

Il modello CLIL nel contesto scolastico ungherese

Alma Huszthy

Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Abstract In this article I present findings of a survey regarding native and non-native teachers in bilingual education, in relation to a subtype of CLIL programs in a Hungarian school context. I focus specifically on the use of Italian as a Foreign Language used as a vehicular language. Through audio recordings of 10 lessons and six interviews carried out during teacher observations in three high schools and in one elementary school, I examine the spontaneous language behaviour of native and non-native teachers in disciplinary subjects, such as History, Geography, Civilization and Ethics, during lessons carried out in Italian.

Keywords CLIL. Vehicular language. Native teachers. Non-native teachers. Bilingual education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 CLIL o non CLIL, questa è la domanda. – 2.1 I presupposti. – 2.2 Alcune riflessioni sulle osservazioni in classe. – 3 CLIL nell'ambito dell'istruzione pubblica ungherese: soluzioni metodologiche ed esperienze didattiche. – 3.1 Le materie coinvolte nell'insegnamento integrato. – 3.2 DN vs DNN. – 4 Conclusione.

1 Introduzione

In conformità alle direttive dell'Unione Europea (Trattato di Maastricht 1992, 30¹), in Ungheria il Piano Nazionale di Studi (*Nemzeti alaptanterv* 2012²) ha prescritto l'insegnamento di almeno due lingue straniere: la prima LS si in-

1 <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Normativa/Documents/Normativa/Trattati%20e%20Convenzioni/Trattato%20Maastricht.pdf>.

2 http://pszheves.hu/wp-content/uploads/2013/08/nat_20121.pdf.

segna dalle elementari, la seconda dal primo anno della scuola secondaria di secondo grado. Il Piano stabilisce anche i livelli da raggiungere entro il termine del percorso di istruzione obbligatoria nelle due LS: B1 e A2, rispettivamente. Per quanto possa apparire semplice, raggiungere tale obiettivo con 3-4 lezioni settimanali non risulta così agevole. Bisognerebbe, quindi, ricorrere a delle metodologie innovative, tra cui figura una strategia promossa a livello europeo, il modello CLIL (*Content and Learning Integrated Learning*), che consente ai discenti di entrare in contatto con le lingue senza richiedere un incremento del numero di lezioni ad esse dedicate (Council of Europe 2001, 172; Serragiotto 2003, 7-9; Coyle et al. 2010, 3; Balboni 2010, 197-8).

Nel 2019 in Ungheria è uscito un programma per la competitività in 330 punti,³ pubblicato dalla Banca Nazionale Ungherese (Magyar Nemzeti Bank). In questo programma si incoraggia l'uso veicolare di lingue straniere nell'insegnamento di contenuti disciplinari nell'intero sistema scolastico ungherese, e non solo nel quadro dell'educazione bilingue che esiste in Ungheria da parecchi decenni. Mi sono, quindi, posta la domanda seguente: l'educazione bilingue, attiva in Ungheria da tanto tempo, potrebbe - in qualche suo aspetto - fungere da modello per i futuri percorsi CLIL, sia per quelli in Ungheria sia per quelli già esistenti in altri Paesi?

Per gettare più luce su tale quesito intendo presentare un segmento del sistema scolastico ungherese, ovvero la realizzazione locale, e perciò specifica, di un percorso didattico incentrato sull'uso veicolare delle lingue straniere, con particolare riguardo a quello dell'italiano LS nelle scuole bilingui italo-ungheresi. Tramite alcune osservazioni in classe e una serie di interviste strutturate evidenzio sia i modelli organizzativi a livello scolastico, sia le scelte metodologiche a livello del singolo insegnante. Le interviste sono state rivolte a tre docenti madrelingua (DN), e ad altri tre non madrelingua (DNN) che insegnano presso i suddetti istituti in un complicato contesto di apprendimento, in cui gli studenti devono affrontare contemporaneamente compiti linguistici e cognitivi piuttosto complessi.

3 Versenyképességi program 330 pontban, Magyar Nemzeti Bank (2019). <https://www.mnb.hu/letoltes/versenykepességi-program.pdf>.

