

CLIL E Tblt CON STUDENTI CINESI MARCO POLO E TURANDOT? PERCHÉ SÌ!

Silvia Scolaro

ABSTRACT

Il presente contributo descrive un case-study riguardante l'applicazione delle metodologie CLIL (Content and Language Integrated Learning) e TBLT (Task-based Language Teaching) a studenti cinesi afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot nel contesto del corso di italiano propedeutico all'immatricolazione accademica in Italia offerto dalla School for International Education di Ca' Foscari, Venezia. In primo luogo si intende introdurre il quadro teorico di riferimento e l'impianto metodologico alla base della ricerca; successivamente si descriveranno le attività svolte in classe e si presenteranno i dati raccolti da un questionario somministrato agli apprendenti. In fase finale, si esporranno gli argomenti che portano a pensare che CLIL e TBLT siano particolarmente adatti a studenti internazionali, e anche cinesi, che intendano affrontare il percorso della High Education nelle Università e nelle istituzioni AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale) in Italia.

INTRODUZIONE

Il caso di studio di cui si occupa questo contributo fa riferimento al filone di ricerche che dal 2010 (Bonvino, Rastelli 2010) contribuisce alla ricerca sull'insegnamento/apprendimento dell'italiano a studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot. Specificatamente, questo contributo propone l'utilizzo di metodologie comunicative come CLIL e TBLT per la loro efficacia non solo linguistica, ma anche per lo sviluppo di quelle competenze sociali, comunicative e culturali che sono richieste ai cittadini del mondo. Nella prima parte si introduce la metodologia CLIL, successivamente si parla della sua diffusione sul territorio cinese e in terzo luogo si descrive la letteratura presente in Italia in quanto a utilizzo del CLIL con questa specifica categoria di apprendenti. Nella seconda parte si parla di TBLT, di come sia usato e percepito in Cina e poi in Italia, in riferimento a giovani studenti cinesi universitari. Nella terza parte si descrive come CLIL e TBLT siano state implementate nel Laboratorio di Cultura e Civiltà Italiane, si descrivono

e analizzano i dati acquisiti tramite un questionario di gradimento e si propongono delle conclusioni finali.

1. CLIL: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Il termine CLIL, ossia *Content and Language Integrated Learning*, introdotto da Marsh e Maljers negli anni Novanta (Marsh 1994), indica l'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare, secondo un approccio duale: la lingua attraverso il contenuto, il contenuto attraverso la lingua (Coyle 2007; Mehisto, Frigols, Marsh, 2008).

Nonostante le prime testimonianze di studi sull'apprendimento linguistico in condizioni di immersione bilingue siano documentate in Canada negli anni Ottanta del Ventesimo secolo (Swain, Lapkin 1982), in questo caso non si tratta ancora specificatamente di CLIL ma di insegnamento/apprendimento di una lingua seconda.¹ Per quello che riguarda, invece, nello specifico il contesto italiano, già dal 1948 lo Statuto Speciale di alcune Regioni sancisce la promozione del bilinguismo in alcuni territori (per esempio in Valle D'Aosta o nella provincia autonoma di Bolzano), tuttavia la diffusione della metodologia CLIL vera e propria vede la sua diffusione negli anni Novanta del secolo scorso grazie a Progetti Ministeriali in favore dell'istituzione di vari tipi di Licei (Europeo, Linguistico Europeo e così via), dove l'utilizzo di una lingua veicolare per l'insegnamento di alcuni contenuti curriculari si è concretizzato in diverse declinazioni a seconda della tipologia di scuola.² Ma è soprattutto in Europa che il CLIL ha avuto, ed ha tuttora, grande diffusione, supportato dalle politiche della Comunità Europea in favore del "multilinguismo e

¹ È da ricordare che i termini "immersione linguistica", "educazione bilingue" ed "insegnamento veicolare" fanno riferimento a diverse situazioni. L'immersione linguistica è definita come un modello di insegnamento che prevede non meno del 50% delle ore in una lingua che non sia la L1; l'educazione bilingue, invece, avviene in un contesto che istituzionalmente proponga lo svolgimento di una o più parti del sillabo nella lingua non nativa; la lingua veicolare è definita da Coonan come (2002: 40-41) "l'insegnamento di alcune materie del *curriculum* accanto alla lingua normale dell'istruzione, utilizzando un'altra lingua, straniera o seconda, come veicolo". È bene però ricordare che alcuni studiosi ritengono le definizioni di immersione linguistica e di educazione bilingue ambigue (cfr. Baker 1996; Wildhage 2002).

² Per maggiori informazioni sui dettagli della implementazione del CLIL in Italia si vedano: Coonan e Serragiotto (2007), Coonan (2009). Per quello che riguarda la legislazione in merito si veda: <https://www.miur.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil> (ultima consultazione 10/08/2021).

della competenza linguistica plurilingue del cittadino europeo” (Coonan 2009: 23).³ Cinganotto e Cuccurullo (2016) riportano i benefici della metodologia CLIL secondo la Commissione Europea (2014), fra cui la costruzione di una conoscenza e di una visione interculturale, lo sviluppo non solo di competenze linguistiche ma anche di abilità di produzione orale, di metacognizione e l’aumento della motivazione degli apprendenti.

Come accennato in precedenza, la differenza fondamentale fra immersione bilingue e CLIL risiede nella metodologia. Innanzitutto, nell’utilizzo del CLIL la lingua e i contenuti vanno appresi in modo integrato: la lingua attraverso il contenuto e il contenuto attraverso la lingua. In questo contesto di insegnamento/apprendimento è necessario raggiungere sia gli obiettivi che riguardano i contenuti della materia sia quelli linguistici. Lo studente è in questo caso il punto focale dell’apprendimento e viene messo al centro del processo cognitivo (Nunan 1993). I materiali autentici sono scelti e adeguati dai docenti in base al livello di competenza linguistica dei discenti (Serragiotto 2016). In questo senso è quindi possibile dire che il CLIL è una metodologia strumentalmente utile per lo sviluppo della *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins 1979). Oltretutto, nell’ambiente CLIL gli apprendenti focalizzano l’attenzione sui contenuti e non sulla forma, favorendo l’apprendimento incidentale della lingua seconda, che facilita l’elaborazione e quindi l’acquisizione linguistica (Ellis 2005, 2017). Questa metodologia, infatti, potenzia l’apprendimento implicito presentando la lingua in contesto d’uso; non si avvale dell’uso di metalinguaggio per la spiegazione delle regole e incoraggia l’utilizzo libero della lingua target per la rielaborazione dei contenuti.⁴

Serragiotto (2016) descrive le caratteristiche della metodologia CLIL facendo notare l’importanza data ai contenuti rispetto alla lingua che li trasmette, all’utilizzo di materiali autentici nonché di materiali di approfondimento e di integrazione, alle differenti metodologie didattiche che prevedono l’utilizzo di tecniche di *Cooperative Learning* e TBLT e di una valutazione e verifica finale mista, che tengano in considerazione più l’acquisizione dei contenuti della materia rispetto a quelli prettamente linguistici.⁵

Le tre caratteristiche fondamentali che sottostanno alla metodologia CLIL, affinché essa possa essere efficace, sono:

- *input* comprensibile;

³ Per ulteriori informazioni sulla diffusione e l’implementazione del CLIL in Europa si veda: https://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0004.01/DOC_1, pp. 55 e seguenti. (ultima consultazione 10/08/2021)

⁴ Uno schema sulle diverse caratteristiche dell’insegnamento implicito ed esplicito è quello dato da Housen e Pierrand (2005:1), riportato da Nuzzo e Grassi (2016:35).

⁵ Per quello che riguarda la valutazione nel CLIL si veda Serragiotto (2006).

- *output* comprensibile;
- l'insegnamento integrato di lingua e contenuto (*Content and Language Integrated Teaching: CLIT*).

Numerosi studi hanno dimostrato che quando l'*input* non è comprensibile (Krashen 1985; Pienemann 1989, 1999, 2007; Pienemann e Keßler 2011) non avviene *intake* (Corder 1967; Gass 1997; VanPatten 1990; White 1987). Infatti, la comprensibilità dell'*input*⁶ è ciò che permette forme di *noticing* (Schmidt 2001), grazie alle quali l'apprendente inizia a prestare attenzione ad alcune strutture linguistiche elaborandole. In questo modo si innesca il processo che porta all'acquisizione di una lingua non nativa. Un altro fattore che gioca un ruolo essenziale favorendo l'acquisizione linguistica è la negoziazione di significati (Long 1996). Alla luce di questi principi, proporre attività di *task-based learning* (Ellis 2003) che stimolino la dimensione esperienziale ai fini dell'apprendimento linguistico basandosi sull'uso reale della lingua attraverso l'interazione con *peers* e, quando possibile, con parlanti nativi, è fondamentale. A tutto ciò si aggiunge il fatto che un *output* comprensibile è alla base dell'interiorizzazione e dell'apprendimento linguistico (Swain 1985, 1995). Secondo la studiosa, l'apprendente riconosce uno iato fra ciò che sa e ciò che vorrebbe esprimere nella lingua straniera (funzione di rilevamento) e comunicando nella lingua straniera cerca di verificare le sue ipotesi sulla lingua ricevendo un *feedback* (funzione di verifica delle ipotesi), in questo modo, riflettendo sulla lingua, l'*output* permette di controllare e interiorizzare alcune forme linguistiche (funzione metalinguistica). In ultima istanza, il CLIT richiama la necessità da parte dei docenti che operano tramite CLIL di avere ragionevoli conoscenze metodologiche e didattiche, in quanto si riferisce alla proposta da parte degli istruttori di utilizzare con consapevolezza l'insegnamento di lingua e contenuto in modo integrato.

