

CLIL e professione per soggetti 'svantaggiati'

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena, Italia

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

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

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

1 Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Il sillabo trasversale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Descrittori, obiettivi e Portfolio

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

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

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

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

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

Tabella 1 Struttura dei descrittori dei singoli sillabi

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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