2 CLIL o non CLIL, questa è la domanda

2.1 I presupposti

Prima di effettuare le mie osservazioni nelle classi delle scuole bilingui di Budapest⁴ e di realizzare le interviste con i rispettivi DN e DNN che insegnano materie non linguistiche in italiano, in questo articolo avevo intenzione di presentare l'attuazione del percorso CLIL in Ungheria (Bakti, Szabó 2016), con specifico riferimento all'uso veicolare dell'italiano nelle scuole bilingui italo-ungheresi. Avendo però osservato alcune lezioni di storia mondiale tenute da un DN presso il Liceo Bilingue Szent László di Budapest, dove nel 1988 è stata inaugurata la prima sezione bilingue italo-ungherese in Ungheria, ho dovuto, invece, riconsiderare i miei presupposti. Riporto di seguito il commento del DN (1):

- (1) Quello che faccio io è CLIL solo in termini informali, ma io non faccio parte del CLIL. Perché il CLIL ha sempre una finalità linguistica, mentre qui non è così. Quando io porto i ragazzi all'esame di maturità e mi siedo in commissione, io non devo giudicarne l'italiano, credo che nella somma dei punti pesi intorno al 10%, tutto il resto è materia.

Questo docente di storia si riferisce ad uno dei nodi critici delle esperienze CLIL: la valutazione (Serragiotto 2003). La dualità metodologica che il CLIL richiederebbe (Ricci Garotti 2006; Serragiotto 2003), in questo contesto educativo, quindi, non si effettua: i due tipi di conoscenze non si valutano in modo equilibrato.

L'opinione di una DNN (2) che insegna anch'essa storia mondiale in italiano, ma nel Liceo Bilingue Xántus János di Budapest, è simile alla considerazione precedente:

- (2) Io, agli studenti, gli dico sempre: non sono la vostra insegnante d'italiano. Quando scrivono compiti in classe, non valuto le loro conoscenze linguistiche, anche se correggo gli errori. Io devo sviluppare le loro conoscenze storiche. Quando parlo, semplifico tantissimo. So di non parlare come un nativo, il mio scopo è che capiscano la storia. È terribilmente difficile.

2.2 Alcune riflessioni sulle osservazioni in classe

Nell'osservare le lezioni dei docenti soprammenzionati ho riscontrato due ordini di problemi: nel primo caso, ho assistito ad una lezione di storia mondiale quasi esclusivamente monologica (Bosc, Minuz

⁴ Scuola Primaria Újlaki, Liceo Bilingue Szent László e Liceo Bilingue Xántus János.

2012, 101), interrotta sporadicamente da alcune domande didattiche da parte del docente. Il DN ha affermato riguardo alla propria lezione: «La mia materia qui è simile a quello che farei in Italia». Il suo modo di indirizzare gli studenti, compreso il livello linguistico, infatti, può essere considerato quello universitario, istituzionale, che porta con sé una forte asimmetria di ruoli tra partecipanti – in questo caso tra il DN e gli allievi ungheresi – e la quasi totale assenza di bidirezionalità e di opportunità di interazione: il DN teneva soprattutto alla trasmissione del contenuto molto complicato della lezione. La comprensione del contenuto poteva essere facilitata solamente dallo stile espositivo del docente che spiegava gli eventi e i fatti storici tentando di sottolineare correlazioni e trarre conclusioni logiche. Quando, durante l'intervista, ho accennato a questa particolarità del suo linguaggio, mi ha risposto (3):

- (3) Quello che ti è sembrato difficile era l'argomento, il tema, non la lingua. La lingua ovviamente è tecnica, devo insegnargli le parole tecniche della storia.

La scelta di questa modalità di interazione da parte del DN è comunque strettamente legata alle competenze linguistiche degli studenti in questione: grazie all'anno zero dedicato esclusivamente allo studio della lingua target e all'elevato numero delle lezioni di lingua previste in tutto il percorso scolastico, gli allievi di questa scuola raggiungono un livello linguistico molto alto, vicino al livello C1 del QCER, e sono quindi preparati linguisticamente ad affrontare materie che richiedono uno sforzo cognitivo notevole anche per comprendere la lingua straniera.

