



CLIL e didattica inclusiva tra plurilinguismo e mediazione nella scuola primaria

Virginia Vecchiato

Università degli studi di Parma, Italia

Abstract This study explores the socio-linguistic dynamics of non-Italian pupils in Italian primary schools, using 2022-23 MIM data. It suggests that applying CLIL methodology to Italian as a second language (L2) promotes inclusivity, linguistic diversity, and reduces inequalities. By analysing ministerial data and reviewing pedagogical literature, the research outlines teaching objectives and strategies. The findings highlight CLIL's effectiveness in fostering inclusivity and bridging the gap between BICS and CALP, making it a valuable tool for supporting pluriculturalism and pluriliteracies in education.

Keywords CLIL. Intralingual translation. Mediation. CEFR Companion Volume. BICS/ CALP.

Sommario 1 Introduzione: il contesto socio-educativo. – 2 Obiettivo dello studio e analisi del contesto: la scuola primaria come spazio di inclusione. – 3 La metodologia CLIL applicata all'italiano L2. – 4 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2025-03-13
Accepted 2025-07-25
Published 2025-08-29

Open access

© 2025 Vecchiato | 4.0



Citation Vecchiato, V. (2025). "CLIL e didattica inclusiva tra plurilinguismo e mediazione nella scuola primaria". *EL.LE*, 14(2), 231-250.

1 Introduzione: il contesto socio-educativo

I dati raccolti dal MIM e resi noti nell'agosto 2024 circa gli alunni con cittadinanza non italiana regolarmente iscritti nelle scuole italiane in riferimento all'anno scolastico 2022-23, mettono in luce un dato da cui il presente contributo trae ispirazione. La scuola primaria rimane il ciclo che ha assorbito nell'a.s. 2022-23 il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana, se si confronta questo dato con quello riferito agli studenti con cittadinanza non italiana frequentanti le scuole degli altri ordini.

Tabella 1 MIM: gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2022-23

Regioni	Totale (assoluti)	Infanzia (assoluti)	Primaria (assoluti)	Secondaria I grado (assoluti)	Secondaria II grado (assoluti)	Totale (%)	Infanzia (%)	Primaria (%)	Secondaria I grado (%)	Secondaria II grado (%)
Italia	914860	161238	330143	195782	227697	100	17.6	36.1	21.4	24.9
Piemonte	81762	14737	29360	17723	19942	100	18	35.9	21.7	24.4
Valle d'Aosta	1336	283	472	257	324	100	21.2	35.3	19.2	24.3
Lombardia	231819	41271	87107	51433	52008	100	17.8	37.6	22.2	22.4
Trentino A.A.	19893	4000	7454	4620	3819	100	20.1	37.5	23.2	19.2
Veneto	99604	18194	37304	22029	22077	100	18.3	37.5	22.1	22.2
Friuli V.G.	21783	4204	7739	4675	5165	100	19.3	35.5	21.5	23.7
Liguria	28828	4985	10426	5988	7429	100	17.3	36.2	20.8	25.8
E. Romagna	111811	20008	40904	23012	27887	100	17.9	36.6	20.6	24.9
Toscana	72769	11580	25191	15635	20363	100	15.9	34.6	21.5	28
Umbria	16724	2807	5418	3514	4985	100	16.8	32.4	21	29.8
Marche	24599	4082	8209	5192	7116	100	16.6	33.4	21.1	28.9
Lazio	83716	14065	29422	17275	22954	100	16.8	35.1	20.6	27.4
Abruzzo	14433	2523	5116	3076	3668	100	17.5	35.6	21.4	25.5
Molise	1355	260	450	262	383	100	19.2	33.2	19.3	28.3
Campania	32862	5559	11343	6352	9608	100	16.9	34.5	19.3	29.2
Puglia	20330	3621	7240	4103	5366	100	17.8	35.6	20.2	26.4
Basilicata	3603	671	1153	734	1045	100	18.6	32	20.4	29
Calabria	13605	2326	4209	2643	3887	100	17.8	32.2	20.2	29.8
Sicilia	28738	5165	9724	5986	7863	100	18	33.8	20.8	27.4
Sardegna	5880	897	1902	1273	1808	100	15.3	32.3	21.6	30.7

Dallo stesso resoconto del MIM, emerge che più di un terzo (36,1%) degli alunni stranieri presenti sul territorio italiano frequentano la scuola primaria, che sono nati in Italia da genitori non italiani (quindi che si tratta di alunni stranieri di seconda generazione) e che provengono principalmente da Romania, Albania, Marocco, Cina e Ucraina (solo per citare i primi cinque Paesi da cui l'affluenza è più significativa). Prima di procedere con la presentazione è necessario fare una precisazione: sebbene nei documenti ministeriali e non, si usi la formula 'alunni con cittadinanza non italiana' in realtà molto spesso si tratta di bambini nati in Italia da genitori non italiani. Ai fini del presente contributo, questi bambini con cittadinanza non italiana (riferimento socio-politico) sono meglio descritti dall'aggettivo 'bilingui' (riferimento linguistico), dal momento che per comunicare con i loro genitori usano la L1 di questi ultimi e per comunicare con

i compagni di scuola e i docenti usano la lingua italiana. Chiarito questo aspetto, il quadro che emerge dai dati del MIM conduce a due considerazioni di ordine socio-linguistico: non solo è presumibile che per la maggior parte di questi bambini la lingua italiana sia una L2, ma se questi bambini non hanno avuto la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia, il primo contatto con coetanei di madrelingua italiana avviene alla scuola primaria. Inoltre, visto il variegato panorama geografico da cui le famiglie di questi bambini provengono, è inevitabile che le differenze linguistiche siano prima di tutto differenze culturali. La scuola primaria è il livello del percorso educativo di un alunno

dove si presentano le maggiori sfide educative [...] dove le ineguaglianze di partenza possono, infatti essere meglio compensate o ampliarsi a seconda di come viene svolto il lavoro di mediazione da parte della scuola e degli insegnanti. (Coste, Cavalli 2015, 42)

Si tratta di un'alterità amplificata dagli spazi e dalle implicazioni culturali che questa comporta e pensare a una didattica inclusiva non deve trovare nell'alterità solo il proprio punto di partenza ma anche il suo fine.