In aggiunta, Coyle, Hood e Marsh (2010) propongono come base del CLIL "la struttura delle 4C", ossia *content, communication, cognition and culture*.⁷ Questi quattro aspetti sono i fondamenti della metodologia e si integrano fra di loro in una relazione stretta.

Per quello che riguarda invece l'articolazione strutturale della metodologia CLIL, almeno in Europa e in Italia, sembra esserci parecchia flessibilità (Coonan 1999). Infatti, si passa da un coinvolgimento maggiore, tipico delle Scuole Superiori

⁶ Diversi sono i fattori che contribuiscono al fenomeno della comprensione, che è un processo convoluto e complesso. Fra di essi si possono nominare la competenza comunicativa (fonologica, grafica, morfosintattica, semantica, testuale, pragmatica, socio-culturale, ecc.), la conoscenza del mondo e molteplici processi cognitivi (nessi causali, scelta della modalità, operazioni di inclusione, selezione, ecc.) (Nuzzo, Grassi 2016) Un approfondimento su tale tema esula però da quello del presente contributo.

⁷ "Contenuto, Comunicazione, Cognizione e Cultura" (traduzione dell'autrice).

di II grado, a uno minore, essi si diversificano gradualmente per numero di apprendenti partecipanti, durata, numero di materie coinvolte, livello linguistico, e così via.

1.1 CLIL IN CINA

Secondo Wei (2013), Wei e Feng (2015) e Xiao (2016) dagli anni '90 del XX secolo si è assistito a un aumento dell'istruzione bilingue inglese e cinese nelle scuole secondarie pubbliche in alcune città e regioni della Cina, anche se l'implementazione è stata molto flessibile sia in termini di geo-localizzazione sia di orari, durate, modalità, e così via. Dal 2001 il Ministero dell'Educazione Cinese ha proposto nelle linee guida per il miglioramento dell'istruzione primaria e secondaria a livello nazionale, il proposito di promuovere attivamente l'insegnamento di una lingua straniera come l'inglese, in particolare in vista del fenomeno della globalizzazione; pare tuttavia che la maggiore difficoltà non risieda nella presenza o meno di materiali didattici quanto nell'insufficienza di istruttori madrelingua qualificati. Secondo Wei e Feng (2015) sembra comunque che dal 2005 questo tipo di istruzione abbia subito un calo almeno per quanto riguarda l'istruzione secondaria. Nel 2008, il Ministero dell'Educazione Cinese ha utilizzato diversi fondi per lo sviluppo dell'educazione bilingue, da realizzarsi in fasi, nel triennio 2007-2010. Appare dunque che a livello di educazione terziaria in Cina, la metodologia CLIL sia stata implementata.⁸ Wei (2013) identifica però l'istruzione in inglese in presenza di un madrelingua come istruttore con la metodologia CLIL, senza riflettere sulla diversa realizzazione, e quindi poi sugli effetti nell'apprendimento che le due tipologie di educazione linguistica, CLIL e insegnamento con istruttori parlanti nativi della lingua straniera, potrebbero avere, mentre Xiao (2016) nota le differenze fra le due, sottolineando oltretutto l'aspetto riguardante la sensibilizzazione verso altre culture che il CLIL può offrire.

Tsagkari (2019) mette in luce alcuni ostacoli alla diffusione del CLIL in Paesi asiatici:

- la distanza rispetto alle pratiche didattiche tradizionali per l'insegnamento/apprendimento linguistico che ruotano attorno allo studio mnemonico e alla preparazione per gli esami;
- l'utilizzo di materiali autentici per apprendenti con bassa competenza linguistica nella lingua target che potrebbe comportare una perdita di motivazione (Bruton 2011);

⁸ Gli autori però non forniscono dati precisi, né informazioni sulle modalità di implementazione della metodologia CLIL nelle università cinesi.

- i docenti non si sentono preparati adeguatamente per operare secondo i principi del CLIL. Questa affermazione è supportata da Liu (2019) che ci informa che gli insegnanti cinesi non hanno molta familiarità con la metodologia CLIL, al contrario del TBLT che sarebbe più conosciuto.

Dagli studi pubblicati (Wei 2013; Wei e Feng 2015, Xiao 2016, Liu 2019, Tsagkari 2019, Ren 2020, Zhou e Mann 2021) si evince un aumento della consapevolezza dell'utilità di metodologia CLIL nonostante l'apparente difficile declinazione nel contesto cinese per i motivi menzionati sopra e per l'impossibilità di modificare o riformare i sillabi degli insegnamenti decisi a livello governativo, in particolare quello che riguarda la formazione superiore.

Non si è a conoscenza di studi sull'utilizzo della metodologia CLIL nell'insegnamento dell'italiano in Cina. Ciò potrebbe essere una conseguenza della scarsa diffusione dell'insegnamento della lingua italiana sul territorio cinese rispetto ad altre lingue.⁹

1.2 CLIL CON STUDENTI CINESI IN ITALIA

Per quello che riguarda lo scenario italiano, emergono due ricerche portate avanti dall'Università Orientale di Napoli. La prima fa riferimento a un corso offerto con modalità *blended* e metodologia CLIL a studenti universitari cinesi di linguistica e italianistica: ha dimostrato come l'integrazione di abilità linguistico-comunicative di base con le *study skills* favorisca lo sviluppo delle competenze CALP (De Santo *et al.* 2012). La seconda concerne l'esperienza, sempre in modalità *blended*, di un *Laboratorio di multiculturalità e di apprendimento linguistico* per sinofoni ideato per gli studenti di italianistica del terzo anno dell'Università di Xi'an (R.P.C.) della durata di 50 ore e per mezzo del supporto delle tecnologie, dell'utilizzo di attività *task-based* e di tecniche del *Cooperative Learning* (De Meo *et al.* 2013).

Per quello che riguarda nello specifico gli apprendenti cinesi afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot, l'unico studio di cui l'autrice è a conoscenza è la tesi, non pubblicata, del Master ITALS di I livello di Vercesi (2015), mentre per quello che riguarda l'utilizzo dei *task* con questa particolare tipologia di discenti i contributi sono numerosi (si veda 2.3). Vercesi presenta il corso di cultura italiana per gli studenti cinesi dei Programmi Marco Polo e Turandot presso l'Università degli Studi di Pavia e riporta i benefici che la metodologia CLIL può avere: lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative può facilitare quello delle CALP, necessarie e fondamentali per questa categoria di discenti che si appresta a continuare il proprio

⁹ Per dati sullo stato dell'arte dell'insegnamento della lingua italiana sul territorio della Repubblica Popolare Cinese si veda Yang (2020).

percorso di alta formazione in Italia. Viene inoltre sottolineata l'importanza di fornire riferimenti culturali affinché gli studenti possano orientarsi meglio nel contesto sociale e universitario italiano, il che favorisce l'autostima degli apprendenti così come potrebbe facilitare la socializzazione e l'integrazione.

2. TBLT: *TASK-BASED LANGUAGE TEACHING*

Il TBLT inizia il suo sviluppo dagli anni Ottanta del secolo scorso ed è una cornice teorica di educazione linguistica che basa la sua realizzazione sul concetto di *task* (compito), mettendo al centro del processo di apprendimento lo studente e focalizzandosi sul significato più che sulla forma. Il *task* è definito in diversi modi: Long (1985: 89) lo definisce "a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward"¹⁰; Breen (1987: 23) "a range of work plans"¹¹; Nunan (1989: 10) "a piece of classroom work which involves learners in comprehending, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form"¹²; Willis, J. (1996: 53) "a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome"¹³.

Skehan (1998: 95), dal canto suo, fa una lista delle caratteristiche di *task*:

- (1) il significato è primario;
- (2) il *task* rispecchia attività del mondo reale;
- (3) il completamento del *task* ha una certa priorità;
- (4) la valutazione del *task* è in termini del suo esito.

Ellis (2003), infine, dà la seguente definizione di *task*: "work plan" that requires learners' cognitive processes via the inclusion of Skehan's four criteria¹⁴.

Nonostante le diverse formulazioni, le definizioni hanno alla base il concetto secondo il quale il *task* è un'attività che ha uno specifico obiettivo, simile a ciò che avviene nel mondo reale (Ellis 2000), e si avvale di linguaggio comunicativo nel

¹⁰ "Un lavoro a cui ci si sottopone per sé o per gli altri, liberamente o per una ricompensa" (traduzione dell'autrice).

¹¹ "Una gamma di piani di lavoro" (traduzione dell'autrice).

¹² "Un lavoro di classe che coinvolge gli studenti nella comprensione, produzione o interazione nella lingua *target* mentre la loro attenzione è rivolta principalmente al significato piuttosto che alla forma" (traduzione dell'autrice).

¹³ "Un'attività orientata a un obiettivo in cui gli apprendenti usano la lingua per ottenere un risultato autentico" (traduzione dell'autrice)

¹⁴ "Un "progetto di lavoro" che richiede la processazione cognitiva dell'apprendente tramite l'inclusione dei quattro criteri di Skehan" (traduzione dell'autrice).

processo di raggiungere tale obiettivo. Il TBTL è dunque un approccio orientato al compito e non solo sul contenuto linguistico.

Ellis (2009) elenca le cinque caratteristiche del TBTL:

- 1) l'uso del linguaggio naturale;
- 2) la centralità dell'apprendente;
- 3) il *focus-on-form*;
- 4) l'utilizzo del compito/*task*;
- 5) il rifiuto di modelli di sequenziazione tradizionali come PPP (*presentation-practice-production*, sequenza tipica del metodo strutturale).

Riguardo a quest'ultimo punto, *la didattica per task* tende ad articolarsi in tre momenti (Diadori, Palermo, Troncadelli, 2009: 192-3):

pre-task
task
post-task

Nella fase di *pre-task*, l'attività viene spiegata, vengono elicitati le conoscenze pregresse, il lessico e le strutture comunicative necessari. Successivamente il *task* viene eseguito, di solito in maniera cooperativa e in seguito il lavoro viene riportato alla classe per un confronto. Nell'ultima fase avviene il *focus on form*¹⁵, la focalizzazione sugli aspetti linguistici, siano essi grammaticali o lessicali, non usati ancora propriamente dagli apprendenti.

2.1 TBTL IN CINA

Secondo Zheng (2021), il TBTL¹⁶ si diffonde in Cina già dagli anni Novanta dello scorso secolo e la sua diffusione viene supportata a livello governativo dal 2003, quando il Ministero dell'Educazione Cinese ne propone l'utilizzo per l'insegnamento della lingua inglese nelle scuole superiori di II grado. Ci sono subito dei problemi nell'implementazione dell'approccio:

¹⁵ Spada (1997:73) definisce il focus on form "any pedagogical effort used to draw the learners' attention to language form either implicitly or explicitly" ("qualsiasi sforzo pedagogico usato per attirare l'attenzione dell'apprendente alla forma della lingua, sia esso implicito o esplicito"; trad. dell'autrice)

¹⁶ Nei contributi considerati non viene esplicitato se si tratta di TBTL o tblt (Long 2015: 5-7). Intendendo per la prima un sillabo completamente basato sul TBTL, mentre nel secondo caso si tratta di singole attività viste come momento di rinforzo.

- la scarsa conoscenza dei docenti sul significato di *task* e su come realizzare in modo appropriato attività *task-based*;
- la numerosità delle classi;
- i diversi livelli di competenza linguistica degli studenti;
- la forte pressione dovuta alla necessità di superamento degli esami.

Nello studio di caso di Chen e Wright (2017) sulle percezioni dei docenti e le pratiche di TBLT in scuole secondarie cinesi è stato rilevato che gli insegnanti pensano al TBLT in modo positivo ma, nonostante ciò, a livello pratico, sembrano avere una mancanza di sicurezza nel suo utilizzo. Nello studio di Tang, Yang e Zhang (2016) che considera le percezioni di studenti universitari di scienze e ingegneria in merito all'implementazione del TBLT, si rileva come gli apprendenti lo conoscano poco e non siano interessati ad esso. Diversamente, però, Liu e Guo (2020) riportano le interviste a 14 docenti che dimostrano la volontà ad utilizzare il TBLT in scuole primarie e secondarie in Cina. Lyu (2021), infine, in una riflessione più generale, sintetizza le difficoltà incontrate dai metodi comunicativi in R.P.C.:

- l'alto numero di studenti per classe (50-70 alunni);
- il contrasto con il metodo tradizionale di insegnamento linguistico;
- la difficoltà di reperire materiali adatti sul territorio cinese;
- il basso stipendio degli insegnanti che li costringe a cercare altri lavori, il che non permette loro di focalizzarsi sui bisogni dei discenti e di prepararsi in modo adeguato alle lezioni;
- la mancanza di motivazione da parte degli studenti per lo sviluppo della competenza comunicativa.

Da quanto emerge dagli studi pubblicati, si può intuire che le metodologie CLIL e TBLT, nonostante le difficoltà, si stiano diffondendo sul territorio cinese e sembra che stia nascendo una consapevolezza, quantomeno fra i docenti più giovani, dell'utilità di tecniche ad esse relative ai fini di una vera acquisizione linguistica.

2.3 TBLT CON STUDENTI CINESI IN ITALIA

Grazie a diversi convegni e giornate di studio dedicati al tema dei Programmi governativi Marco Polo e Turandot, diversi studi di caso sull'insegnamento/apprendimento dell'italiano a studenti cinesi afferenti a questi Programmi hanno avuto la possibilità di essere pubblicati. Nello specifico alcuni

contributi si occupano di *tblt*¹⁷ o di *Task-based supported teaching* (TBST, insegnamento supportato dai *task*) con questa particolare tipologia di discenti (Borro 2018; Calabrò 2017; Chiapedi 2021; Ingrassia 2014; Lania, Mastrocesare e Rossi, 2017; Lania e Mastrocesare 2018).

Il contributo di Calabrò (2017) si focalizza sugli aspetti fonologici e dell'intonazione che hanno ricadute pragmatiche nella comunicazione fra parlanti nativi; il contributo di Chiapedi utilizza il *task* per l'acquisizione del sistema dell'articolo italiano; lo studio di caso di Ingrassia (2014), che però non prevede *post-task*, è stato ideato per studenti cinesi universitari in scambio e ha come *focus* l'italiano delle canzoni; Lania e Mastrocesare (2017) danno più spazio a *task* comunicativi e culturali; lo studio di Lania *et al.* (2018) si focalizza invece sull'analisi dei bisogni degli apprendenti come momento fondamentale per la strutturazione e la preparazione del *task*. I livelli di competenza in lingua italiana degli apprendenti che partecipano alle diverse attività di TBST proposte nelle ricerche menzionate sono diversi, in genere dall'A2 al B1/B2. Dai questionari finali e di auto-valutazione degli apprendenti che alcuni studi hanno proposto, le attività di TBST sembrano aver riscosso il gradimento dei destinatari e, a parere delle docenti, hanno coadiuvato nel mantenimento di una alta motivazione e i *task* sono stati eseguiti con impegno. I risultati appaiono quindi positivi e incoraggianti. Ciò è supportato dallo studio di Borro (2018) che confronta PPP e TBLT e, attraverso dati sperimentali, mostra come il TBLT sia efficace nello stesso modo del PPP per l'insegnamento/apprendimento grammaticale, tuttavia emerge come il TBLT possa essere molto più efficace per quanto riguarda lo sviluppo delle conoscenze linguistiche implicite¹⁸ e anche delle competenze comunicative.

3. PERCHÉ USARE CLIL E TBLT CON GLI STUDENTI CINESI DEI PROGRAMMI MARCO POLO E TURANDOT?

In questo paragrafo il focus del discorso si sposta sullo studente cinese afferente ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot. Nonostante siano passati 15 anni dall'inizio del Programma Marco Polo e 12 dal Programma Turandot, non ci

¹⁷ Nei casi trattati nei contributi sembra si tratti di attività che vengono svolte, probabilmente anche con una certa frequenza, con studenti afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot, per questo motivo la sigla è scritta in minuscolo tenendo in considerazione la distinzione fatta da Long (2015).

¹⁸ "In linguistica per conoscenza esplicita si intende la consapevolezza analitica delle proprietà formali della lingua accessibile in modo consapevole, mentre per conoscenza implicita ci si riferisce a quella non consapevole, duratura a cui si accede in modo automatico (Bialystok 1978; Krashen 1982; Paradis 1994, 2004; Reber 1989). La conoscenza implicita è quella che porta all'acquisizione linguistica ed è da preferirsi" (Whong *et al.*, 2014).

sono ancora dati ufficiali sul numero di coloro che riescono a completare il percorso di studi. Sembra comunque che sia molto ridotto. Quali possono essere, quindi, i maggiori scogli che l'apprendente cinese si trova ad affrontare nel corso del suo percorso di alta formazione, rispetto a studenti internazionali di altra nazionalità? Il motivo di tale insuccesso pare risiedere nella maggior parte dei casi nella scarsa competenza linguistica e culturale in italiano. *In primis*, quindi, la necessità di tempi più lunghi per imparare l'italiano (Rastelli 2010, 2021): probabilmente c'è una componente linguistica pregressa (per esempio, il fatto che non ci sono flessioni grammaticali di alcun genere nella lingua madre, e che questa viene appresa tramite memorizzazione) che per lo studente cinese rende l'apprendimento di altre lingue più difficoltoso e lungo.¹⁹ Potrebbe anche sussistere un fattore che concerne il metodo di studio: gli apprendenti cinesi tendono ad approcciare le lingue straniere ricalcando l'acquisizione mnemonica della propria, ignorando la struttura logica di queste lingue. Si fissano a imparare a memoria tutto, perché così sono stati abituati. In questo secondo senso, possiamo dire che il problema è di tipo metodologico-culturale (D'Annunzio 2009; Della Putta 2008, 2021; Matteini 2010; Scibetta 2019). Un altro fattore influente potrebbe essere quello che Gilbert (2000, in Li *et al.*) chiama *Academic Culture Shock*, cioè "a case of incongruent schemata about higher education in the students' home country and host country"²⁰, la difficoltà quindi dello studente cinese di abituarsi agli schemi (anche culturali e sociali) del sistema accademico e di alta formazione italiani.²¹ Infatti, Liu (2019) fa notare come, a suo parere, poiché il sistema educativo cinese²² è sostanzialmente *exam-oriented* e basato sulla figura del docente che insegna *ex-cathedra*, lo studente cinese, in un primo momento, possa essere disorientato quando si trova a lavorare con metodologie quali CLIL e TBLT, più diffuse in altri contesti educativi, e potrebbe, proprio per questo motivo, richiedere espressamente una lezione di tipo frontale, che preveda l'assegnazione di molti compiti a casa e sia centrata sulla preparazione alla prova finale. Nel loro modo di apprendere, gli studenti cinesi sono generalmente più abituati a fare riferimento al libro di testo e all'insegnante per risolvere dubbi, piuttosto che ai compagni. Questo attaccamento alla figura del docente potrebbe renderli riluttanti all'utilizzo di CLIL e TBLT; oltretutto queste metodologie sono ancora poco diffuse e praticate sul territorio cinese per cui lo studente cinese

¹⁹ Rastelli (2010, p. 89) parla di questa capacità come di "attuning".

²⁰ "Un caso di schemi incongruenti riguardanti l'alta formazione fra il Paese di provenienza degli studenti e quello ospitante"; trad. dell'autrice.

²¹ Diversi studi sugli studenti internazionali cinesi in ambiente anglosassone, in particolare americano, rivelano difficoltà di questo tipo. Si vedano per esempio Liu 2016; Smith, Smith 1999; Yeh, Inouse 2003; Zhang 2016.

²² Per approfondimenti sui *Chinese Cultures Studies* si vedano i contributi di Harvey 1985; Rao 2006; Zhang, Li e Wang 2013.

potrebbe non averne fatto esperienza. L'apprendente di origine cinese sembra essere poco autonomo nel suo percorso di apprendimento, anche linguistico.²³

Diversi studi (Bassani *et al.* 2017; Fernandes 2006; Ge, Brown, Durst 2019; Holmes 2010; Lan 2020; Li *et al.* 2010; Ma J. 2020; Ma S. *et al.* 2021; Zhou e Wei 2021; Zhu, Gao 2012, *inter alia*) rivelano come le abilità linguistiche degli studenti internazionali cinesi abbiano delle ricadute sul successo accademico così come sull'aspetto sociologico e culturale e influiscano sul grado di integrazione. Nel suo studio Liu (2019) riporta che gli apprendenti sembrano avere ottenuto diversi benefici dal trattamento con CLIL e TBLT, in particolare legati allo sviluppo di abilità come pensiero critico e *problem solving* e competenze interculturali. Anche Ho (2020) supporta l'idea che studenti che provengono da una cultura di stampo confuciano possano sviluppare le abilità necessarie per essere cittadini del mondo grazie a metodologie pedagogiche ed educative di tipo *flipped* e *team-based*.

Un altro aspetto da tenere in considerazione è il contesto didattico: dopo la diffusione della pandemia a livello mondiale, dai primi mesi del 2020 molte attività didattiche si sono spostate dalla presenza in classe alla modalità *online*. Per quello che riguarda gli studenti cinesi iscritti ai due Programmi e che avevano scelto di frequentare il corso di italiano propedeutico presso l'Università di Ca' Foscari di Venezia, le lezioni sono iniziate a novembre 2020 totalmente a distanza: gli studenti in Cina e i docenti in Italia. Solo nel secondo trimestre del 2021 gli studenti sono potuti venire in Italia²⁴ e le lezioni da *online* hanno iniziato a svolgersi in modalità duale: *online* e in presenza. Quindi, fino al loro arrivo in Italia, questi apprendenti cinesi non hanno avuto la possibilità di frequentare il contesto italiano e di interagire con parlanti nativi se non con gli insegnanti e in un contesto molto controllato come quello delle piattaforme per *e-learning* e, anche quando sono arrivati a Venezia, a causa delle restrizioni sanitarie in corso per prevenire la diffusione dell'epidemia, hanno avuto poche possibilità di uscire, di interagire, fare amicizie con italiani. Per sopperire a ciò e prevenire l'isolamento sociale dei discenti, la *School for International Education* (SIE), che si occupa dell'organizzazione e dell'erogazione dei corsi di italiano per gli studenti Marco Polo e Turandot, ha offerto la possibilità di partecipare al *tandem* pianificato annualmente con studenti italiani del Dipartimento di Lingue Orientali-Cinese *online*, almeno per i primi mesi del corso. In questa situazione di forte limitazione del contesto naturale di apprendimento linguistico e di interazione con parlanti nativi, CLIL e tblt possono contribuire nel facilitare il percorso dello studente

²³ Anche nelle arti pittoriche e calligrafiche, sin dall'antichità, il miglior studente era quello che riusciva a copiare esattamente le opere del maestro. Questa poca autonomia è probabilmente quindi anche un retaggio culturale e millenario.

²⁴ L'arrivo degli studenti in Italia è iniziato dopo febbraio 2021, è stato diluito nel tempo ed è avvenuto principalmente in modo individuale, quindi ci sono stati dei momenti in cui alcuni studenti si trovavano in Italia, altri in Cina, e tutti svolgevano la stessa lezione *online*.

cinese di conoscenza della lingua e della cultura italiane in un modo più vicino alla realtà, in particolare se inseriti in una didattica propedeutica di contenuti specialistici e curricolari in vista del futuro inserimento nelle Istituzioni di Alta Formazione in Italia.

Per questi numerosi motivi, CLIL e tblt sono stati scelti come base metodologica per la strutturazione del Laboratorio di Cultura e Civiltà Italiane rivolto agli studenti cinesi dei Programmi Marco Polo e Turandot presso la SIE di Ca' Foscari, facendo in modo che la lingua diventasse lo strumento non solo per comprendere ma anche per parlare di contenuti specifici e per interagire con i compagni sia cinesi sia italiani del *tandem*.

4. DESCRIZIONE DEL LABORATORIO DI CULTURA E CIVILTÀ ITALIANE CON STUDENTI MARCO POLO E TURANDOT

Il *Laboratorio di Cultura e Civiltà Italiane* (da qui in avanti Laboratorio) si è svolto da febbraio all'inizio di aprile 2021 per un totale di 22,5 ore totali di lezione come parte integrante del Corso di Lingua Italiana propedeutico all'immatricolazione per gli studenti cinesi aderenti ai Programmi Marco Polo e Turandot presso la *School for International Education* dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Due classi, rispettivamente composte da 10 e 11 apprendenti, hanno seguito il Laboratorio frequentando 2,5 ore di lezione a distanza, ogni settimana per 2 mesi. Il livello di competenza linguistica in Italiano delle classi era rispettivamente un A1/A2 e un A2 del CEFR²⁵, presentando differenze individuali fra gli apprendenti. Nella classe di livello A1/A2, cinque studenti avrebbero successivamente seguito un percorso formativo artistico, due musicale, due economico-amministrativo, uno informatico. Nella classe di livello A2, cinque studenti avrebbero scelto un percorso di studi relativo alla musica, uno al *design*, uno alla moda, uno alla chimica, uno a traduzione-interpretariato, uno all'architettura e uno alla comunicazione mediatica. Come si può vedere, più della metà dei partecipanti in ciascuna classe erano afferenti al Programma Turandot.

4.1 LA STRUTTURA DEL PERCORSO FORMATIVO

In questo paragrafo si descrive la strutturazione pratica del percorso formativo. Ogni incontro prevedeva una durata di 2,5 ore di lezione con cadenza

²⁵ *Common European Framework of Reference for Languages* (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>; ultima consultazione 06/07/2021).

settimanale a distanza per ogni classe. Il corso era pensato per proporre contenuti di tipo culturale, attraverso l'uso della lingua italiana, ma senza la necessità di affrontare la riflessione sulla lingua, in quanto il Laboratorio si affiancava alle ore di lingua tenute da altre docenti, con cui si è instaurato un rapporto collaborativo costante prima e durante il periodo dello svolgimento del corso. Inoltre, non era previsto un momento di verifica e valutazione finale.

Dopo una prima fase di analisi dei bisogni e degli interessi degli studenti, si sono trattati i seguenti argomenti: il Carnevale di Venezia, Verona, l'Italia fisica e politica, le superstizioni e i regali, il sistema scolastico italiano, scrivere una lettera formale a un docente universitario, i gesti degli italiani/una brutta figura, Dante Alighieri. Talvolta gli argomenti avevano un legame con il periodo o la data in cui si svolgeva la lezione. Per esempio, la lezione sul Carnevale è stata proposta durante quel periodo, quella su Verona il giorno di San Valentino con un richiamo alla celeberrima storia di Giulietta e Romeo, al cioccolatino Bacio della Perugina²⁶, all'opera lirica "I Capuleti e i Montecchi" di Bellini, e così via. Per quanto possibile, si è cercato di presentare gli argomenti attraverso legami multi-disciplinari, in modo da coinvolgere e interessare i diversi studenti, cercando di uscire dagli stereotipi della cultura italiana conosciuta all'estero.

Per quello che riguarda i materiali, le scelte adottate sono state diverse a seconda del tema trattato. In alcuni casi si è fatto uso di materiali autentici sia audio-visivi che scritti e in questo frangente talvolta sono stati utilizzati senza modifiche, facendo ricorso alla tecnica del *modified-elaborated input* (Long 2020): l'insegnante usa la lingua per trasmettere il contenuto, svolgendo il ruolo di facilitatore della comprensione. In altri casi si sono attuati percorsi di semplificazione e facilitazione dei testi (Amoruso 2010; Colombo e Pallotti 2014; Menegaldo 2011; Nuzzo e Grassi 2016; Piemontese 1996; *inter alia*) agendo sul testo o sul compito in base alle specifiche necessità degli apprendenti, in altri ancora sono stati creati dei materiali *ad hoc*.

L'incontro didattico iniziava con domande guida per avvicinare i discenti al tema trattato, attivare gli schemi cognitivi e culturali ed elicitare le conoscenze pregresse condividendole con il gruppo classe. In questa fase, poi, la docente contribuiva alla presentazione o al ripasso del lessico e delle strutture comunicative linguistiche necessarie per lo svolgimento del *task*. Successivamente, veniva spiegato il *task* e gli studenti erano divisi a coppie o piccoli gruppi, grazie alla funzione di divisione in stanze offerta dalla piattaforma per la didattica a distanza, e al termine del *task* gli apprendenti riportavano ciò che avevano fatto alla classe, seguiva poi un *feedback* in plenaria. In altre occasioni, invece, le lezioni si sono svolte in modalità CLIL nella prima parte, poi seguite da attività *task-based* e, spesso,

²⁶ La scatola dei Baci Perugina ripropone infatti in chiave rivisitata il quadro intitolato "Il Bacio" di Hayez che rappresenta il bacio fra Giulietta e Romeo.

team-based. Per fare un esempio pratico, agli studenti veniva fornito un *input* scritto o un video che veniva letto o guardato insieme alla docente che riformulava in modo più semplice in lingua italiana il significato dei contenuti poco chiari. Verso la fine della lezione era previsto un momento dedicato a riflettere sui contenuti visti con domande atte a favorire processi metacognitivi. In qualsiasi momento della lezione era data la possibilità agli studenti di porre domande.

4.2 DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ

Di seguito si descrivono brevemente le attività svolte in ordine cronologico. Naturalmente le stesse attività presentate alle due diverse classi sono state strutturate e/o approfondite in modo minore o maggiore in base alla competenza linguistica degli apprendenti, pur trattando lo stesso tema.

Le attività sul Carnevale di Venezia e su Verona hanno portato alla realizzazione di un *task* sulla città in cui si chiedeva agli studenti di realizzare una proposta per un viaggio, un fine settimana romantico a Verona, cercando le informazioni su siti *web* in italiano forniti dalla docente, indicando, in base al budget dato, dove avrebbero potuto alloggiare, mangiare, cosa avrebbero potuto visitare, ecc.

Le attività sull'Italia fisica e politica sono iniziate chiedendo agli studenti di compilare una cartina della sola forma dell'Italia che poi hanno condiviso con i compagni. Grazie alle conoscenze di ciascuno si è potuta realizzare una cartina più completa. Successivamente si sono letti dei testi disciplinari sulla descrizione dell'Italia politica e fisica. Sono stati poi presentati diversi *task*: uno prevedeva il collegamento fra la Regione e il suo capoluogo, un altro prevedeva di creare liste (per esempio: le tre montagne più alte delle Alpi, e simili), un altro ancora prevedeva la rielaborazione dei contenuti attraverso la presentazione della provincia cinese di provenienza riutilizzando il lessico presente nei testi forniti (il confine, settentrione, ecc.). Questi elementi di base della cultura italiana sono stati scelti, sia per la curiosità dimostrata dagli studenti cinesi, sia per favorire l'integrazione sociale.

Il tema successivo riguardava le superstizioni e le abitudini su cosa sia possibile regalare o meno. Il *task* prevedeva che gli studenti interagissero con i compagni italiani del *tandem* per scoprire cosa porta fortuna o sfortuna in Italia e cosa sia possibile regalare o meno. In questo caso gli apprendenti hanno interagito con i compagni per la realizzazione del *task* e hanno rivisto le proprie abitudini in chiave interculturale.

Il sistema scolastico italiano è stato presentato in modalità CLIL, seguito da un *task* che chiedeva agli studenti una comparazione con il sistema scolastico cinese da farsi insieme ai compagni italiani del *tandem*. In questo modo gli apprendenti

hanno potuto avvicinarsi al lessico utile per i loro futuri studi: Credito Formativo Universitario (CFU), immatricolazione, ecc.

Per completare la sistematizzazione delle conoscenze in chiave interculturale è stato proposto agli studenti cinesi e italiani di unirsi nella realizzazione di un piccolo progetto linguistico che prevedeva la realizzazione di una presentazione sui temi trattati: cosa si può e non si può fare in Italia e in Cina e il sistema universitario in Italia e in Cina. Lo studente cinese, con l'aiuto dello studente italiano doveva presentare in italiano che cosa sia possibile o meno fare in Cina (una sorta di galateo cinese per non incorrere in brutte figure) e sul sistema scolastico e universitario cinese; viceversa gli studenti italiani hanno dovuto fare la stessa cosa in cinese, con l'aiuto dei compagni cinesi, per quanto riguardava l'Italia. In una fase finale gli studenti hanno presentato i loro lavori in un evento organizzato a cui hanno partecipato le docenti di italiano, il personale della SIE e i docenti del Dipartimento di Lingue Orientali - Cinese che si sono occupati del progetto di *tandem*. La maggior parte degli studenti ha dimostrato molto impegno e spirito di collaborazione giungendo così a ottimi risultati, sia nella progettazione e realizzazione della presentazione, sia nell'organizzazione delle tempistiche e delle modalità di lavoro collaborativo (nonostante per alcuni fosse presente anche la criticità del fuso orario), sia nel prodotto finale. Grazie a questa attività gli studenti cinesi hanno interagito in modo costante con i compagni italiani per la realizzazione di un obiettivo. Questo progetto riflette pienamente l'accezione data al termine *task* da David Nunan: "*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*" (1989: 10)²⁷. La buona riuscita dell'evento ha dato grande soddisfazione ai docenti di entrambe le parti, e per i discenti è stato un momento di riconoscimento che ha avuto un'influenza positiva sulla motivazione allo studio della lingua non nativa e sull'autostima.

Per rimanere sul tema dell'università si è proposto il seguente *task*: scrivere una lettera a un professore universitario per chiedere informazioni sul prossimo esame. Questo *task* è stato l'unico realizzato in modo individuale. La docente ha inviato la correzione personale ad ognuno e ha raccolto le criticità più frequenti fornendo un *feedback* alla classe, sia in merito all'uso dei segni di interpunzione sia sul registro formale da usarsi. In questo contesto ci sono state richieste da studenti di entrambe le classi, per cui c'è stato un momento di riflessione sulla lingua, in particolare per quello che riguarda l'utilizzo dei pronomi diretti e indiretti in forma clitica. Questa attività sembra quindi aver fornito le basi per il *noticing* di queste forme.

²⁷ "un pezzo di lavoro di classe coinvolge gli apprendenti nella comprensione, manipolazione, produzione o interazione nella lingua *target* mentre la loro attenzione è principalmente focalizzata sul significato più che sulla forma"; trad. dell'autrice.

L'argomento seguente erano i gesti degli italiani e la loro interpretazione: agli studenti è stato fornito un video (un dialogo muto a gesti fra due italiani) di cui dovevano ricostruire il significato. I lavori sono stati riportati alla classe e seguiti da un feedback esplicativo.

L'ultima lezione, poco dopo il DanteDì, ha visto come argomento Dante Alighieri. Dopo un *brainstorming* iniziale per elicitare e condividere con il gruppo classe le conoscenze pregresse sulla vita di Dante Alighieri e sulla Divina Commedia, è stato proposto un *task* di che prevedeva il riordino della vita del Poeta in forma collaborativa usando la tecnica del *Jigsaw* del *Cooperative Learning*. Si è poi proposta la visione di un video sulla Divina Commedia (*modified-elaborated input*) con dei semplici *task* di abbinamento, creazione di liste, ecc.

La metodologia CLIL, affiancata al *Task-Based Learning* e al *Cooperative Learning*, ha fornito la possibilità di realizzare, in un'ottica di didattica costruttivista, un nuovo ambiente di apprendimento, strutturato su sessioni di lavoro interattive, in cui l'enfasi è stata posta sulla centralità dei discenti e sul lavoro di gruppo.

4.3 IL QUESTIONARIO FINALE

Al termine del Laboratorio di Cultura italiana gli studenti hanno risposto ad un semplice questionario, di cui di seguito si riportano e si analizzano brevemente i dati raccolti. I quesiti erano posti in italiano e cinese, in quanto lo scopo non era testare la comprensione e la competenza linguistica degli apprendenti, bensì la raccolta di dati sulle percezioni e la soddisfazione dei discenti. Hanno risposto 16 studenti su 21. Rispondendo all'indagine, i partecipanti autorizzavano automaticamente all'utilizzo dei dati raccolti in forma anonima ed aggregata ai soli fini della ricerca. Le domande erano formulate come scale di gradimento da zero a dieci, una generale e successivamente una per ogni argomento trattato; in coda erano presenti anche due domande aperte in cui i rispondenti potevano esprimersi in cinese, inglese o italiano per permettere libertà di comunicazione.

Il primo quesito chiedeva quanto fosse piaciuto il Laboratorio di Cultura Italiana e i dati raccolti riportano una media ponderata di 9,5/10, il che ci porta a pensare che, almeno gli studenti che hanno risposto, hanno avuto una percezione decisamente positiva del corso. Per quello che riguarda l'apprezzamento delle singole tematiche, il grafico seguente riporta la media ponderata per ogni argomento.

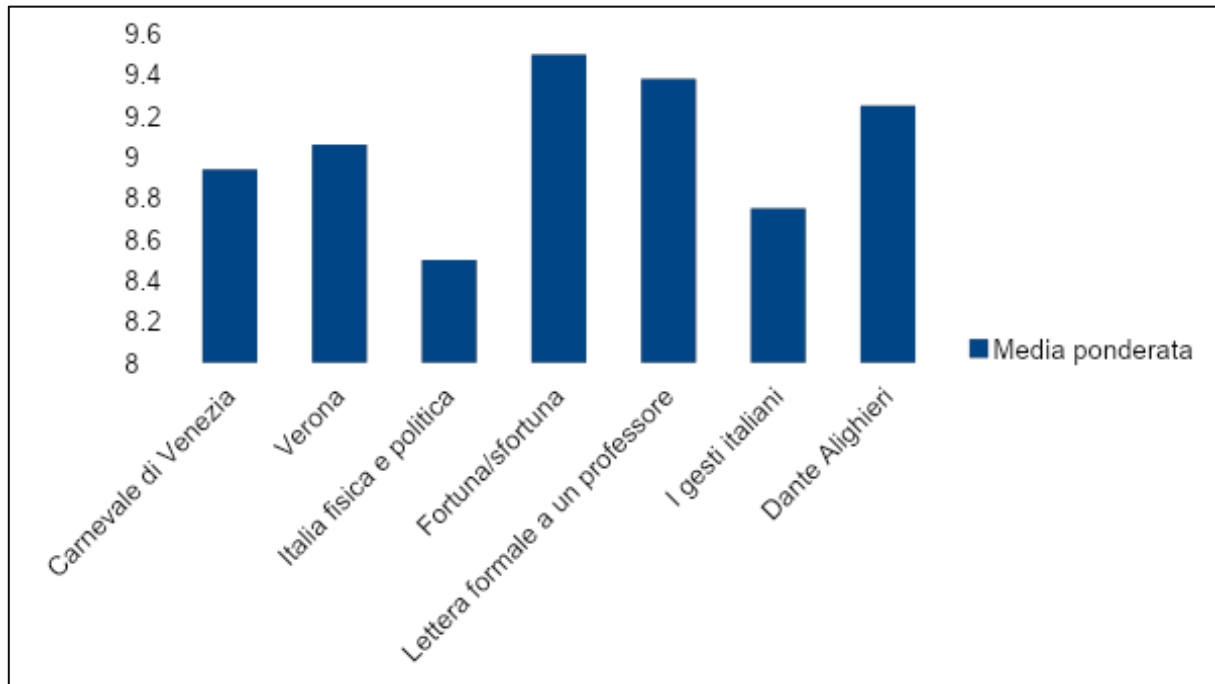


Grafico 1: *Indice di apprezzamento delle attività trattate durante il Laboratorio*

Come è possibile vedere dal grafico, i dati mostrano che il tema più gradito agli studenti è quello relativo a ciò che porta fortuna e sfortuna, a quello che è possibile fare o non fare in Italia. Due potrebbero essere le motivazioni che sottostanno a questa scelta: la prima si potrebbe ascrivere al fatto che si tratta di un argomento pragmaticamente utile per l'integrazione e la vita sociale; la seconda perché esso è stato il tema dell'evento organizzato con gli studenti partecipanti al *tandem*. Grazie all'interazione fra gli studenti cinesi e italiani durante le attività di tandem si è creata un'interdipendenza positiva, il cui risultato finale è stata la realizzazione in modo concreto di un *task* che prevedeva come obiettivo finale una presentazione a coppie o piccoli gruppi in italiano per gli studenti cinesi e in cinese per gli studenti italiani. Il raggiungimento dell'obiettivo si è quindi concretizzato in un output significativo, in un evento in cui i protagonisti si sono sentiti realizzati e stimati per il lavoro svolto assieme. Il secondo in classifica è la lettera formale a un professore: questo potrebbe essere spiegato dalla spendibilità in termini socio-pragmatici per la futura vita accademica dei discenti. L'argomento, invece, che ha riscosso meno successo è stato quello sull'Italia fisica e politica, probabilmente per il fatto che gli apprendenti non li ritengono temi di immediata utilità.

I due quesiti successivi si informavano rispettivamente sull'utilità percepita del Laboratorio per l'effettivo apprendimento della lingua italiana e sul parere in merito all'utilità degli argomenti trattati nel corso per la vita quotidiana e gli studi

futuri. La media ponderata di entrambe le domande è risultata essere di 9,25/10. Questi dati naturalmente non misurano in modo quantitativo il risultato dell'applicazione delle metodologie CLIL e tblt ma dimostrano un riscontro altamente positivo da parte dei discenti che sembrano riconoscerne la validità.

Gli ultimi due quesiti erano domande aperte, facoltative, con indicata la possibilità di rispondere in italiano o in cinese. Entrambi hanno riportato 10 risposte, di cui solo una in cinese²⁸, le altre 9 in italiano. La prima domanda aperta chiedeva quali aspetti del Laboratorio fossero migliorabili: tre apprendenti chiedono di vedere più video sull'arte italiana, uno di rendere il corso più interessante, uno di avere maggiori informazioni di storia e letteratura, una esprime il bisogno di maggiore interazione con l'insegnante, uno dice che alcuni termini sono troppo difficili, due dicono che non ci sono miglioramenti da apportare. L'ultima domanda aperta chiedeva ai rispondenti di aggiungere liberamente altro: sette asseriscono di non avere nulla da aggiungere, uno chiede di avere le parole difficili/nuove in anticipo per poter studiarle prima della lezione²⁹, uno di interagire maggiormente con i compagni, uno di leggere meno. In generale, sembra che le richieste specifiche non siano da ascriversi a come il corso era stato strutturato, ma siano dovute alla singola personalità e alla formazione culturale di chi risponde. Tuttavia, la presenza di tali risposte è da considerarsi un aspetto positivo, in quanto indica che, almeno alcuni studenti hanno fatto un ragionamento critico sul corso e hanno espresso la loro opinione in merito.

Nonostante le percezioni degli studenti non siano sempre e completamente affidabili e possano esserci *bias*³⁰, è comunque importante quanto gli apprendenti hanno espresso rispondendo a questo breve *survey*, poiché i dati ci danno la possibilità di dare uno sguardo dall'interno a quanto proposto in termini di glottodidattica. Sembra quindi che questi studenti cinesi afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot abbiano apprezzato le metodologie CLIL e tblt e, in generale, dimostrino una preferenza per temi di utilità immediata e spendibili nel contesto in cui si troveranno a vivere e studiare.

5. CONCLUSIONI

Nei paragrafi precedenti, in particolare in quelli riguardanti i fondamenti teorici delle due metodologie, sono già emersi i punti di forza che si riassumono

²⁸ La traduzione della risposta data in cinese è dell'autrice.

²⁹ Tipico del metodo di studiare le lingue in Cina, questo viene chiamato 预习 (ovvero "pre-studio"): l'insegnante fornisce le liste di parole che saranno utili per la lezione successiva di modo che gli apprendenti possano studiarle prima.

³⁰ "propensione, predilizione, orientamento"; trad. dell'autrice.

nuovamente di seguito: sono approcci *student-centered*, mettono cioè lo studente al centro del processo cognitivo di apprendimento linguistico; favoriscono il potenziamento di abilità cooperative; inoltre, il *focus on form* favorisce l'acquisizione linguistica implicita portando a un apprendimento duraturo (Lyster 2015; Ortega 2015); promuovono lo sviluppo di CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), cioè di quelle capacità che permettono di saper fare e comunicare con la lingua in contesti accademici, necessarie e strettamente utili per studenti che si apprestano a proseguire il loro percorso di alta formazione in Italia; incentivano l'uso della lingua in contesti reali; aiutano infine nello sviluppo delle abilità metacognitive, di pensiero critico e *problem solving*, fondamentali per i futuri cittadini del mondo. Il CLIL può aiutare a sviluppare quelle fondamentali abilità richieste dal nuovo millennio che prevedono conoscenze specializzate e di alto livello così come la capacità di saper usare le lingue per la comunicazione quotidiana e altrettanto nei campi accademici e professionali, promuovendo una consapevolezza cognitiva e interculturale (Zarobe, Catalán 2009). Infatti, proprio nel processo di completare il *task* vengono utilizzate abilità cognitive di alto livello e non si assiste a una mera memorizzazione di punti grammaticali o espressioni linguistiche. Tali caratteristiche fanno pensare che CLIL e TBLT potrebbero essere decisamente efficaci con studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot.

Inoltre è necessario ricordare che nell'apprendimento di una lingua ci sono dei punti fermi (Ferrari, Nuzzo 2009: 1): impariamo più facilmente ciò per cui siamo pronti; impariamo più facilmente la lingua usandola nella sua funzione primaria, cioè per veicolare significati; notiamo più facilmente un'assenza quando abbiamo bisogno di ciò che manca nell'atto di comunicare. Per questi motivi sarebbe fondamentale strutturare per questa specifica categoria di discenti un sillabo che sia legato alla pragmatica con elementi di immediata utilità e spendibilità.

Il presente studio di caso propone la descrizione di un percorso che utilizza CLIL e tblt con una ventina di studenti per un periodo di circa due mesi e presenta l'analisi di dati raccolti tramite una ricerca qualitativa. Presenta quindi alcune criticità, quali il numero limitato di partecipanti, la breve durata e la mancanza di dati quantitativi. Sarebbe certamente opportuno e auspicabile proseguire con una *mixed-method research* che coniughi la ricerca qualitativa con quella quantitativa, misurando anche con dati sperimentali l'acquisizione linguistica, possibilmente di tipo longitudinale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AMORUSO C., 2010, *In parole semplici*, Palumbo, Palermo.

- BAGNA C., SCIBETTA A., 2021, "Studenti dei Programmi Marco Polo e Turandot: opportunità del sistema universitario e dell'alta formazione, opportunità per la didattica delle lingue", in RASTELLI S. (a cura di), *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*, Franco Cesati, Firenze, 81-96.
- BAKER C., 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (2nd ed.), Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- BASSANI O., BOGLIONI E., CASTRONOVO M., 2017, "Il grado di integrazione degli studenti sinofoni può essere un predittore della proficiency", in BAGNA C., CHIAPEDI N., SALVATI L., SCIBETTA A., VISIGALLI M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. "Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua Italiana agli studenti internazionali" con focus sugli apprendenti sinofoni*, OL3, Perugia 38-43.
- BIALYSTOK E., 1982, "On the Relationship Between Knowing and Using Linguistic Forms", in *Applied Linguistics*, 3, 181-206.
- BONVINO E., RASTELLI S. (a cura di), 2010, *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU, Roma*, Pavia University Press, Pavia.
- BORRO I., 2018, "L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evidenze sperimentali", in CORTES VELASQUEZ D., NUZZO E. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma 3*, Roma TrE-Press, Roma, 41-75.
- BREEN M., 1987, "Learner contribution to task design", in CANDLIN e MURPHY D. (eds.), *Language Learning Tasks*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 23-46.
- BRUTON A., 2011, "Is CLIL so Beneficial, or Just Selective? Re-Evaluating Some of the Research", *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(4), 523-532.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- CALABRO' L., 2017, "Phone-task: esperienza pratica per sensibilizzare gli apprendenti sinofoni alla riflessione sull'intonazione parafonica dell'italiano L2", in BAGNA C., CHIAPEDI N., SALVATI L., SCIBETTA A., VISIGALLI M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. "Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua Italiana agli studenti internazionali" con focus sugli apprendenti sinofoni*, OL3, Perugia, 44-53.
- CHEN Q., WRIGHT C., 2017, "Contextualization and authenticity in TBLT: voices from Chinese classrooms", *Language Teaching Research*, 21, 4.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168816639985>.

- CHIAPEDI N., 2021, "L'acquisizione dell'articolo italiano: alcune considerazioni su dati scritti e orali di apprendenti cinesi", in RASTELLI S. (a cura di), *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*, Franco Cesati, Firenze, 59-80.
- CINGANOTTO L., CUCCURULLO D., 2016, "CLIL e CALL nell'expertise del docente: un'esperienza di formazione internazionale", *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 319-336. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18301>
- COLOMBO A., PALLOTTI G., 2014, *L'italiano per capire*, Aracne, Roma.
- COONAN C.M., 1999, "The Multilingual Challenge", *Education et societes plurilingues*, 7, 99-104.
- COONAN C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- COONAN C.M., SERRAGIOTTO G., 2007, "CLIL", in CERINI G., SPINOSI M. (a cura di), *Voci Della Scuola*, 6, Tecnodid, Napoli.
- COONAN C.M., 2009, "Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni", *Studi di Glottodidattica*, 2, 20-34.
- COYLE D., 2007, "The CLIL quality challenge", in MARSH D., D. WOLFF D.(a cura di) *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*, Peter Lang, Oxford, 47-60.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D., 2010, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CORTES VELASQUEZ D., NUZZO E. (a cura di), 2018, *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma 3*, Roma TrE-Press, Roma.
- CUMMINS J., 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- DAFOUZ E., NUNEZ B., SANCHO C., 2007, "Analysing stance in a CLIL university context: Non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 647-662. DOI: <https://doi.org/10.2167/beb464.0>
- D'ANNUNZIO B., 2009, *Lo studente di origine cinese*, Guerra, Perugia.
- DELLA PUTTA P., 2008, "Insegnare l'italiano a sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici", *Studi di glottodidattica*, 2, 52-67.
- DELLA PUTTA P., 2021, "La didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compromessi operativi non radicali", in

- RASTELLI S. (a cura di), *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*, Franco Cesati, Firenze, 171-200.
- DE MEO A., DE SANTO M., VITALE G., 2013, "Blended-CLIL e autonomia: un percorso didattico per studenti cinesi di italiano L2", in GOTTI M., NICKENING C. (a cura di), *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica. Proceedings of the 7th AICLU Conference*, Bolzano University Press, Bolzano, 166-176.
- DE SANTO M., PELLERINO E., SALVATI L., VITALE G., 2012, "Linguistica in pillole. Un percorso blended-CLIL al servizio degli studenti cinesi", in *Atti del XII Congresso dell'AITLA*, Macerata 2012, 331-333.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- ELIA A., DE ANGELIS M., 2013, "Moodle in action: percorsi CLIL per insegnare ed apprendere", in LEO T. (a cura di) *Atti del convegno MoodleMoot Ancona 2013*, 60-65.
- ELLIS N., 2005, "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- ELLIS N., 2017, "Implicit and explicit knowledge about language. *Language awareness and multilingualism*", in CENOZ J., GORTER D., MAY S. (a cura di), *Encyclopedia of language*, Springer, Berlino, 113-124.
- DOI:https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_7
- ELLIS R., 2000, "Task-based research and language pedagogy", *Language teaching research*, 4, 3, 193-220.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- ELLIS R., 2009, "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings", *International Journal of Applied Linguistics*, 1, 3, 221-246.
- FERNANDES J., 2006, "Trends in International Student Mobility: A Study of the Relationship between the UK and China and the Chinese Student Experience in the UK", *Scottish Educational Review*, 38, 2, 133-144.
- GE L., BROWN D., DURST D., 2019, "Chinese International Students' Experiences in a Canadian University", *Journal of International students*, 9, 2, 582-612. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v0i0.272>
- GILBERT S., 2000, "Japanese students in American higher education: A cross-cultural analysis of academic culture". An unpublished monograph in partial

- fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in International Comparative Education at Stanford University, Stanford, CA.
- HARVEY P., 1985, "A lesson to be learned: Chinese approaches to language learning", *ELT Journal*, 39, 7-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/39.3.183>
- HO S., 2020, "Culture and learning: Confucian heritage learners, social oriented achievement, and innovative pedagogies", in GLEASON N. (a cura di), *Diversity and inclusion in global higher education. Lessons from across Asia*, Palgrave, Singapore, 117-159.
- HOLMES P., 2010, "Problematising Intercultural Communication Competence in the Pluricultural Classroom: Chinese Students in a New Zealand University", *Language and Intercultural Communication*, 6, 1, 18-34.
- HOUSEN A., PIERRAND M., 2005, "Investigating instructed second language acquisition", in HOUSEN A., PIERRAND M. (a cura di), *Investigations in instructed second language acquisition*, De Gruyter, Berlino, 1-27.
- INGRASSIA M., 2014, "La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni", *Italiano LinguaDue*, 6, 2, 379-399.
- KAWAGUCHI S., 2015, "Il contributo didattico delle tecnologie digitali nell'acquisizione delle lingue straniere", in FAVILLA M.E. e NUZZO E. (a cura di), *Grammatica Applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, AitLa, Milano, 285-302.
- KRASHEN S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, London.
- KRASHEN S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- LAN S., 2020, "Youth, mobility, and the emotional burdens of youxue (travel and study): A case study of Chinese students in Italy", *International migration*, 58, 163-176.
- LANIA E., MASTROCESARE D., ROSSI V., 2017, "I task con studenti Marco Polo e Turandot al CLA di Roma 3: pratiche didattiche contro vecchi stereotipi e implicazioni culturali", in BAGNA C., CHIAPEDI N., SALVATI L., SCIBETTA A., VISIGALLI M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. "Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua Italiana agli studenti internazionali" con focus sugli apprendenti sinofoni*, OL3, Perugia, 91-97.
- LANIA E., MASTROCESARE D., 2018, "Italiano L2 per studenti sinofoni: dall'analisi dei bisogni ai task", in CORTES VELASQUEZ D., NUZZO E. (a cura di), 2018, *Il*

- task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma 3*, Roma TrE-Press, Roma, 105-133.
- LI G., WEI C., DUANWU L., 2010, "Determinants of International Students' Academic Proficiency. A Comparison between Chinese and Other International Students", *Journal of Studies in International Education*, 14, 4, 389-405.
- LIU C., e GUO R., 2020, "A study of localization of task-based Language Teaching in China", *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43, 2, 205-218.
- LIU D., 2016, "Strategies to promote Chinese international students' school performance: resolving the challenges in American Higher Education", *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1, 8, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0012-9>.
- LIU H., 2019, "An Action Research into Task-based CLIL Applied to Education Majors: From Chinese Students' Perspective", *English Language Teaching*, 12, 3, 94-107. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0012-9>
- LYU R., 2021, "Task-based Language Teaching (TBLT) in Chinese EFL Classrooms", *IOSR Journal of Research e Method in Education*, 11, 2, 22-41.
- LONG M., 1985, "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching", in HYLSTENSTAM K., PIENEMANN M. (a cura di), *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, 77-79.
- LONG M., 2015, *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*, Wiley Blackwell, Malden.
- LONG M., 2020, "Optimal input for language learning: genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated?", *Language Teaching*, 53, 2, 169-182.
- LYSTER R., 2015, "Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum", *System*, 54, 4-13.
- MA J., 2020, "Supporting Practices to Break Chinese International Students' Language Barriers", *Journal of International Students*, 10, 1, 84-105. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.773>.
- MA S., ZHU Y., BRESNAHAN M., 2021, "Chinese International Students' Face Concerns, Self-Stigma, Linguistic Factors, and Help-Seeking Intentions for Mental Health", *Health Communication*, 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1080/10410236.2021.1910167>
- MARSH D., 1994, *Bilingual education e content and language integrated learning*, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union, University of Sorbonne, Paris.

- MENEGALDO M.G., 2011, *Guida pratica alla semplificazione di testi disciplinari*, Albatros, Roma.
- MATTEINI I., 2010, "Stili di apprendimento e metacognizione in una classe di sinofoni", in RASTELLI S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, 191-208.
- MEHISTO P., FRIGOLS M.J., MARSH D., 2008, *Uncovering CLIL: content and language integrated learning and multilingual education*, Macmillan, Oxford.
- MENEGALE M., 2008, "Team teaching in CLIL: tecniche, pianificazione e gestione", in CARDONA M., (a cura di), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Cacucci, Bari, 170-182.
- NUNAN D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NUNAN D., 1993, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NUZZO E., GRASSI R., 2016, *Input, Output e Interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci, Torino.
- ORTEGA L., 2015, "Researching CLIL and TBLT interfaces", *System*, 54, 103-109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.09.002>
- PARADIS M., 1994, "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA", in ELLIS N. (a cura di), *Implicit and explicit language learning*, Academic Press, London, 393-419.
- PARADIS M., 2004, *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam.
- PIEMONTESE M.E., 1996, *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.
- RASTELLI S. (a cura di), 2021, *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*, Franco Cesati, Firenze.
- REBER A., 1989, "Implicit learning and tacit knowledge", *Journal of Experimental Psychology*, 118, 3, 219-235.
- RAO Z., 2006, "Understanding Chinese Students' use of Language Learning strategies from cultural and educational perspectives", *Journal of Multilingual and multicultural development*, 27, 6, 33-59.
- REN N., 2020, "A Proposal for Teaching MTI Courses in China through a CLIL Approach: Using the Lesson on "Intellectual Property Law" as an Example", *Journal of Education and Teaching Management Research*, 1, 24-26.

- SCHMIDT R., 2001, "Attention", in ROBINSON P. (a cura di), *Journal of Child Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, 3-32.
- SCIBETTA A., 2019, *Chinese international students' development of pragmatic skills. The Italian case*, FrancoAngeli, Milano.
- SERRAGIOTTO G., 2006, "Monitoraggio di percorsi CLIL sul tema della valutazione", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La Serenissima, Vicenza, 87-114.
- SERRAGIOTTO G., 2016, "Vale la pena di fare CLIL?", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*, Aracne, Roma, 147-160.
- SKEHAN P., 1996, "Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction", in WILLIS J., WILLIS D. (a cura di), *Challenge and Change in Language Teaching*, Heinemann, Oxford, 17-30.
- SKEHAN P., 1998, "Task-based instruction", *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286
- SMITH P. J., e SMITH S. N., 1999, "Differences between Chinese and Australian students: Some implications for distance educators", *Distance Education*, 20, 64-80.
- SPADA N., "Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research", *Language Teaching*, 29, 73-87.
- SWAIN M., LAPKIN S., 1982, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SWAIN M., 1985, "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in GASS S.M., MADDEN C.M. (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (MA).
- SWAIN M., 1995, "Three functions of output in second language learning", in COOK G., SEIDHOFER B. (a cura di), *For H.G. Widdowson: Principles and practise in the study of language*, Oxford University Press, Oxford.
- TANG J., YANG Y., ZHANG L., (2016), The Application Deviations and Solving Strategies of Task-based Teaching in College English Classes, *Journal of Anhui Vocational College of Police Officers*, 15, 3, 107-112. [安徽警官职业学院学报. 15 (3), 107-112 唐军,杨云帆,张鸾. 任务型教学在大学英语课堂中的应用偏差与解决策略 安徽警官职业学院学报, 2016, 15(3): 107-112]

- TSAGKARI A., 2019, "Students' perception on CLIL implementation in China, Japan and Indonesia", *Kagoshima Immaculate Women's Junior College Research Bulletin*, 49, 31-5. [鹿児島純心女子短期大学研究紀要 第49号, 31 - 58]
- VERCESI R., 2015, *Insegnare cultura italiana agli studenti cinesi: un'esperienza nel programma Marco Polo e Turandot*, tesi MASTER ITALS I livello, non pubblicata.
- WEI R., 2013, "Chinese-English bilingual education in China: Model, momentum, and driving forces.", *Asian EFL Journal*, 15, 4, 184-200.
- WEI R., FENG J., 2015, "Implementing CLIL for young learners in an EFL context beyond Europe", *English Today*, 1, 55-60.
- WILDHAGE M., 2002, "Von Verstehen und Verständigung", *Praxis Geschichte*, 1, 4-10.
- WILLIS J., WILLIS D. (a cura di), 1996, *Challenge and Change in Language Teaching*, Heinemann, Oxford, 17-30.
- WHONG M., GIL K.H., MARSDEN H., 2014, "Beyond paradigm: The 'What' and the 'How' of Classroom Research", *Second Language Research*, 30, 4, 551-568.
- XIAO J., 2016, "Integrated English in China - An effective CLIL Model of Foreign Languages and Cultures Learning", *International Journal of Innovation and Research in Educational Science*, 3, 4, 234-242.
- YANG L., 2020, "L'italiano in Cina: stato dell'arte e prospettive future", *Italiano a stranieri*, 7, 15-19
- YEH C. J., INOSE M., 2003, "International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress", *Counselling Psychology Quarterly*, 16, 1, 15-28.
- ZAROBÉ Y. R., CATALAN R. M. J., 2009, *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, Multilingual Matters, Bristol. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847691675>.
- ZHANG D., LI Y., WANG Y., 2013, "How culturally appropriate is the Communicative Approach with reference to the Chinese context?", *Creative Education*, 4, 10a, 1-5.
- ZHANG Y., 2016, "International Students in Transition: Voices of Chinese Doctoral Students in a U.S. Research University", *Journal of International students*, 6, 1, 175-194.
- ZHENG W., 2021, "Review on the Implementation and Localization of TBLT in China", *Journal of Humanities and Education Development*, 3, 3, 84-90.

- ZHOU X., MANN S., 2021, "Translanguaging in a Chinese University CLIL classroom: Teacher strategies and students' attitudes", *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 265-289.
- ZHOU Y., WEI M., 2021, "The Making and Remaking of the Chinese International Students: Perceptions as L2 Learners/Users", *The Lived Experience of Chinese International Students in the U.S.*, 79-121.
- ZHU C., GAO Y., 2012, "Communication with Chinese International Students: Understanding Chinese International Students' learning difficulties and communication barriers", *British Educational Research Association Annual Conference 2012*, 4 - 6 September, 2012, University of Manchester.
<http://eprints.hud.ac.uk/15849/>