L'altra lezione di storia – anch'essa prevalentemente di tipo monologico, con molte domande didattiche – non si è svolta esclusivamente in italiano perché la DNN alternava continuamente le lingue: l'italiano e la lingua nativa degli studenti, l'ungherese. Gli studenti – come l'insegnante stessa ha commentato (4) – non sarebbero stati capaci di cogliere in modo efficace un messaggio di densità informativa e di complessità linguistica come quello del discorso del DN a cui si è fatto riferimento precedentemente. Il loro livello della lingua veicolare non è, quindi, adeguato all'apprendimento di questa materia cognitivamente molto esigente. La docente di conseguenza è costretta a ricorrere a strategie per rendere la materia accessibile ai suoi allievi:

- (4) All'ultimo anno hanno ancora problemi con il linguaggio storico. Il testo del manuale – che ho preparato io – è ugualmente troppo complicato per loro. Ora, ad esempio, per introdurre il tema delle religioni orientali, ho usato un PowerPoint. Ma ancora prima, nella fase di motivazione, abbiamo fatto un lavoro in gruppi. Gli ho fatto delle domande sulle religioni: cosa ne sanno, quali tipi di religioni conoscono, e hanno condiviso le loro preconoscenze. In italiano. Questo lo hanno fatto molto volentieri.

La DNN ha intuito il nodo del problema: in questo contesto didattico, lo stile monologico nella trasmissione di informazioni disciplinari complesse ed esclusivamente in lingua straniera non funziona. Il trasferimento delle informazioni deve essere accompagnato da elementi propri della lezione di lingua: la fase motivazionale che permette agli studenti di rievocare le conoscenze pregresse, il lavoro in piccoli gruppi che incoraggia gli studenti a comunicare in LS e, non ultima, la figura del docente che si fa da parte e offre agli studenti il tempo e lo spazio per condividere liberamente delle conoscenze, tra pari. Si riporta infine l'opinione di un'altra DNN (5):

- (5) L'educazione bilingue è un campo veramente speciale. Nella nostra scuola le materie delle maturità devono essere offerte anche in italiano, e gli studenti sono liberi di sceglierne una. Io, durante le lezioni di etica, mi sento piuttosto un'insegnante di lingua, soprattutto perché l'etica non è attualmente materia delle maturità. Qui è importante che io sviluppi anche le loro competenze linguistiche, e non soltanto che io gli trasferisca il contenuto disciplinare.

La docente sembra non essere vincolata dalle aspettative con cui sono, invece, costretti a confrontarsi gli insegnanti di storia, una materia che è regolarmente presente all'esame di stato. Se le informazioni in lingua straniera si trasmettono in modo unidirezionale, anche se sotto forma di dialogo didattico (Bosc, Minuz 2012, 99; Corradi 2012, 239), gli studenti apprendono le nuove conoscenze in modo passivo, per cui la loro competenza linguistica non viene necessariamente sviluppata. Il mio intento, a questo punto, è capire se vi siano discipline più adatte di altre a diventare percorsi tipo CLIL.

Come vedremo in seguito, i docenti che sono coinvolti in questi programmi scolastici specifici, oggetto della mia ricerca, hanno degli obiettivi tutt'altro che semplici da raggiungere: trasmettere, rendere accessibili, in una lingua diversa da quella nativa degli studenti, informazioni cognitivamente e linguisticamente molto complesse e, allo stesso tempo, sviluppare le competenze linguistiche degli alunni. Per raggiungere pienamente tali obiettivi, i docenti in classe sono chiamati ad applicare, in modo complementare, tecniche e strategie diverse: in questo contesto didattico, l'esposizione monologica e le domande aperte dell'insegnante che richiedono risposte elaborate nella lingua veicolare sicuramente non basteranno.