2 Obiettivo dello studio e analisi del contesto: la scuola primaria come spazio di inclusione

Una didattica inclusiva è per sua definizione una didattica che riguarda e coinvolge l'intera classe, che è caratterizzata da compiti flessibili e nella quale ciascun alunno può attivamente contribuire sulla base delle proprie competenze (Pallotti, Rosi 2017). In questa sede è utile far riferimento alla *Direttiva Ministeriale BES e CTS* del 27 dicembre 2012 sugli strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica in quanto si precisa che l'inclusività si persegue allo scopo di ridimensionare (e ridurre) uno svantaggio scolastico che gli alunni possono manifestare.

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. (*Direttiva Ministeriale BES e CTS*, 27 dicembre 2012, 2)

L'area dello svantaggio scolastico, che comprende problematiche diverse, nella direttiva viene definita come area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Le tre grandi sottocategorie riconducibili a quest'area sono quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La realtà della scuola primaria così come descritta, seppure in maniera sintetica attraverso i dati del Ministero, trova riscontro nella direttiva che ricorrendo all'espressione 'speciale attenzione' (in corsivo nell'originale) esplicita una richiesta di «forte impegno sul piano della riflessione non solo teorica ma anche metodologica per poter affrontare le sfide nuove» (Luise 2009, 119) che il plurilinguismo ha posto in essere sia per gli alunni e i docenti, sia per lo stesso insegnamento disciplinare.

Alla luce di questi aspetti, una metodologia didattica che consentirebbe di includere, valorizzare e sfruttare virtuosamente le variabili socio-culturali e linguistiche che sono emerse dall'analisi dei dati del MIM potrebbe essere la metodologia CLIL.

Sebbene secondo le *Indicazioni Nazionali* la metodologia CLIL non sia indicata quale obbligo didattico cui ottemperare nel corso dei cinque anni del primo ciclo di istruzione, tuttavia si può rivelare un approccio vincente nell'ambito dell'insegnamento disciplinare che gli allievi della scuola primaria affrontano per la prima volta. Infatti, da quelli che sono gli 'ambiti' della scuola dell'infanzia (linguistico-espressivo, antropologico, matematico-scientifico) emerge gradualmente la nozione di disciplina da intendersi non solo quale insieme di nozioni, ma come «campo che dispone di strumenti, metodi, linguaggi e concetti specifici» (Coonan 2012, 234). In quest'ottica, l'insegnante individua all'interno della programmazione curricolare gli obiettivi che pensa possano essere affrontati anche in lingua straniera (LS). Gli obiettivi da definirsi sono di tre tipi e nel CLIL hanno un ordine ben preciso: 1) disciplinari; 2) linguistici; 3) trasversali. Ricordando che attraverso la metodologia CLIL si insegna una disciplina non linguistica (DNL) attraverso una LS e che allo stesso tempo si insegna una LS attraverso una disciplina non linguistica, è necessario declinare non solo gli obiettivi disciplinari, linguistici e trasversali dell'intervento didattico, ma anche e soprattutto i prerequisiti disciplinari, linguistici e trasversali quali premesse cognitive degli allievi. In un contesto plurilingue, quale quello sopra-descritto, il CLIL può essere applicato a una (o più) DNL che si sceglie di veicolare non nella tradizionale LS, cioè la lingua inglese, bensì in italiano L2.

In quest'ottica, la lingua veicolare attraverso cui vengono presentati i contenuti disciplinari è l'italiano che per i bambini stranieri di cui sopra è una L2. In tal senso, il presente contributo intende offrire una proposta metodologica, ovvero l'applicazione dei principi della metodologia CLIL a una lingua veicolare - l'italiano - che è al

contempo L1 ma anche una L2 per buona parte (in media il 36,1%) dei soggetti coinvolti. Per questa ragione, nella trattazione che segue si parlerà di CLIL applicato all'italiano L2, che in ultima istanza è 'italiano per stranieri' o - per recuperare l'espressione utilizzata in precedenza - 'italiano per bilingui'.

La proposta orientata all'inclusività che vede la metodologia CLIL applicata all'italiano L2 offre diversi vantaggi fra cui spicca la possibilità di uniformare dal punto di vista metodologico diverse DNL contribuendo a promuovere e a infondere negli allievi sicurezza e certezze, nonché a far sì che gli allievi stessi sviluppino, dapprima guidati e poi in maniera sempre più autonoma, strategie di apprendimento tali da consentire loro di raggiungere con meno difficoltà un certo grado di indipendenza. Inoltre, il CLIL è una metodologia che si fonda su un «un duplice centro di interesse», cioè la DNL e la LS/L2, su metodi interattivi, sulla gestione cooperativa della classe, su diverse modalità di comunicazione allo scopo di favorire la concentrazione del discente, il *problem-solving* e il *risk-taking* (Coonan 2012). Inoltre, aspetto tutt'altro che trascurabile, soddisfa le aspettative di docenti e discenti attivando anche uno stile di lavoro collaborativo (Langè 2000). Da ultimo, l'alterità percepita da un alunno di scuola primaria (sia questi bilingui o meno) è legata «al cambiamento del luogo istituzionale, a una nuova cultura educativa, a nuove regole, [nonché a un diverso] rapporto prossemico con l'insegnante, al fatto che i luoghi sono organizzati diversamente in base all'attività scolastica e al ruolo del personale» (Coste, Cavalli 2015, 44). Come si è già detto, anche le discipline costituiscono a loro modo un'alterità anche per un alunno monolingue italiano, per il quale «la lingua di scolarizzazione svolge una funzione mediatrice» (44). Come esplicitato dai dati MIM, la lingua di scolarizzazione nella scuola primaria, per circa un terzo degli alunni, è una L2 e un ritardo accumulato a questo livello scolastico è poi difficilmente recuperabile nei successivi livelli di scolarizzazione. Sebbene la scuola possa spesso e fortunatamente introdurre risorse specifiche per arginare lo svantaggio linguistico di questi alunni, il rischio che si corre è quello di trasformare un momento funzionale (nelle intenzioni) e finalizzato a colmare il divario linguistico (che separa gli alunni che manifestano lo svantaggio) in un momento discriminatorio. In quest'ottica, la metodologia CLIL applicata all'italiano (per gli alunni bilingui e non) risulterebbe una pratica estremamente inclusiva, perché coinvolgerebbe tutti bambini all'interno del gruppo classe, i quali beneficerebbero, per i motivi soprariportati, dei vantaggi della metodologia CLIL.

