non avevano prestato attenzione: "这个话题比较实用，能够真切的感受到语言的变化的发展，并且能够引发思考和反思" (Questo tema è abbastanza utile e pratico, permette di sentire veramente lo sviluppo dei cambiamenti linguistici, e può innescare il pensiero e la riflessione) (S1). Il tema dell'immigrazione è stato quello meno gradito (2 su 20). Chi lo sceglie indica la sua importanza facendo riferimento alla situazione geopolitica internazionale e alla relazione con quale variante della lingua cinese sarebbe da insegnare a sino-discendenti nei diversi Paesi di emigrazione. Tuttavia, in generale il tema dell'immigrazione è stato meno apprezzato e le ragioni addotte includono la sua natura "noiosa" o "teorica", la difficoltà a relazionarsi con l'argomento, e il fatto che si concentrasse su fatti storici piuttosto che su discussioni pratiche. Per quanto concerne, invece, chi non ha gradito i temi della psicologia e del genere nella lingua, una ha trovato la psicologia difficile e non di suo interesse, mentre l'altra ha ritenuto che il tema di genere fosse troppo controverso per essere discusso in un ambiente pubblico.

Le studentesse hanno fornito diversi suggerimenti per il corso, riflettendo le sfide che stanno affrontando come studentesse dell'ultimo anno. Esse riguardano la gestione del carico di lavoro, l'interazione in classe, i materiali e i contenuti e, infine, la considerazione della situazione delle discenti. In merito al primo punto, hanno chiesto una riduzione del carico di compiti e della quantità di materiali da leggere. Una studentessa ha sottolineato che, essendo all'ultimo anno, le studentesse hanno priorità più importanti, come la preparazione per gli esami di ammissione e la ricerca di lavoro, e che il carico di lavoro del corso, in particolare le presentazioni, erano state eccessive. Sull'interazione in classe, le rispondenti hanno consigliato di dedicarci più tempo, possibilmente con domande dirette per incoraggiare la partecipazione. È stato anche proposto di fornire un'introduzione generale ai materiali prima di avviare discussioni più approfondite. Riguardo ai materiali e ai contenuti, una studentessa ha suggerito di ridurre la difficoltà dei materiali e di fornire spiegazioni più dettagliate. Un'altra ha proposto di concentrarsi su argomenti più pratici e vicini alla vita reale, come la geografia, la gastronomia o l'attualità italiana. Riprendendo il primo punto, diversi commenti hanno espresso preoccupazione per l'elevato stress e le pressioni che gli studentesse dell'ultimo anno stanno affrontando, suggerendo agli insegnanti di considerare la loro situazione e di essere più empatici.

5. Discussioni e conclusioni

Questo studio esplora il potenziale dell'implementazione della metodologia CLIL per favorire la motivazione e il coinvolgimento emotivo di studentesse universitari cinesi che apprendono l'italiano. La ricerca qualitativa, condotta presso la *Nanjing Normal University*, ha coinvolto venti studentesse al quarto anno di corso e ha permesso di raccogliere dati significativi sulle loro percezioni. Per rispondere alla prima domanda di ricerca inerente allo sviluppo della motivazione nello studio della lingua italiana, i risultati indicano che l'approccio CLIL è stato percepito come stimolante e utile, in particolare per l'uso di materiali autentici. Le studentesse hanno apprezzato la possibilità di interagire con una lingua più naturale e di acquisire nuove conoscenze, sebbene abbiano giudicato il corso impegnativo a causa della difficoltà dei materiali e del carico di lavoro. Un dato di particolare rilievo è emerso dall'analisi delle preferenze tematiche, che portano alla luce la risposta al secondo quesito che ha guidato questo studio: il tema scelto autonomamente dalle studentesse, quello inerente alla psicologia, è stato di gran lunga il più gradito: questo risultato sottolinea come il coinvolgimento attivo degli studentesse nella progettazione didattica, specialmente nella selezione degli argomenti, possa avere un impatto diretto e significativo sulla motivazione e sulla percezione del corso. Al contrario, il tema dell'emigrazione, scelto dalle docenti, è risultato il meno apprezzato, in quanto percepito come noioso e poco pratico.

La ricerca presenta, tuttavia, alcuni limiti. Innanzitutto, il numero esiguo delle partecipanti che non ha consentito un'analisi statistica inferenziale dei dati. Di conseguenza, i risultati devono essere interpretati con cautela e come puramente descrittivi. Nonostante queste limitazioni, lo studio rappresenta un contributo significativo alla ricerca sulla didattica dell'italiano, in quanto si configura come una delle prime indagini a raccogliere e analizzare le opinioni dirette delle studentesse sull'applicazione della metodologia CLIL in questo contesto specifico. L'approccio qualitativo ha consentito di esplorare in profondità la percezione delle apprendenti, offrendo spunti preziosi sulle sfide e sui punti di forza del modello. I suggerimenti forniti dalle studentesse, in particolare quelli relativi alla gestione del carico di lavoro, all'interazione in classe e alla selezione dei contenuti, offrono una guida concreta per la progettazione di futuri percorsi CLIL.

In conclusione, questo studio conferma che il CLIL è una metodologia promettente per promuovere il *deep learning* e l'apprendimento autonomo nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a livello universitario in Cina. Per il suo successo, tuttavia, è fondamentale bilanciare la complessità dei materiali con un'adeguata mediazione didattica e, soprattutto, coinvolgere gli studenti nella scelta dei contenuti per massimizzare la loro motivazione.

BIBLIOGRAFIA

Ball, Phil, Clegg, John e Kelly, Keith (2016), *Putting CLIL into practice*, Oxford, Oxford University Press.

Barbero, Teresina e Clegg, John (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Roma, Carocci.

Bower, Kim (2017), *Explaining motivation in language learning: a framework for evaluation and research*, in *The Language Learning Journal*, 47(5), pp. 558-574. DOI: https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1321035

Bower, Kim, Coyle, Do, Cross, Russell e Chambers, Gary N., (a cura di) (2020), *Curriculum Integrated Language Teaching: CLIL in Practice*, Cambridge, Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/9781108687867

Cinganotto, Letizia (2018), *Apprendimento CLIL e interazione in classe*, Roma, Aracne.

Cinganotto, Letizia (2021), *CLIL & innovazione. Strumenti, strategie e tecniche didattiche*, Torino, Pearson Academy.

Coonan, Carmel Mary (2002), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.

Coonan, Carmel Mary (a cura di) (2006), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.

Coonan, Carmel Mary (2012), *The Foreign Language Curriculum and CLIL*, in *Synergies Italie*, 8, pp. 117-128.

Corder, Stephen Pit (1967), *The Significance of Learners' Errors*, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp. 161-170. http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161

Cortés Velásquez, Diego Edisson e Nuzzo, Elena (a cura di) (2018), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma 3*, Roma, Roma TrE-Press.

Cope, Bill e Kalantzis, Mary (a cura di) (2000), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, London, Routledge, pp. 9-37.

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessmen*t, Cambridge, Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97

Coyle, Do (2006), *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, in *Monograph 6 APAC*, Barcelona.

Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, Christiane (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classroom*, Amsterdam, John Benjamins.

De Graaff, Rick, Koopman, Gerrit Jan, Anikina, Yulia, Westhoff, Gerard (2007), *An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), pp. 603-624.

Dörnyei, Zoltán, e Dewaele, Jean-Marc (2022), *Questionnaires in Second Language Research: Construction,*

Administration, and Processing (terza edizione), Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003331926
Ellis, Rod (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, New York, Oxford University Press.
Ellis, Rod (2009), *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*, in *International Journal of Applied Linguistics*, 1(3): pp. 221-246.
Ellis, Rod (2016), *Focus on Form: A Critical Review, in Language Teaching Research*, 20, pp. 405-428. https://doi.org/10.1177/1362168816628627
Federici, Marina (2022), *Proposte di strumenti e questionari di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti in percorsi CLIL*, reperibile online: https://www.academia.edu/71824659/Proposte_di_strumenti_e_questionari_di_valutazione_e_autovalutazione_degli_apprendimenti_in_percorsi_CLIL?nav_from=4d8e3f5b-eabb-4d70-8823-425be1c0cfc6
Feng, Ye (2018), *Quanguo Yidaliyu Gaodeng Yuanxiao Shizi Qingkuang Diaocha Yanjiu* (Indagine sulla situazione generale dei docenti di italiano nelle università cinesi), in *Dangdai Jiaoyu Shijian Yu Jiaoxue Yanjiu* (Ricerca sulle pratiche educative e sull'insegnamento contemporanei), 1, pp. 872-83. (全国意大利语 高等院校师资情况调查研究, 当代教育时间与教学研究).
Fernández, Daniel J. (2009), *CLIL at the University Level: Relating Language Teaching With and Through Content Teachin*g, in *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(2). https://doi.org/10.5294/laclil.2009.2.2.11
Fernández-Cárdenas, Manuel, Wegerif, Rupert, Mercer, Neil e Rojas-Drummond, Sylvia (2015), *Re-conceptualizing "Scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning*, in *The Journal of Classroom Interaction*, 50(1), pp. 54-72. http://www.jstor.org/stable/44735711
Grabe, William e Stoller, Fredricka L. (1997), Content-Based Instruction: Research Foundations, in Snow, Marguerite Anne e Brinton, Donna M. (a cura di), The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, London, Longman, pp. 5-21.
Gass, Susan M. e Mackey, Alison (2007), *Data Elicitation for Second and Foreign Language Re search*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
Harmer, Jeremy (1983), *The practice of English language teaching*, London, Longman.
Hattie, John (2015), *The Applicability of Visible Learning to Higher Education*, in *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, pp. 79-91.
Holmes, Prue, Fay, Richards, Andrews, Jane e Attia, Mariam (2016), *How to research multilingually: Possibilities and complexities*, in Zhu Hua (a cura di), *Research methods in intercultural communication : a practical guide*, Wiley, pp. 88-102.
Kim, YouJin (2017), *Cognitive Interactionist Approaches to L2 Instruction*, in Loewen, Shawn e Sato, Masatoshi (a cura di), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, New York, Routledge, pp. 126 45.
Krajcic, Joseph S. e Blumenfeld, Phyllis C. (2006), *Project-Based Learning*, in Keith Sawyer R. (a cura di), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 317-334.
Kress, Gunther (2010), *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*, London, Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203970034
Liu, Zhouhao e Chang, Junyue (2023), *Neirong Yuyan Ronghe Jiaoyu Linian Zhidao xia de Waiyu Jiaoyu Shijian Tansuo yu Lilun Chuangxin-Changjunyue Jiaoshou Fangtanlu* (Esplorazione pratica e innovazione teorica nell'insegnamento delle lingue straniere guidate dal principio del CLIL-un'intervista al professor Chang Junyue), in *Shandong Waiyu Jiaox*ue (Shandong Foreign Language Teaching), pp.1-8 (内容语言融合教育理念指导下的外语教育实践探索与理论创新-常俊跃教授访谈录, 山东外语教学）
Loewen, Shawn e Sato, Masatoshi (a cura di) (2017) *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition (prima edizione)*, Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315676968
Long, Michael H. (1991), *Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology*, in de Bot, Kees, Ginsberg, Ralph e Kramsch, Claire (a cura di), *Foreign Language Research in a Cross Cultural Perspective*, Amsterdam, Benjamins, pp. 39 52.
Long, Michael H. (2015), *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*, MAlden,

Wiley Blackwell.
Lyster, Roy (2007), *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*, Amsterdam, John Benjamins.
Lyster, Roy (2018), *Content-Based Language Language Teaching*, New York, Routledge.
Mackey, Alison, Fujii, Akiko, Biesenbach Lucas, Sigrun, Weger, Heather, Jacobsen, Natalia Dolgova, Fogle, Lyn, Lake, Julie, Sondermann, Kerstin, Tagarelli, Kaitlyn, Tsujita, Mari, Watanabe, Atsuko, Abbuhl, Rebekha e Kim, Kathie (2013), *Tasks and Traditional Practice Activities in a Foreign Language Context*, in *Language Learning and Language Teaching*, 34, pp. 71 87. DOI: https://doi.org/10.1075/lllt.34.07ch4
Magnusson, Petra e Godhe, Anna-Lena (2019), *Multimodality in Language Education – Implications for Teaching*, in *Designs for Learning*, 11(1), pp. 127-137. DOI: https://doi.org/10.16993/dfl.127
Marsh, David, Maltjers, Anne, Hartiala, Aini-Kristiina (a cura di) (2001), *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*, Finland, University of Jyväskylä, pp. 78-91. Reperibile online: https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Publications/clilprofiling.pdf
Marsh, David, Pavón Vázquez, Victor e Frigols-Martín, María Jesús (2013), *The Higher Education Language Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes*, Valencia, Valencia International University.
Mazzotta, Patrizia (2023), Il CLIL con studentesse universitari di livello linguistico avanzato, in Balboni, Paolo, Caon, Fabio, Menegale, Marcella e Serragiotto, Graziano (a cura di), *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 145-152. Reperibile online: https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-684-8/978-88-6969-684-8_J9etKuu.pdf
Mehisto, Peeter, Marsh, David, & Frigols-Martín, María Jesús (2008), *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford, Macmillan Education.
Menegaldo, Maria Grazia (2011), *Guida pratica alla semplificazione dei testi disciplinari*, Roma, Albatros.
Menegale, Marcella (2014), *L'autonomia dello studente nei moduli CLIL*, in Balboni, Paolo E. e Coonan, Carmel M. (a cura di) *Quaderni della Ricerca, 14 Fare CLIL - Strumenti per l'apprendimento integrato di lingua e contenuto nella scuola secondaria*, Loescher, pp. 63-70.
Meyer, Oliver (2012), *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching*, in Eisenmann, Maria e Summer, Theresa (a cura di), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning, Heidelberg*, Universitätsverlag Winter, pp. 295-313.
Meyer, Oliver, Halbach, Ana e Coyle, Do (2015), *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning Putting a Pluriliteracy Approach into practice*, Council of Europe. Reperibile online: https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/publications/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice.pdf
Mohan, Bernard A. (1986), *Language and content, Reading*, MA, Addison-Wesley.
Mohan, Bernard A. e Huang, Jingzi (2002), *Assessing the integration of language and content in a mandarin as a foreign language classroom*, in *Linguistics and Education*, 13(3), pp. 405-43. DOI: https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00076-6
Morrow, Keith (1977), *Authentic texts and ESP*, in Holden, Susan (a cura di), *English for Specific Purposes*, London, Modern English Publications, pp. 13-17.
Nikolić, Dušan (2017), *Intelligibility within a Modified CLIL Framework*, in *Glottodidactica*, 44(1), pp. 119-130. DOI: https://doi.org/10.14746/gl.2017.44.1.07
Nunan, David (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
Nunan, Davis (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
Nuzzo, Elena e Grassi, Roberta (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Bonacci Editore.
Pallotti Gabriele e Piemontese, Maria Emanuela (1999), *Introduzione*, in Pallotti Gabriele (a cura di), *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani, pp. 1-36.
Papaja, Katarzyna (2013), *The role of a teacher in a CLIL classroom*, in *Glottodidactica*, 40(1), pp. 147-153. DOI: https://doi.org/10.14746/gl.2013.40.1.11

Quartapelle, Franca (2009), *Il progetto: uno strumento pedagogico per curricoli flessibili*, in ILSA, 1, pp.8-13. Reperibile online: https://www.mondadorieducation.it/risorse/media/sito_italianoperstranieri/pdf/ilsa_rivista_1.pdf

Reiss, Jodi (2012), *Content Strategies for English Language Learners: Teaching for Academic Success in Secondary School*, Boston (MA), Pearson.

Rong, Jun e Wang, Yiping (2023), *Xinwenke Beijing xia Zhuanyeyingyu Neirong Yuyan Ronghe Jiaoxue de Shijian yu Yanjiu* (Pratiche e ricerche sull'insegnamento integrato di contenuti e lingua (CLIL) nell'inglese specialistico nel contesto delle nuove discipline umanistiche), in *Liaoning Keji Xueyuan Xuebao* (Journal of Liaoning Institute of Science and Tecnology), pp. 64-67 (新文科背景下专业英语内容语言融合教学的实践与研究, 辽宁科技学院学报).

Serragiotto, Graziano (2006), *La valutazione nel CLIL: format e griglie*, in Coonan, Carmel Mary (a cura), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.

Serragiotto, Graziano (2007), *Assessment and evaluation in CLIL*, in Marsh, David e Wolff, Dieter (a cura di), *Diverse Contexts – Converging Goal*, Frankfurt, Peter Lang.

Serragiotto, Graziano (2009). «Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi». Santipolo, M. (a cura di), Italiano L2: dal curricolo alla classe. Perugia: Guerra, 71-84. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2019/01/ Serragiotto-Il-CLIL-nellitaliano-71-84.pdf

Serragiotto, Graziano (2023), *La metodologia CLIL e l'italiano a stranieri*, in Balboni, Paolo, Caon, Fabio, Menegale, Marcella e Serragiotto, Graziano (a cura di), *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 185-195. Reperibile online: https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-684-8/978-88-6969-684-8_J9etKuu.pdf

Serragiotto, Graziano e Scolaro, Silvia (2023), *La lingua italiana nelle istituzioni accademiche cinesi*, in *EL.LE*, 12 (1), pp. 167-190. DOI: 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/007

Swain, Merrill (2000), *The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue*, in Lantolf, James P. (a cura di), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, pp. 97-114.

Swain, Merrill e Lapkin, Sharon (2002), *Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation*, in *International Journal of Educational Research*, 37, pp. 285-304.

Swain, Merrill e Watanabe, Yuko (2019), *Languaging: Collaborative dialogue as a Source of Second Language Learning*, in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. DOI: https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664.pub2.

Wells, Gordon (1999), *Dialogic inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, New York, Cambridge University Press.

Westhoff, Gerard J. (2004), *The art of playing a pinball machine: Characteristics of effective SLA tasks*, in *Babylonia*, 12(3), pp. 58-63.

Widdowson, Henry George (1998), *Context, Community, and Authentic Language*, in *TESOL Quarterly*, 32, pp. 705-716. DOI: https://doi.org/10.2307/3588001

Wilkins, David (1976), *Notional syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Wolff, Dieter (2011), *CLIL and learner autonomy: relating two educational concepts*, in *Education et Sociétés Plurilingues*, 30, pp. 69-80.

Zhou, Ting (2021), *Jiyu Ouzhou CLILMoshi de Feitongyongyuzhong Zhuanye Jiaoxue Gaige Tanjiu: yi Yidaliyu Zhuanye Weili* (Ricerca sui metodi di insegnamento per specializzati in lingue non diffuse basata sul modello europeo CLIL: uno studio di caso sulla specializzazione di italiano), in *Qiqihar Shifan Gaodeng Zhuanke Xuexiao Xuebao* (Journal of Qiqihar Teachers College), pp. 147-150 (基于欧洲CLIL 模式的非通用语种专业教学改革探究：以意大利语专业为例，齐齐哈尔师范高等专科学校学报）

Zydatiß, Wolfgang (2007), *Deutsch-Englische Züge in Berlin* (DEZIBEL), in *Eine Evaluation des bilingualen Sachfachuterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Tübingen, Narr.

YI PAN • is a professor and researcher at Nanjing Normal University. In 2016, she obtained her PhD in Linguistics from the University of Florence, where from 2019 to 2020, she served as a visiting professor in the fields of Italian linguistics and language education. In 2025, she was a visiting professor at the University of Turin in the field of teaching Italian to Chinese learners. In 2019, she conducted a short research on the teaching of Italian as a foreign language at the University for Foreigners of Perugia, and in 2025 she attended the course "Teaching Italian to Foreigners" organized by the Accademia della Crusca. She is the author of several publications in the fields of Italian linguistics and Italian language teaching.

E-MAIL • panyi83322@hotmail.com

SILVIA SCOLARO • has a degree in Oriental Languages and Civilizations at Ca' Foscari University in Venice. After graduating, she moved to the People's Republic of China where she taught Italian as a second language for several years. During this same period, she attended the I and II level Masters in Teaching and Promotion of the Italian Language to Foreigners at the ITALS Laboratory. After returning to Italy, she taught Italian to Chinese and international students in several Italian universities (Pavia, Modena, Reggio Emilia and Venice). She also attended a specialization course in Teaching to Learners with Special Educational Needs organized by the DEAL Group. She is currently a PhD student in Language Sciences at the Department of Comparative Linguistic and Cultural Studies of Ca' Foscari University. She has several publications on teaching Italian to Chinese.

E-MAIL • silvia.scolaro@unive.it