3 CLIL nell'ambito dell'istruzione pubblica ungherese: soluzioni metodologiche ed esperienze didattiche

Da qui in avanti presento alcune buone pratiche e soluzioni didattiche osservate nel corso delle diverse lezioni di disciplina (quindi non di lingua) tenute in lingua veicolare nel quadro dell'educazione bilingue, e condivido alcune considerazioni personali che sono emerse durante le interviste. Nell'analisi sono state prese in considerazione due variabili:

1. le diverse materie coinvolte nell'apprendimento di tipo CLIL (Serragiotto 2003, 9);
2. la differenziazione tra il DN e il DNN.

3.1 Le materie coinvolte nell'insegnamento integrato

I docenti intervistati concordano sul fatto che alcune discipline sono difficili da trasformare in percorsi di didattica integrata, cioè svolti prevalentemente nella lingua veicolare, come si constata dai due estratti seguenti di DNN:

- (6) Con la disciplina della geografia il problema è che i ragazzi non sapranno la geografia in ungherese. Do degli *handout* agli studenti; questi sono testi con un lessico specialistico. Leggiamo ad alta voce questi testi, anche perché non sanno la pronuncia, l'intonazione. Traduciamo le parole più difficili, dopo gli spiego i fenomeni geografici in base alle immagini, in ungherese. A volte riesco a spiegare in italiano alcuni concetti, tipo vulcano, ma sarebbe un po' più difficile spiegare in italiano, per esempio, rocce metamorfiche. Dobbiamo quindi leggere questi testi difficili che contengono la materia, poi possiamo parlare di temi più interessanti in italiano.
- (7) Faccio lezioni di storia mondiale in base ad una dispensa preparata da me, ma ne devo semplificare il contenuto. Scrivo le informazioni semplificate alla lavagna e loro copiano tutto nel loro quaderno. In generale faccio così: gli faccio capire qualcosa in ungherese, anche ponendogli domande, poi loro magari dicono qualcosa, in ungherese. I risultati li scriviamo nel quaderno tradotti in italiano e loro devono studiare queste cose in italiano. A volte gli faccio anche domande in italiano. Il mio scopo è che riflettano, che argomentino.

I DNN (6, 7) accennano a due ordini di problemi: i. siccome insegnano materie oggetto d'esame di maturità, dispongono di poche opportunità e poco tempo per sviluppare le competenze linguistiche degli studenti; ii. sono tenuti a portare a termine il programma anche a costo di dover affrontare notevoli difficoltà legate all'uso della lingua veicolare, soprattutto con il lessico specialistico.

D'altro canto, il DN (8) di storia si riferisce ad una lacuna di natura diversa del sistema d'istruzione ungherese: pochissime sono le materie che permettono agli studenti ungheresi di sviluppare le loro capacità di riflettere in modo critico e di argomentare.

- (8) Per come vedo il mio ruolo, il mio problema fondamentale è dargli un approccio quanto più possibile interculturale. Per esempio il comunismo: qui è chiaramente una retorica del comunismo come dittatura, ma questo non era visto così in Occidente; per molti occidentali la parola comunismo era sinonimo di libertà. Quindi questo tu glielo spieghi anche attraverso la lingua. Se c'è un limite, che cerco anch'io diappare, ma questo riguarda un po' tutto il sistema ungherese, è che mancano le materie critiche, le materie di pensiero, di riflessione. E io effettivamente voglio rafforzare questi aspetti.

Dalle osservazioni in classe e da alcuni dati (per esempio, l'estratto della DNN (9) che si riporta sotto) emerge che ci sono anche materie più facilmente convertibili in percorsi di tipo CLIL:

- (9) Durante le lezioni di civiltà del paese target elaboriamo soprattutto temi culturali, un po' di storia, un po' di geografia, cose che non si trovano nei manuali di lingua. Per esempio, elaboriamo dettagliatamente il tema del Risorgimento di cui non si parla nei manuali. Ma in questo caso il percorso in lingua veicolare funziona bene proprio perché i temi si collegano a quelli dei manuali di lingua.