3 La metodologia CLIL applicata all'italiano L2

Trattandosi di una metodologia, il CLIL fa propri alcuni concetti cari alla pedagogia e alla glottodidattica umanistica (Vecchiato 2018): il *monitor model* e l'ipotesi del filtro affettivo di Stephen Krashen (1985) - il ruolo e gli effetti delle emozioni nei processi di apprendimento di una LS sono stati dimostrati anche da Arnold (2001), Cardona (2001) e Balboni (2013); l'*output model* e il *languageing* di Merrill Swain (1995; 2006); il socio-costruttivismo di Vygotsky e il cognitivismo di Piaget ricordando che quando la LS in questione è una L2 - come in effetti è questo il caso - l'acquisizione linguistica ha i connotati di un'acquisizione spontanea piuttosto che quelli di un apprendimento guidato (Klein 1986).

I testi ricoprono un ruolo decisivo - nella presente trattazione per testo si intende qualsiasi supporto atto a veicolare un messaggio, verbale e non verbale, quindi in forma scritta, orale e audiovisiva - e il docente ha il compito di selezionarli quali veicoli di contenuti disciplinari espressi in una LS/L2. Come anche sostiene Pallotti (2000) «[i]l problema per chi insegna, dunque, è sottoporre ai discenti testi che siano adeguati alle loro capacità». Per rendere accessibili i testi scritti anche a chi ha competenze linguistiche molto limitate, come nel caso di molti bambini (non solo bilingui) che frequentano la scuola primaria, lo studioso suggerisce tre possibili alternative: 1) la redazione di testi a elevata comprensibilità; 2) l'elaborazione di attività esercitative per la comprensione e memorizzazione dei contenuti; 3) lo sviluppo delle abilità di lettura e studio. Anche Serragiotto (2009, 75) puntualizza come il CLIL in italiano L2 dovrebbe trovare più spazio nelle pratiche didattiche, dal momento che troppo spesso «la scuola si limita ad arginare il problema dell'arrivo di studenti stranieri insegnando l'italiano delle 'abilità comunicative interpersonali di base' [trascurando] le competenze linguistiche e comunicative di ordine superiore, definite come la '*lingua per lo studio*'». Tale distinzione richiama la posizione di Mezzadri (2011, 13), che nel distinguere l'italiano per lo studio generale dall'italiano per lo studio di tipo specifico, ritiene che «la scuola italiana continui a sottovalutare le dinamiche legate all'apprendimento della lingua italiana come L2». Questo porta in molti casi a uno sviluppo non necessariamente sequenziale di BICS e CALP (Cummins 2000): normalmente a una acquisizione adeguata delle competenze di tipo BICS dovrebbe far seguito un graduale sviluppo delle competenze di tipo CALP, cioè quelle legate agli aspetti non solo comunicativi della lingua ma anche agli aspetti disciplinari e contenutistici. Nel contesto della scuola primaria, il divario tra BICS e CALP non è ancora rilevante, dal momento che gli alunni - tanto bilingui quanto italofoeni - devono ancora completare il percorso di sviluppo e acquisizione delle competenze di tipo BICS e la lingua per

lo studio, cioè una lingua che richiama la dimensione CALP, non è tra gli obiettivi didattici prioritari da conseguire. Tuttavia, l'introduzione nella scuola primaria del concetto di disciplina – come richiamato più sopra – rende possibile una riflessione sulle dinamiche che consentono di iniziare a tracciare il sentiero che condurrà, successivamente, a uno sviluppo di competenze di tipo CALP. La metodologia che può, a nostro avviso, fungere da *trait d'union* operativo tra BICS e CALP è quella CLIL.

Dal punto di vista linguistico, il CLIL ha il vantaggio di condurre a un'«acquisizione incidentale» (Bianchi et al. 2008, 122): gli alunni apprendono in modo indiretto sia dai materiali selezionati dal docente sia dal docente stesso che veicola i contenuti nella LS/L2. Il docente CLIL, quindi, non solo deve essere in grado di declinare gli obiettivi di DNL ma anche quelli di LS/L2, che, anche quando si tratta di italiano L2, potrebbero non essere immediatamente esplicitabili. Nel caso in cui per LS si intenda italiano L2, i docenti di scuola primaria hanno il vantaggio di possedere una doppia competenza, cioè quella linguistica e quella non linguistica. Trattandosi però di una L2, gli obiettivi (così come i prerequisiti) disciplinari, linguistici e trasversali devono essere esplicitati e il docente deve avere piena consapevolezza del fatto che, se nella fase di pianificazione a questi diversi prerequisiti e obiettivi possono corrispondere altrettante dimensioni che sono coinvolte nella dinamica insegnamento/apprendimento, è pur tuttavia necessario vedere in un quadro generale queste influenze nel loro insieme, piuttosto che vederle separatamente dal momento che sono tra loro interconnesse. Questa complessità è stata messa in luce da van Lier che parlava, già quasi trent'anni fa, di 'prospettiva ecologica':

An ecological perspective on language learning offers an alternative way of looking at the context in which language use and language learning are situated. [...] The concept of ecology embraces not only the context of classroom learning but, more fundamentally, the very definitions of language, of development, and of mind. [...] It replaces these views with a conception of the learning environment as a complex adaptive system, of the mind as the totality of relationships between a developing person and the surrounding world, and of learning as the result of meaningful activity in an accessible environment. (1997, 783)

Questa prospettiva ecologica presenta molti aspetti che la avvicinano all'approccio sistemico di Halliday (1975) e alla concezione della lingua quale 'meaning potential'. Parafrasando van Lier (2004, 74), Halliday vede la lingua come potenziale di significato, cioè come un sistema di scelte che il parlante può fare per esprimersi (natura paradigmatica della lingua). Il contesto della cultura, quindi, definisce il potenziale di significato e quindi la lingua (in termini

ecologici si potrebbe usare l'espressione 'potenziale semiotico' o *affordances* - cioè, l'insieme delle azioni che un oggetto 'invita' a compiere su di esso). Il contesto situazionale, invece, definisce il modo in cui questo potenziale si realizza attraverso scelte e azioni. Sono queste azioni - che scaturiscono dalla mobilitazione di risorse e competenze (linguistiche e non) - a essere il fine di un approccio ecologico, orientato all'azione che come sostiene van Lier (2007, 57) è funzionale all'apprendimento di una lingua intesa come *agency*, fatto che implica un tipo di apprendimento finalizzato alla percezione delle *affordances* all'interno di eventi comunicativi multimodali. Ogni soggetto, così come ogni argomento, è una rete di *affordances*, cioè una rete di potenziali relazioni alle quali si ha accesso solo attraverso un'attività collaborativa. Le competenze richiamate più sopra esistono ed hanno un senso solo se inserite in un contesto d'azione. L'azione, che per sua natura non è completamente prevedibile, richiede per tanto la mobilitazione di diverse competenze, in momenti e per scopi differenti, sia in chiave reattiva che in chiave proattiva (Piccardo, North 2019). Inoltre, l'azione cui si fa riferimento nel *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) è un'azione sociale e per questo richiede che in qualche misura si attivino delle attività cooperative in cui l'agente possa essere coinvolto.

Vale la pena ricordare come già nel CEFR pubblicato nel 2001 per contesto si intenda non solo quello esterno e d'uso della lingua ma anche quello individuale, che in ultima istanza filtra e interpreta quello esterno a partire dalle caratteristiche dell'individuo e degli interlocutori coinvolti nell'azione sociale:

The mental context is thus not limited to reducing the information content of the immediately observable external context. Line of thought may be more powerfully influenced by memory, stored knowledge, imagination and other internal cognitive (and emotive) processes. In that case the language produced is only marginally related to the observable external context. [...] External conditions and constraints are also relevant mainly in so far as the user/learner recognises, accepts and adjusts to them (or fails to do so). This is very much a matter of the individual's interpretation of the situation in the light of his or her general competences [...] such as prior knowledge, values and beliefs. (CoE 2001, 50-1)

Inoltre, nel fornire lo schema descrittivo del CEFR, viene puntualizzato che l'approccio adottato consente di definire le dinamiche che intervengono in un contesto d'uso della lingua, nel modo riportato di seguito:

In any communicative situation, **general competences** (e.g. knowledge of the world, socio-cultural competence, intercultural

competence, professional experience if any: CEFR Section 5.1) are **always** combined with **communicative language competences** (linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences: Section 5.2), and strategies (some general, some **communicative language strategies**) in order to complete a **task** (CEFR Chapter 7). Tasks often require some collaboration with others - hence the need for language. (CoE 2020, 31-2; grassetto e corsivo nell'originale)

Come notano Piccardo e North (2019, 93), l'avverbio 'always' è evidenziato doppiamente (in corsivo e in grassetto) proprio a voler sottolineare l'interdipendenza di competenze linguistiche e non linguistiche e la natura dinamica del processo di mobilitazione che, per sua natura, è strategico, ricorrente e ciclico. I compiti e le situazioni orientati all'azione situano tutte queste competenze in un contesto relazionale dinamico in cui, attraverso l'azione, sono sempre rimesse in discussione, riviste e modificate in seguito a successive riflessioni. Questo processo dinamico è molto complesso e per questo richiede una forma di mediazione che ha luogo sia a livello individuale sia a livello sociale. Il ruolo della mediazione è centrale nel processo di uso/apprendimento di una lingua e nel relativo sviluppo di competenze che ne consegue. Nel *Companion Volume (CEFR/CV)* si legge infatti che:

The approach taken to mediation in the project to extend the CEFR illustrative descriptors is thus wider than considering only cross-linguistic mediation. In addition to cross-linguistic mediation, it also encompasses mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation. This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL, (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language learning. (CoE 2020, 36)

In quest'ottica, la proposta del CLIL quale metodologia inclusiva e orientata all'azione risulta essere quanto mai strategica ed efficace. Il concetto di mediazione che viene fatto proprio dal *CEFR/CV* è molto articolato: prova ne sono i descrittori organizzati a partire dalle scale che si riferiscono alle *mediation activities* e alle *mediation strategies* e riproposte di seguito nella tabella presentata nel *CEFR/CV*. Si ritiene che un adeguato sviluppo dell'abilità di mediazione possa in effetti essere funzionale a, o comunque coerente con, i principi che ispirano l'educazione alla cittadinanza globale (Reimers et al. 2016) in particolare per quanto attiene alla connaturata dimensione interculturale e globale che la metodologia CLIL e le lingue straniere hanno. Inoltre, la mediazione appare essere una risorsa anche in seno

alla cosiddetta ‘competenza globale’ come descritta nel quadro *OECD PISA 2018*, dove per competenza globale si intende

a multi-dimensional construct that requires a combination of knowledge, skills, attitudes and values successfully applied to global issues or intercultural situations. [...] Developing global competence is a life-long process, but it is one that education can shape.

La mediazione, infatti, se adeguatamente sviluppata ed esercitata, può agevolare la capacità 1) di comprendere e analizzare questioni di carattere locale, globale e culturale, 2) di comprendere e accogliere diversi punti di vista e prospettive, 3) di interagire in modo diretto, adeguato ed efficace con persone di diversa cultura e, da ultimo non ultimo, 4) di intraprendere azioni in una prospettiva di benessere collettivo e sviluppo sostenibile.

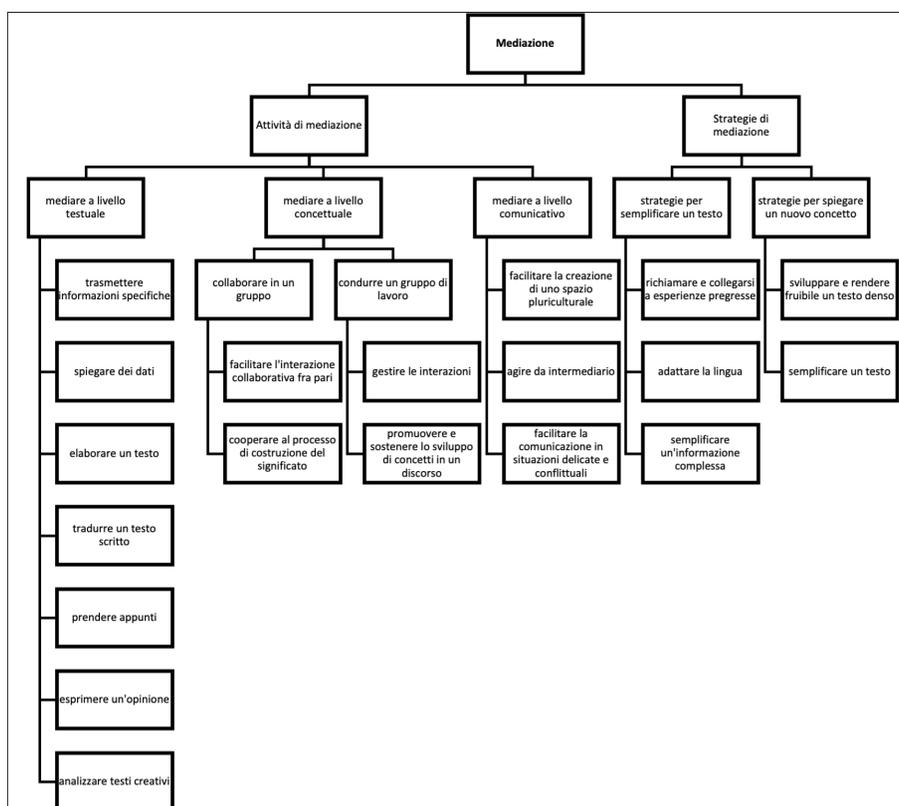


Figura 1 Strategie e attività di mediazione (CoE 2020, 102)

Il legame tra approccio orientato all'azione (*action-oriented approach* e di seguito AoA), mediazione e il ruolo dell'apprendimento linguistico in questa prospettiva (cioè, una prospettiva di *pluriliteracies* come declinato dal progetto *Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning* di Meyer, Coyle e Schuck del Gruppo di Graz) si manifesta e si compie nella pratica didattica ispirata al CLIL. Si tratta di una relazione a doppio binario, in cui sia il docente sia il discente sono coinvolti in attività di mediazione che implicano l'adozione di adeguate strategie così come richiamato nel grafico in Figura 1.

Dal 'lato docente', la sola scelta del 'testo' come inteso da Pallotti (2000) è di per sé un sofisticato atto di mediazione comunicativa, in cui l'azione del docente è finalizzata non solo a semplificare, ma soprattutto a rendere cognitivamente accessibili e significativi i nuovi contenuti disciplinari e linguistici, veicolati in italiano L2, per tutti gli alunni della classe.

Dal 'lato discente', le strategie adottate dal docente sono funzionali affinché il discente si misuri direttamente con attività di mediazione di contenuti (*mediating concepts*) ricorrendo all'apprendimento collaborativo o all'apprendimento per compiti, tecniche coerenti e compatibili con la metodologia CLIL (e di cui si dirà altro in seguito). In tal guisa, sarebbero promosse tanto l'interazione fra pari quanto la costruzione collaborativa di significato. La mediazione, quindi, si presenta quale modalità della comunicazione privilegiata in un contesto metodologico CLIL.

Non sono solo le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, documento del 2018, a essere in sintonia con la proposta metodologica di un CLIL applicato all'italiano L2, nel contesto plurilingue della scuola primaria italiana. Infatti, non solo si legge, a questo proposito, che:

L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione [...]. Tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità. (Indicazioni Nazionali 2018, 10, 15)

Anche in tempi più recenti, attraverso il decreto direttoriale n. 1511 del 23 giugno 2022, si è ribadita la portata educativa della metodologia CLIL nella scuola anche dell'infanzia e primaria. Si legge che fra gli

obiettivi formativi dei percorsi per l'insegnamento con metodologia CLIL nelle scuole dell'infanzia e primaria i docenti formati dovranno:

possedere competenze pedagogiche, linguistico comunicative e didattiche atte a sensibilizzare all'apprendimento delle **lingue in generale** e dell'inglese in particolare [...]; conoscere i principi teorici dei processi di acquisizione e apprendimento di una **seconda lingua**; reperire, scegliere, **adattare**, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare le attività con metodologia CLIL. (10; enfasi aggiunta)

È utile, in questo frangente, richiamare quanto affermato da Saccardo (2006) in merito alla lingua inglese nella scuola primaria: la sua riflessione può essere estesa all'italiano L2 soprattutto quando afferma che la lingua inglese non deve essere vista dall'alunno come oggetto di studio, bensì come veicolo di apprendimento di contenuti altri. Dunque, anche per l'italiano L2, il fine ultimo è quello di fare in modo che l'alunno (in questo nostro caso bilingue e non) percepisca l'italiano come un mezzo da utilizzare per esprimersi, dal momento che tanto l'inglese LS quanto l'italiano L1 e L2 «rappresentano uno strumento di accesso alle esperienze e al sapere» (Saccardo 2006, 82). Inoltre, non è necessario che gli alunni possiedano un livello elevato di competenza comunicativa per accedere a contenuti non linguistici, bensì il contrario. Infatti, l'accesso a contenuti non linguistici (come nel caso del CLIL) è *conditio sine qua non* affinché si delineino le premesse atte a potenziare i mezzi linguistici. Tuttavia, l'approccio comunicativo indicato da Saccardo quale riferimento per l'azione didattica in questo contesto è superato sia dall'AoA (così come esplicitato nel CEFR), sia dal *Task-Based Language Teaching* (TBLT), sia dal *Total Physical Response* (TPR) (decreto direttoriale n. 1511, 23 giugno 2022, 9). Senza entrare nel merito delle differenze sostanziali o formali che caratterizzano i tre approcci,

Van den Branden (2006) definisce il TBLT un approccio nel quadro dell'educazione linguistica in cui il docente somministra task funzionali con obiettivi non linguistici, allo scopo di ottenere uno scambio di informazioni incentrato primariamente sul significato e l'uso della lingua autentica. (Birello, Odelli, Vilagrassa 2017, 199-200)

Come si ha già avuto modo di specificare, il CEFR percepisce gli individui come attori sociali che svolgono dei compiti (*task*). In quest'ottica i *task* - e non più gli elementi linguistici quali la parola, la struttura, la nozione e la funzione - diventano l'unità essenziale per la programmazione e l'insegnamento (Long, Crookes 1992). Il sillabo non è sintetico ma analitico (Wilkins 1976) e si promuove un'idea di

lingua globale, non atomizzata e non presentata attraverso campioni limitati organizzati secondo uno schema di graduale accumulazione di parti bensì attraverso un'esposizione alla lingua che sia il più autentica possibile e affrontata a partire dai risultati che si possono e si vogliono perseguire. Questo approccio analitico, che si basa sulla capacità dell'allievo di analizzare autonomamente la lingua a cui è esposto e di riconoscere delle regolarità da cui 'indurre' le regole, e sul fatto che la sua familiarità con gli universali linguistici può essere riattivata con l'esposizione a campioni naturali di lingua, si fonda sulle dinamiche che si instaurano tra l'allievo e l'input (Long, Crookes 1992, 29). Se un *task*, per dirla con Willis è una *goal-oriented activity* in cui gli alunni usano la lingua per ottenere un risultato reale (1996, 53), è tuttavia necessario stabilire dei criteri che aiutino il docente a definire didatticamente e operativamente che cosa sia effettivamente un *task*. In questa operazione è utile ricorrere sia alla lista proposta da Skehan (1998) delle cinque caratteristiche di un *task* sia alla proposta negativa di Willis (1996) che esplicita ciò che *non* può definirsi un *task*. Nella Tabella 2 di seguito sono messi a confronto i due modelli:

Tabella 2 Modelli di task secondo Skehan e Willis a confronto

Skehan (1998, 95)	Willis (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • meaning is primary; • there is some communication problem to solve; • there is some sort of relationship to comparable real-world activities; • task completion has some priority; • the assessment of tasks is in terms of outcome. 	<ul style="list-style-type: none"> • do not give learners other people's meaning to regurgitate; • are not concerned with language display; • are not conformity-oriented; • are not practice-oriented; • do not embed language into materials so that specific structures can be focused upon.

Per rendere ancora più concreto il quadro, Skehan (1998, 96) propone esempi di attività *task-based* e di attività *non task-based* sebbene ammetta che spesso sia difficile stabilire se un'attività possa o meno essere definita un *task*, dal momento che i due cardini su cui si fonda la definizione stessa di *task* - esclusione di riferimenti espliciti alle strutture linguistiche e attaccamento operativo al significato - sono definibili in termini di livelli piuttosto che in termini di categorie. Quello che è chiaro è che i *task* hanno una relazione pedagogica evidente con i bisogni linguistici che scaturiscono dal mondo reale (Long, Crookes 1991). L'analisi dei bisogni dovrebbe essere condotta a partire dall'individuazione degli obiettivi d'uso della lingua in modo tale da consentire ai *task* - che sono in relazione con tale uso della lingua - di essere messi al servizio della classe. In questo modo, i *task* assumono un valore pedagogico: non sono riproduzioni di compiti reali,

ma sono adattati (mediati) in modo tale da essere resi più accessibili (soprattutto in un contesto di scuola primaria) senza essere privati della loro caratteristica distintiva in base alla quale il risultato e il fine dell'attività stimolano - e influenzano - l'uso della lingua.

Anche nel *CEFR* è stata avvertita la necessità di chiarire il ruolo della *grammar accuracy* in un'apposita sezione, dove non solo ne viene fornita una definizione, ma ne vengono forniti anche i descrittori:

Grammatical accuracy concerns both the user/learner's ability to recall 'prefabricated' expressions correctly and the capacity to focus on grammatical forms whilst articulating thought. This is difficult because when formulating thoughts or performing more demanding tasks, the user/learner has to devote the majority of their mental processing capacity to fulfilling the task. This is why accuracy tends to drop during complex tasks. (CoE 2020, 132)

Si tratta di un invito che i docenti (in particolare quelli della scuola primaria) dovrebbero cogliere e fare proprio per convincersi ad abbandonare un approccio didattico che talvolta (anche e ancora nei libri di testo) sembra ammiccare a un approccio formalistico in base al quale la lingua è considerata entità astratta, espressione di regole, eccezioni e casi speciali, e la dinamica docente/discente si articola in una sequenza tale per cui il docente presenta la regola e il discente la applica, in un 'gioco' che dà una certa sicurezza e un certo agio a chi lo conduce (cioè al docente) e genera una certa frustrazione in chi al gioco prende parte senza esservi attivamente coinvolto (cioè nell'alunno). Inoltre, la riflessione sui *task* e su un uso della lingua che sia veramente autentico (se applicato al nostro contesto di studio di scuola primaria) porta quasi inevitabilmente a prediligere un approccio ludico (Visalberghi 1980; Polito 2000; Caon, Rutka 2004), concentrato sulle dinamiche di ricezione e produzione orale della lingua stessa, riportandoci dunque a un uso della lingua per molti aspetti vicino a quello che gli alunni fanno nella loro vita reale. Se, come si è detto più sopra, è necessario stabilire in un contesto CLIL, i prerequisiti e gli obiettivi disciplinari, linguistici e trasversali, uno strumento che può agevolare il docente in questa fase preliminare di progettazione è il *CEFR/CV* (2020) che si ha già avuto modo di citare nel corso della trattazione, sebbene per altre ragioni, naturalmente connesse con quanto si intende suggerire.

Non solo è stato possibile capire il ruolo della mediazione e comprendere l'effettivo potenziale didattico dell'AoA, ma è anche possibile ricorrere ai descrittori del nuovo livello *pre-A1* che permettono al docente di stabilire con precisione e coerenza la rotta da seguire anche alla luce di un nuovo paradigma che va oltre le quattro abilità su cui si fondava l'approccio comunicativo per declinarsi in quattro modalità (*mode*) della comunicazione: ricezione,

produzione, interazione e mediazione. Il ruolo del docente, quindi non è più solo quello di facilitatore, ma anche quello di mediatore culturale e linguistico, sia fra gli studenti, sia fra gli studenti e i testi a cui sceglie di ricorrere per veicolare i contenuti di DNL. Il fatto di essere un mediatore fra gli allievi e un testo, porta il docente a doversi misurare spesso con operazioni di traduzione intralinguistica (Garzone 2020) allo scopo di adattare i materiali (autentici) disponibili alle sue esigenze. Spesso i libri testo adottati propongono inserti, approfondimenti circoscritti a determinati argomenti disciplinari o estensioni online affrontati ricorrendo alla metodologia CLIL, ma questo limita fortemente la libertà del docente e vincola le sue scelte quando non fosse in grado di predisporre autonomamente Unità di Apprendimento CLIL da inserire in una programmazione interdisciplinare. Da qui l'esigenza di formare docenti di scuola primaria che sappiano richiamare le risorse necessarie e consultare le fonti (autorevoli e accreditate) per programmare percorsi CLIL.

La scuola primaria offre ai docenti, anche a quelli che sentono di avere qualche incertezza dal punto di vista linguistico (tuttavia ricorrendo all'italiano L2 questo problema è in parte ridimensionato), la possibilità di riflettere a tutto campo sul proprio ruolo di mediatori, di sviluppare strategie didattiche che consentano loro di lavorare in team per armonizzare i loro interventi e soprattutto di promuovere un uso della lingua (italiano L2 o LS) che sia lingua per apprendere e lo sviluppo delle diverse abilità o, meglio, modalità della comunicazione. Inoltre, la scelta di ricorrere alla metodologia CLIL in italiano L2 promuove un *cooperative learning*, che basandosi sul modellamento, cioè sul principio in base al quale «si impara attraverso l'osservazione e l'imitazione dei comportamenti» (Cucciarelli 2006, 145) favorisce un confronto proficuo fra pari, dove i pari possono essere un modello virtuoso cui tendere e con cui confrontarsi. Attraverso il CLIL è possibile attivare competenze - generali e linguistico-comunicative - per la realizzazione di compiti relativi a testi (scritti, orali, da comprendere, da produrre, da interpretare, etc.) in quanto il CLIL consente di fornire all'alunno-attore sociale strategie da richiamare o elaborare per la realizzazione di questi compiti, coinvolgendolo in attività di interazione orale tramite approcci cooperativi, ludici ed esperienziali (decreto direttoriale n. 1511, 23 giugno 2022, 9). Inoltre, la competenza comunicativa che nel CEFR è definita «come potenzialmente plurilingue e pluriculturale in quanto essa mette in gioco risorse linguistiche e culturali multiple, in evoluzione e diversamente gestite, risultanti dalle esperienze dell'attore considerato e relative a varietà e lingue diverse» (Coste, Cavalli 2015, 9) può essere incrementata attraverso la mobilitazione e l'utilizzo di risorse che provengono da contesti sociali e culturali diversi che l'alunno-attore sociale vive e sperimenta quotidianamente sia dentro che fuori dall'aula. Come ricordato da Coste e Cavalli (2015)

la scuola è una comunità, un'agenzia di socializzazione, è un'entità culturale. In quanto tale, ha norme di accesso, di comportamento, e pratiche linguistiche che la caratterizzano doppiamente: da un lato come cultura scolastica, dall'altra come cultura disciplinare, dal momento che ciascuna disciplina prevede norme e usi linguistici peculiari, introducendo gli alunni a culture specifiche. La scuola primaria rappresenta uno spazio privilegiato per l'incontro di lingue e culture che forse per la prima volta vengono in contatto ed è per questo auspicabile che l'approccio a queste alterità sia finalizzato all'inclusività, ispirato a quel 'modello concettuale inclusivo' (Coste, Cavalli 2015, 11) che può essere rappresentato dallo schema presentato nella Figura 2:

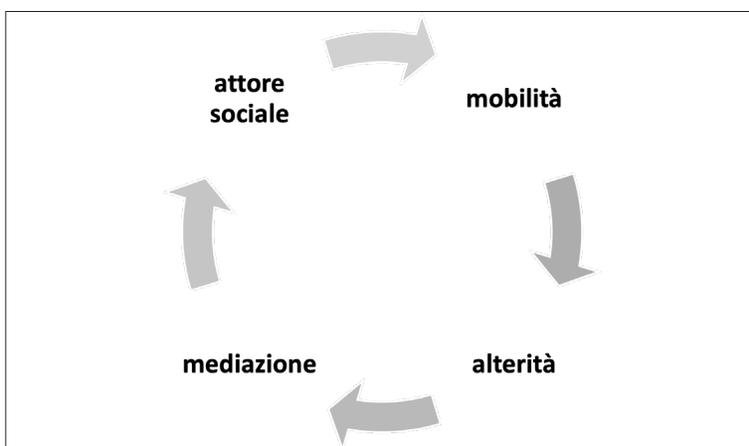


Figura 2 Modello concettuale inclusivo

Il soggetto apprendente, che è attore sociale, apprende, si costruisce e si trasforma attraverso processi di mobilità di diverso tipo: attraverso la mobilità, che si attiva all'interno di gruppi sociali e comunità, il soggetto fa esperienza di ciò che percepisce come alterità. L'incontro generato dalla mobilità e il relativo adattamento all'alterità presuppone un accomodamento culturale e linguistico che richiede e al tempo stesso permette lo sviluppo di competenze, conoscenze e abilità. Questo processo culturale e linguistico è facilitato ricorrendo alla mediazione - cognitiva, relazionale e linguistica (North, Piccardo 2016) - che per definizione tende a ridurre lo scarto e a conciliare posizioni distanti.

4 Conclusioni

La proposta di utilizzare la metodologia CLIL applicata all'italiano L2 nella scuola primaria italiana emerge come una strategia didattica particolarmente promettente per rispondere alle esigenze di un contesto educativo sempre più plurilingue e pluriculturale. Tra i principali punti di forza si evidenzia la capacità del CLIL di integrare simultaneamente obiettivi linguistici e disciplinari, offrendo un approccio olistico e motivante all'apprendimento. L'utilizzo dell'italiano come lingua veicolare consente non solo di valorizzare le competenze pregresse degli studenti bilingui, ma anche di favorire lo sviluppo di competenze linguistiche accademiche (CALP), fondamentali per il successo scolastico. Inoltre, il ricorso a pratiche collaborative e interattive supporta un clima inclusivo, in cui ogni studente può sentirsi parte attiva del processo educativo, sviluppando al contempo abilità sociali e interculturali.

Tuttavia, alcune criticità devono essere attentamente considerate. In primo luogo, l'implementazione efficace della metodologia CLIL richiede una preparazione specifica da parte degli insegnanti, sia in termini di competenze linguistiche nella LS/L2 che di padronanza metodologica. Nonostante il vantaggio intrinseco di utilizzare l'italiano L2 rispetto a una lingua straniera, il carico cognitivo richiesto agli studenti, in particolare a quelli che si trovano in situazioni di svantaggio socio-culturale, può rappresentare una sfida significativa. Inoltre, l'assenza di una formazione sistematica e strutturata per i docenti della scuola primaria su metodologie integrate come il CLIL rischia di limitare l'efficacia e la diffusione di queste pratiche.

Un ulteriore elemento di complessità riguarda la necessità di adattare materiali e risorse didattiche ai livelli di competenza linguistica degli studenti, in particolare per rendere accessibili i contenuti disciplinari in una lingua che non è ancora pienamente acquisita. In questo contesto, la mediazione didattica svolta dall'insegnante diventa cruciale, richiedendo una pianificazione dettagliata e l'uso di strumenti come il *CEFR Companion Volume* (2020) per orientare gli interventi educativi.

In conclusione, l'applicazione del CLIL in italiano L2 rappresenta una metodologia innovativa e inclusiva, in grado di rispondere alle esigenze di una popolazione scolastica sempre più eterogenea. Tuttavia, la sua piena implementazione richiede investimenti significativi nella formazione degli insegnanti e nello sviluppo di materiali didattici appropriati. Con il supporto di un quadro normativo e metodologico chiaro, il CLIL può contribuire in modo sostanziale a costruire una scuola primaria più equa, inclusiva e culturalmente consapevole, capace di valorizzare la diversità linguistica e culturale quale risorsa educativa.

Bibliografia

- Arnold, J. (2001). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balboni, P. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico». *EL.LE*, 2(1), 7-30.
- Bianchi, C.; Corasaniti, P.G.; Panzarasa, N. (2008). *L'inglese nella scuola primaria*. Roma: Carocci Faber.
- Birello, M.; Odelli, E.; Vilagrasa, A. (2017). «A lezione con i task: fra teoria e operatività». *EL.LE*, 6(2), 199-216.
- Caon, F.; Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: Utet.
- Coonan, C.M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet.
- Coste, D.; Cavalli, M. (2015). *Education, Mobility, Otherness. The Mediation Function of Schools*. <http://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Council of Europe (CoE) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe (CoE) (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cucciarelli, L. (2006). «CLIL: una strategia di integrazione interculturale». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 143-9.
- Cummins, J. (2000). «BICS and CALP». Byram, M. (ed.), *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 76-9.
- Garzone, G. (2020). *Specialized Communication and Popularization in English*. Rome: Carocci.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Arnold.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Long, M.; Crookes, G. (1992). «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design». *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Luise, M.C. (2009). «Metodologia CLIL e insegnamento disciplinare in classi plurilingui». *Studi di Glottodidattica*, 2, 119-24.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (2018). *INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022-23. Report annuale*. A cura di C. Borrini. https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484

- North, B.; Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. <https://rm.coe.int/168073ff31>
- OECD (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- Pallotti, G.; Rosi, F. (2017). «Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria. Percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne, 117-43.
- Pallotti, G. (2000). «Favorire la comprensione dei testi scritti». Balboni, P. (a cura di), *A.L.I.A.S.: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino: Theorema, 159-71.
- Piccardo, E.; North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.
- Reimers, F.M.; Chopra, V.; O'Donnell, E.B.; Higdson, J.; Chung, C.K. (2016). *Empowering Global Citizens: A World Course*. North Charleston: Create Independent Publishing Platform.
- Saccardo, D. (2006). «L'insegnamento-apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 79-87.
- Serragiotto, G. (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.
- Swain, M. (1985). «Communicative Competence: Some Roles Of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development». Gass, S.M.; Madden, C.G. (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 235-53.
- Swain, M. (2006). «Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency». Byrnes, H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London; New York: Continuum, 95-108.
- Van Lier, L. (1997). «Approaches to Observation in Classroom Research: Observation form an Ecological Perspective». *TESOL Quarterly*, 31, 783-7.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Van Lier, L. (2007). «Action-Based Teaching, Autonomy and Identity». *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1), 1-19.
- Vecchiato, V. (2018). «CLIL for Humanities: un contributo». Canepari, M. (a cura di), *CLIL 2.0*. Salerno: Licosia, 53-67.
- Visalberghi, A. (1980). «Gioco e intelligenza». *Scuola e città*, 11.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