La lezione di etica osservata è un ottimo esempio di come coinvolgere gli studenti in una materia molto esigente cognitivamente che comporta, allo stesso tempo, ragionamenti linguistici complessi. La DNN (10) riesce infatti a mettere alla prova le capacità degli studenti di esprimere - sia oralmente sia per iscritto - opinioni a favore o a sfavore di argomenti spesso delicati (il funzionamento delle diverse comunità umane, gli stereotipi, il tema della responsabilità-irresponsabilità, l'aborto, ecc.) in italiano. Di seguito il suo commento:

- (10) Durante le lezioni di etica parlo solo italiano. Siccome l'esame di maturità in etica non esiste ancora, gli dico che frequentano piuttosto una lezione di lingua di livello molto alto. La verifica non c'è. Durante queste lezioni ci sono dei dibattiti ed io sono la moderatrice. Prima di tutto, ho intenzione di sviluppare il loro pensiero critico. E, allo stesso tempo, le loro abilità linguistiche. Cerco di abituarli ad essere esigenti linguisticamente. Già la domanda la pongo così: Se fossi nei panni di...

Contrariamente alle altre materie esaminate, in questo caso gli studenti non vengono valutati e l'insegnante può dare meno peso a dover completare il contenuto prescritto dal programma: tutto ciò por-

ta con sé una maggiore libertà di esprimersi nella lingua straniera.

Ho anche osservato una lezione di scienze ambientali in terza elementare. Di regola alle elementari sono coinvolte nell'insegnamento di tipo CLIL le materie cognitivamente meno esigenti, come il disegno, la tecnologia, il canto o l'educazione fisica. Io, invece, ho visto proprio un controesempio: durante la lezione di scienze, i bambini sono dovuti arrivare - con la guida dell'insegnante - alla classificazione e alla descrizione degli animali vertebrati e invertebrati. Con l'aiuto di attività ludiche, abbinate al movimento del corpo, e grazie alle nuove tecnologie e a tecniche didattiche innovative (spremicervello, uso di immagini, abbinamento, ripetizione in coro, disegno), la DN è riuscita a trasmettere conoscenze complesse a questo gruppo eterogeneo di studenti italiani nativi, bilingui e ungheresi principianti in italiano. Alla lezione di disciplina stava attenta, quindi, a correlare il contenuto disciplinare allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative dei bambini. La DN ha affermato (11):

- (11) Cerco di dare lo spunto per riflettere su quello che stanno facendo anche dal punto di vista linguistico. Ad esempio oggi c'era una bambina che aveva disegnato il bruco ed ha scritto nel quaderno bruco con due c, e io, quando l'ho visto, non ho detto hai sbagliato a scrivere così, ma ho detto *Quando lo pronuncio, dico bruco o brucco?* e lei ha capito subito ed ha cancellato. Cerco sempre di farli arrivare loro con il metodo induttivo.

3.2 DN vs DNN

Vorrei a questo punto accennare alla figura dell'insegnante che è capace di rendere realmente integrato lo sviluppo delle competenze linguistiche e quelle contenutistiche. Nel quadro di questa indagine sono stati intervistati e osservati sei docenti, di cui tre sono di madrelingua italiana, ovvero nativi, e tre di madrelingua ungherese, ovvero non nativi. È indubbio che, in una normale lezione di lingua, i DN siano avvantaggiati rispetto ai colleghi non nativi. Ma questo vale anche per le lezioni di disciplina in lingua veicolare? Il DN può sicuramente garantire la compresenza di due aspetti fondamentali su cui poggia questo tipo di programma: l'immersione linguistica, ovvero l'autenticità della fonte comunicativa, e la prospettiva interculturale. Il docente madrelingua deve invece prestare attenzione ad un terzo aspetto: non lasciare che l'enfasi si sposti troppo dalla lingua al contenuto; non dovrebbe, quindi, fare a meno di essere anche insegnante di lingua.

La DN (12) della scuola elementare Újlaki, che si è specializzata anche in didattica della lingua italiana, sembra essere l'unica a perseguire lo sviluppo delle competenze linguistiche dei suoi alunni durante le lezioni di disciplina non linguistica:

- (12) La mia lezione è esclusivamente in italiano. Questo è il punto di forza delle mie lezioni, la parte linguistica. Dopo un anno comincia anche dal loro punto di vista la volontà di rivolgersi in italiano a me, non più chiedere al compagno la traduzione, ma piuttosto si sforzano di capire. Questo è sicuramente dovuto al fatto che io non parlo ungherese. Per farmi capire uso moltissimo i gesti. Poi mi sforzo a farmi rispondere in italiano.

I DNN che partecipano al programma si avvalgono di un diverso punto di forza, ovvero la doppia abilitazione: la formazione complessa dei docenti di scuola secondaria in Ungheria attualmente dura sei anni e prevede la formazione parallela in due materie, di cui una è spesso non linguistica. Sono, dunque, in grado di utilizzare un vasto repertorio di tecniche didattiche acquisite durante il loro percorso di studi in didattica della lingua straniera, sono capaci di ricorrere a spiegazioni di natura contrastiva e, aspetto non meno importante, hanno conseguito anche l'abilitazione all'insegnamento della disciplina non linguistica, di conseguenza, hanno una buona conoscenza degli aspetti contenutistici delle materie che riguardano il loro contesto, come per esempio la storia o la geografia.

4 Conclusione

Si può dunque rilevare come nel programma bilingue, analogamente a quanto avviene nei percorsi CLIL, siano giustamente coinvolte le materie cognitivamente più esigenti quali, ad esempio, le scienze naturali e sociali, ma solo in seguito all'acquisizione di una solida base linguistica, come avviene nei licei bilingui, dove l'anno zero è dedicato esclusivamente allo sviluppo linguistico degli studenti. La buona conoscenza della lingua target da parte degli studenti, tuttavia, non basta: il percorso CLIL dovrebbe rispecchiare un metodo di insegnamento innovativo, capace di ampliare il concetto della lezione stessa e di reinterpretare il materiale didattico favorendo il *task-based learning*. Non a caso, oggi in Ungheria il CLIL si collega soprattutto all'insegnamento precoce delle lingue e parallelamente alle materie che possono facilmente seguire un percorso *task-based*, tra cui quelle artistiche - disegno e tecnologia - per eccellenza, ma anche altre.

La lezione di scienze ambientali che ho avuto la possibilità di osservare nella Scuola Elementare Újlaki rispecchia pienamente quella che dovrebbe essere la caratteristica essenziale del percorso CLIL: basarsi sul gioco, sugli input linguistici trasmessi tramite esperienze, sulla simultaneità dell'apprendimento e dell'uso della lingua target (Kovács 2018, 37). In base alle osservazioni in classe, si può dedurre che il CLIL favorisce inoltre le materie che permettono un approccio di tipo interculturale, come la storia, la civiltà e l'etica, particolarmente se esse intendono sviluppare le capacità di argomentazio-

ne e riflessione critica, dal momento che il potenziamento di queste competenze è praticamente assente nel sistema d'istruzione ungherese. Infine, se si può affermare che l'inserimento dell'uso veicolare delle lingue straniere nell'istruzione pubblica ha significativamente arricchito la gamma dei metodi e delle tecniche dell'insegnamento linguistico, il coinvolgimento nel programma di docenti specializzati nell'insegnamento linguistico, contrariamente alla prima realizzazione italiana del CLIL che ha proprio escluso l'insegnante di lingue da questo tipo di didattica (Di Sabato, Cinganotto, Cuccurullo 2018, 500), sembra più che necessario. Occorrerebbe, quindi, assicurare la presenza nel programma di docenti che si avvalgono di una buona formazione pedagogica, indipendentemente dal fatto che l'insegnante sia madrelingua.

Bibliografia

- Bakti, M.; Szabó, K. (2016). «Exploring CLIL Teaching Materials in Hungary». *Alkalmazott nyelvtudomány*, XVI(2). <http://doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>.
- Balboni, P. (2010). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Bosc, F.; Minuz, F. (2012). «La lezione». *Italiano LinguaDue*, 2, 94-130.
- Kovradi, D. (2012). «Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua». *Italiano LinguaDue*, 2, 226-57.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- Coyle, D. et al. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Sabato, B.; Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. (2018). «Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL. Analisi dei dati di un'esperienza internazionale». Coonan, C.M. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 499-518. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/030>.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Ricci Garotti, F. (2006). *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra.