

Il CLIL, come incentivo all'apprendimento socioemotivo

NICOLETTA CHERUBINI*

Le lezioni emozionali possono fonder-
si naturalmente con attività quali let-
tura e scrittura e con discipline quali
educazione alla salute, scienze, studi
sociali ed altre ancora.

D. GOLEMAN

We cannot all dance as artistically as
Fred Astaire, but even he had to learn
how. We can all learn the craft of dan-
cing and teaching, and become artists
in our own right. We might even try
doing the two at the same time. Now
that really would be an art.

H.G. WIDDOWSON

1. In prospettiva diacronica

Nel 1994 il Networking English Language Learning in Europe (NELLE), una rete europea di associazioni di inseg-
nanti di lingue avente il fine di promuovere la diversità

* Docente, formatrice di formatori.

linguistica e l'insegnamento delle lingue, oltre che quello di dare sostegno agli insegnanti di lingue, tenne il suo quarto convegno sul tema *Teaching and Learning English in a Multi-Cultural Europe. Teacher Development and Action Research* (Sebbage, Sebbage 1994). L'evento, con più di 420 partecipanti provenienti da 19 paesi, contava fra i relatori principali van Essen, linguista, presidente del NELLE, Widdowson, un'autorità nel settore della Linguistica applicata e dell'insegnamento dell'inglese (cfr. *infra*, par. 4.2) e Edelhoff, *chairman* del Department of Modern Languages presso lo Hesse State Institute for Teacher In-Service Education and Training (HLF) e consulente esperto del Council for Cultural Cooperation del Consiglio d'Europa, e scaturiva dal comune intento di NELLE, dell'associazione TEA (Teachers of English Austria) e del Dipartimento d'Inglese dell'Università di Innsbruck di fare il punto sulla formazione dei docenti di lingue e sulla Ricerca-Azione, in un ambito europeo sempre più multiculturale.

1.1. *CBI/CLIL sperimentale: imparare una lingua straniera e la risoluzione dei conflitti*

In questa variegata cornice la rete di NELLE ci ha offerto l'opportunità di presentare per la prima volta agli insegnanti d'inglese alcune nostre unità di Glottodidattica veicolare, che proponevano di fare qualcosa di propriamente nuovo nella classe di lingue straniere: integrare l'insegnamento e apprendimento della lingua inglese (EFL/ESL) con un contenuto veicolare ancora poco sfruttato, costituito dalla *risoluzione dei conflitti*.

Il nostro *workshop*, dal titolo di *EFL — Teaching and Learning for Resolving Conflicts Creatively*, era inserito nella sezione *Cross/Multi Cultural Teaching* e presentava un mo-

dello di unità di apprendimento linguistico elaborato in base alla metodologia della *Content-Based Instruction* o CBI (cfr. *infra*, par. 3), analoga a quella che oggi in Europa va sotto il nome di *Content and Language Integrated Learning* o CLIL.

1.2. *Use as you learn and learn as you use*

La costruzione di unità di apprendimento così concepite da Cherubini permette agli studenti non anglofoni di qualunque nazionalità di imparare a usare tecniche di risoluzione pacifica dei conflitti mentre studiano l'inglese e, allo stesso tempo, di usare la lingua inglese mentre fanno risoluzione dei conflitti.

La metodologia di questa proposta è infatti perfettamente in linea col principio di «veicolarità» che Marsh, co-fondatore del CLIL nel 1994, avrebbe più tardi riassunto con la frase: «Use as you learn and learn as you use», contrapponendola al consueto processo di apprendimento linguistico tradizionale, «Learn now and (maybe) use later» (Marsh 2007).

Vivere nel Nord America negli anni Ottanta, per lunghi periodi a New York, a contatto con educatori come Lantieri (2008) responsabile con Roderick del Resolving Conflicts Creatively Program (RCCP) sponsorizzato da New York City Public Schools e da Educators for Social Responsibility (Metropolitan Area), come Edward Welch, direttore del *Family Life Theatre*, il primo teatro d'improvvisazione fatto da/con/per i giovani, che girava nelle scuole di New York per risolvere dal vivo le più diffuse problematiche giovanili, e come Loffredo (1995), della *Women's Division*, dell'ufficio del Governatore dello Stato di New York, attiva nella promozione di azioni di sensibilizzazione

a favore delle donne e delle adolescenti, aveva avuto in forte influsso su di noi. Erano infatti persone caparbiamente e coraggiosamente impegnate nella costruzione di nuove infrastrutture concettuali, sperimentali, politiche e finanziarie, rivolte allo sviluppo di conoscenze, consapevolezza e *life skill* nei giovani.

Sentivamo chiaramente la necessità di diffondere fra alunni, insegnanti e genitori (in pratica, nell'intera comunità di appartenenza) le tecniche di gestione del conflitto e di costruzione dell'autostima necessarie a rendere più sicure le aule, le strade e lo stile di vita di centinaia di ragazzi e adolescenti e delle loro famiglie. La prima volta in cui chi scrive visitò una scuola di Manhattan non riusciva a credere ai suoi occhi: alle porte d'ingresso erano installati dei *metal detector* simili a quelli degli aeroporti e la sala professori era dotata di una porta con vetri rinforzati, a chiusura automatica, apribile solo dall'interno per consentire massimo controllo e protezione. Se ben ricordo, sui gradini davanti a quella scuola si erano verificati gravi atti di violenza fra studenti.

Lavorare alla risoluzione dei conflitti, in quell'ambiente di apprendimento, non era un'opzione, era un dovere pedagogico imprescindibile. Inoltre, le valutazioni esterne a cui cominciavano a essere sottoposti i programmi di risoluzione dei conflitti a scuola che stavano nascendo in tutti gli Stati Uniti, avevano abbastanza dati per elaborare i primi risultati, molto positivi.

Per chi, come noi, era impegnato nell'educazione linguistica e fin dalla tesi di laurea nel 1976 aveva scelto di lavorare sulla pragmatica della comunicazione in base alla (allora misconosciuta in Italia) Teoria degli atti linguistici di Austin, e investigava il potere *illocutorio* e *perlocutorio* delle parole in ambito cross-culturale, era del tutto pos-

sibile credere di poter «fare cose con le parole» (Austin 1962), soprattutto cose buone, cose che anche i bambini della scuola dell'infanzia, in base alle ricerche applicate di matrice nordamericana allora disponibili, erano in grado di capire e di usare nei rapporti interpersonali fra i pari: per esempio, diventare consapevoli delle *frasi denigratorie* che si pronunciano e imparare a non pronunciarle più, oppure capire e assimilare profondamente una fondamentale competenza per la vita, secondo la quale *si può scegliere* fra varie alternative di risposta al conflitto ugualmente valide (l'attacco, la fuga, o l'assertività) a seconda delle singole situazioni, e che il conflitto non è una negatività, bensì fa parte della vita e molto spesso *tutti possono vincere* senza creare perdenti.

Cercare un metodo per insegnare la risoluzione dei conflitti nella classe di lingue straniere per mezzo di unità di apprendimento appositamente progettate per integrare fra loro lo *sviluppo linguistico* e lo *sviluppo emotivo* degli apprendenti si configurava come un passo naturale, una sorta di uovo di Colombo, una didassi nuova e innovativa, e nel contempo antica, come l'insegnamento in immersione lo fu per Sant'Agostino, che fin dal IV secolo d.C. istruiva e formava i giovani novizi in latino trasmettendo i contenuti per mezzo dell'apprendimento linguistico.

Con quel tipo di intenzionalità intendevamo dare un forte riconoscimento alla diffusione di una disciplina non linguistica, la risoluzione dei conflitti, che contavamo di portare, e che poi abbiamo portato in Italia, sebbene con i necessari accorgimenti cross-culturali (Cherubini 2014). Si trattava della nascita di un tipo di CBI/CLIL che fino a oggi, al meglio delle nostre attuali conoscenze, non è stata ripresa da altri studiosi di educazione linguistica. Solo quest'anno abbiamo rilevato che sul concetto di «integra-

zione della risoluzione dei conflitti con l'insegnamento della lingua inglese» è stato pubblicato un fascicolo contenente materiali desunti da pubblicazioni che trattano quegli argomenti, ma che non presenta alcun tipo di didattizzazione linguistica della risoluzione dei conflitti in chiave di *Content-Based Instruction* (Wenden 1994).

Dagli anni Ottanta in poi non ci ha più abbandonato l'intento d'integrare lo studio delle lingue straniere e seconde con la risoluzione dei conflitti, per coinvolgere i docenti di lingue nell'educazione al conflitto di giovani e adulti, pertanto sollecitiamo vivamente riscontri e segnalazioni in merito su eventuali ricerche avviate su questo tipo di CBI/CLIL al fine di costituire un gruppo di interesse.

1.3. *Un impatto forte*

In quel nostro primo *workshop* di Innsbruck del 1994 (a cui ne sarebbe seguito un altro su committenza di due enti educativi locali l'anno successivo) chiedevamo agli insegnanti d'inglese europei di impegnarsi in varie direzioni, facendosi carico (nella misura del possibile per ciascuno) di nuove responsabilità pedagogiche e matetiche, e di credere in se stessi a vari livelli. In pratica dovevano:

- a) sul *piano metodologico e didattico*: accettare di lavorare, agli albori del CLIL in Europa, in regime veicolare; impegnarsi nella stesura e nell'utilizzo di unità didattiche o moduli basati su contenuti disciplinari afferenti a una disciplina non-linguistica, la *risoluzione dei conflitti*, fondamentalmente extra-curricolare (a differenza dell'ambito nordamericano dove invece già era praticata a scuola), che nel 90% dei

- casi poteva essere considerata “esotica” dalle loro istituzioni educative di appartenenza;
- b) sul *piano (auto)formativo*: accettare di predisporre a imparare e a sperimentare, a scuola, a casa e nella vita di tutti i giorni, i rudimenti della *risoluzione dei conflitti*, nella consapevolezza che questa disciplina è rivolta allo sviluppo delle abilità comunicative di *tutti gli attori coinvolti* nell'apprendimento e nell'insegnamento: studenti, insegnanti e genitori nella scuola; formatori, manager e professionisti nell'ambito della formazione per adulti, e non solo, poiché include anche la comunità in senso lato;
 - c) sul *piano filosofico*: valutare se, a livello personale, in quanto insegnanti di lingue, sentissero di poter fare proprio l'obiettivo di migliorare le proprie e le altrui abilità comunicative e competenze socioemotive, facendosi promotori di un passo innovatore nel mondo della scuola;
 - d) sul *piano istituzionale*: dare il via a una riflessione sulla fattibilità di questo nuovo tipo di didattica veicolare nelle loro rispettive strutture di insegnamento, in termini di disponibilità della dirigenza e del corpo insegnante a farsene promotori e apprendenti, organizzando un ampio e adeguato *training* di risoluzione dei conflitti;
 - e) sul *piano cooperativo e sistemico*: formulare ipotesi e porre domande durante il *workshop* per creare una rete per dare impulso a questa nuova espressione della *Content-Based Instruction*.

Prima di riferire l'*output* espresso da alcuni partecipanti e le successive iniziative formative da noi intraprese con gli insegnanti d'inglese in Austria, è utile tracciare un breve

quadro di come si presentavano in quel momento, da un lato, la ricerca sull'insegnamento integrato di lingua e contenuto e, dall'altro, il settore dello sviluppo socioemotivo nel panorama internazionale. Un panorama, peraltro, che negli anni Novanta e Duemila avrebbe ricevuto sempre maggiori finanziamenti e attenzione in ambito statunitense, con l'avvento del Social and Emotional Learning (SEL). Il movimento del SEL si è fondamentalmente evoluto soprattutto a metà degli anni Novanta, in seguito alla pubblicazione di *Emotional intelligence* di Goleman (1995/1996) e di *Multiple Intelligences* di Gardner (1993/1993) (cfr. *infra*, parr. 2.1, 2.3). La definizione di *Social and Emotional Learning* del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) è la seguente:

[SEL] is the process through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions. (CASEL 2015)

Il CASEL (2015) è un ente americano di ricerca e di monitoraggio che si dedica all'avanzamento della scienza e della prassi dell'apprendimento emotivo a scuola e che ha la missione di contribuire a rendere l'apprendimento socioemotivo di provata efficacia una parte integrante dell'istruzione, dalla scuola materna alla scuola superiore. Oggi, attraverso la ricerca, la pratica e le sue politiche, il CASEL collabora per assicurare che tutti gli studenti diventino membri della società informati, responsabili, premurosi e coinvolti (cfr. Elias *et al.* 1997).

2. Verso la diffusione della *emotional literacy*

2.1. Le «intelligenze personali» di Gardner

Nel 1983 viene dato alle stampe *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* di Gardner (1983), Docente di Scienze cognitive e dell'educazione e Psicologia all'Università di Harvard, opera tradotta in italiano nel 1987 col titolo di *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Il testo è profondamente innovativo poiché sfida l'idea tradizionale ed esclusiva di un singolo «quoziente di intelligenza», a cui sostituisce la descrizione di varie «intelligenze» che ciascun individuo possiede in misura diversa. Fra queste, la teoria gardneriana propone in particolare due intelligenze *personali*: quella *interpersonale* e quella *intrapersonale*. L'intelligenza *interpersonale* coinvolge la capacità di distinguere ed empatizzare con gli stati d'animo, i comportamenti, le motivazioni e le emozioni degli altri, di coltivare e gestire un terreno di socialità positiva per sé e per gli altri, ed è quindi di natura *estrospettiva*. L'intelligenza *intrapersonale*, invece, si rivolge all'interiorità di ciascun individuo, che la utilizza per sviluppare l'auto-consapevolezza, per la gestione delle proprie emozioni e a fini di auto-motivazione, e ha quindi carattere *introspettivo*: «È una capacità correlativa rivolta verso l'interno. È l'abilità di formarsi un modello accurato e veritiero di se stessi e di usarlo per operare efficacemente nella vita» (Gardner 1993/1993: 9). Grazie all'impulso dato agli studi e sperimentazioni seguiti alla pubblicazione negli anni Ottanta del saggio sulla pluralità dell'intelligenza di Gardner, il terreno è pronto per l'aggiunta di un ulteriore tassello.

2.2. L'«intelligenza emotiva» di Salovey e Mayer

Nel 1990 Salovey e Mayer propongono per la prima volta il modello dell'intelligenza emotiva nel loro noto articolo intitolato *Emotional Intelligence* (Salovey, Mayer 1990). La loro definizione di «intelligenza emotiva» e dei suoi risvolti collegati alla ricerca di Gardner è la seguente:

We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the *ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use the information to guide one's thinking and actions.* (Salovey, Mayer 1990: 189 — il corsivo è degli autori —)

Si tratta dunque della capacità che ciascuno di noi ha di controllare o monitorare le proprie e le altrui emozioni, di effettuare distinzioni fra loro e di usare tali informazioni per gestire i propri processi razionali e comportamentali. Riallacciandosi a Gardner, i due autori continuano attribuendo all'*intelligenza emotiva* il ruolo di un sottoinsieme appartenente al concetto di *social intelligence*:

Emotional intelligence is also a part of Gardner's view of social intelligence, which he refers to as the personal intelligence. Like social intelligence, the personal intelligences (divided into inter- and intra-personal intelligence) include knowledge about the self and about others. One aspect of the personal intelligence relates to feelings and is quite close to what we call emotional intelligence. (Salovey, Mayer 1990: 189)

Salovey e Mayer (1990) poi riprendono e citano il seguente ragionamento di Gardner, che attribuisce molteplici funzioni simbolico-sociali ai processi di riconoscimento e di utilizzo dei propri e altrui stati emotivi, proprio ai fini della risoluzione dei problemi e per la regolazione del

comportamento, e che definisce la vasta gamma in cui si esprime l'intelligenza *intrapersonale*:

The core capacity at work here is access to one's own feeling life — one's range of affects or emotions: the capacity instantly to effect discriminations among these feelings and, eventually, to label them, to enmesh them in symbolic codes, to draw upon them as a means of understanding and guiding one's behavior. In its most primitive form, the intrapersonal intelligence amounts to little more than the capacity to distinguish a feeling of pleasure from one of pain [...]. At its most advanced level, intrapersonal knowledge allows one to detect and to symbolize complex and highly differentiated sets of feelings [...] to attain a deep knowledge of [...] feeling life. (Gardner 1983: 239, cit. in Salovey, Mayer 1990: 189)

E aggiungono che, dal canto suo, l'intelligenza interpersonale coinvolge fra l'altro la capacità di tenere sotto controllo gli stati d'animo e i temperamenti degli altri e di utilizzare questa conoscenza per predire il loro comportamento. Pertanto concludono che l'intelligenza emotiva è un sottoinsieme delle intelligenze personali di Gardner.

A loro volta, estendono le abilità socioemotive delineate da Gardner a cinque ambiti principali, che per motivi di spazio non è possibile sviluppare in questa sede e che sono così riassumibili:

- a) conoscenza delle proprie emozioni;
- b) controllo delle emozioni;
- c) motivazione di se stessi;
- d) riconoscimento delle emozioni altrui;
- e) gestione delle relazioni.

In sintesi, i due studiosi presentano un quadro di riferimento sull'intelligenza emotiva, considerandola

un insieme di abilità che si ipotizza contribuiscano all'accurata valutazione ed espressione dell'emotività in se stessi e negli altri, all'efficace regolazione dell'emotività in se stessi e negli altri, e all'utilizzo dei sentimenti per motivare, pianificare e raggiungere il conseguimento nella propria vita». (Salovey, Mayer 1990: 185 — *traduzione dell'autrice* —)

Incidentalmente, in base alle sperimentazioni didattiche sulla risoluzione e la mediazione dei conflitti da noi condotte con centinaia di alunni della scuola di base italiana tra il 1998 e il 2007, la forma più «primitiva» di intelligenza intrapersonale, definita da Gardner come poco più che la capacità di distinguere una sensazione di piacere da una di dolore, corrispondeva chiaramente al livello di consapevolezza emotiva della stragrande maggioranza degli alunni della scuola primaria, ai quali era prima di tutto importante insegnare il «lessico delle emozioni», per consentire loro di uscire dalla gamma limitante delle parole che in genere usavano per descrivere uno stato emotivo: «(stare) bene» e «(stare) male»¹.

2.3. *La «emotional literacy» di Goleman*

Tornando agli anni Novanta, era tuttavia possibile fare un ulteriore passo avanti, aggiungendo un altro tassello al quadro che si andava rapidamente delineando. Il tassello viene aggiunto nel 1995 da Goleman, già docente di Psicologia a Harvard, quando pubblica l'altrettanto noto *Intelligenza emotiva* (Goleman 1995/1996). Il suo concetto di *emotional*

1. A tal proposito si rimanda alle già citate esperienze svolte da Cherubini con/per/da insegnanti e alunni della scuola primaria dell'area fiorentina, nell'ambito di un nostro corso di formazione triennale che ha dato luogo a interessanti e innovative elaborazioni didattiche nell'ambito dell'educazione all'affettività (Cherubini 2014: 15-17, 30).

literacy, letteralmente «alfabetizzazione emotiva», affonda le sue radici nel movimento per l'educazione affettiva degli anni Sessanta, ma si differenzia da quest'ultimo: «Il movimento per l'alfabetizzazione emotiva rovescia però completamente il senso della *educazione affettiva*, perché invece di usare l'affettività per educare, educa la stessa affettività» (Goleman 1995/1996: 304). Lo studioso sviluppa ulteriormente il quadro messo a punto da Gardner (1983) e da Salovey e Mayer (1990), mirando a delineare un concetto di «intelligenza emotiva» che avrebbe profondamente trasformato il panorama formativo globale, sia nell'ambito della scuola che in quello del lavoro. Per farlo, pone attenzione a un aspetto che ritiene trascurato dai precedenti studi sull'intelligenza emotiva:

Sebbene la descrizione delle intelligenze personali di Gardner lasci ampio spazio alla comprensione del gioco delle emozioni e della capacità di dominarle, Gardner e collaboratori non hanno tuttavia studiato a fondo il ruolo del *sentimento* in queste intelligenze, concentrandosi più che *su di esso*, sulla cognizione *relativa* ad esso. Questo approccio lascia inesplorato, forse non intenzionalmente, il mare di emozioni che rende la vita interiore e le relazioni umane così complesse, così irresistibili e spesso tanto sconcertanti. E lascia ancora inesplorati due concetti: in primo luogo, la possibilità che l'intelligenza *sia presente* nelle emozioni, e in secondo luogo, quella che *vi venga portata*. (Goleman 1995/1996: 61)

Infatti, il lavoro di Goleman ha cercato di mostrare come portare l'intelligenza nella sfera delle emozioni, creando una vasta ricaduta positiva che ha avuto il merito di attirare l'attenzione degli educatori internazionali sul costo dell'analfabetismo emotivo per la società. Si è così compreso anche il ruolo socioeducativo che la capacità di comunicare, ascoltare e gestire consapevolmente le emozio-

ni riveste indifferentemente per adulti e ragazzi. Diventa dunque sempre più ragionevole sostenere che fanno parte dell'educazione scolastica anche vari aspetti dei rapporti interpersonali, quali:

- a) imparare a saper ascoltare e a porre domande;
- b) distinguere tra ciò che qualcuno dice o fa e le proprie reazioni o i propri pregiudizi;
- c) essere sicuri di sé, invece di arrabbiarsi o restare passivi;
- d) imparare l'arte di collaborare, di risolvere i conflitti e di negoziare i compromessi (Goleman 1995/1996: 311).

Quanto al contesto di applicazione scolastico della sua ricerca, lo psicologo cognitivista concorda con Gardner sulla necessità di tener conto delle intelligenze personali per «alzare il livello della competenza sociale ed emozionale nei ragazzi come parte della loro istruzione regolare: non si tratta di un insegnamento di recupero per ragazzi poco sicuri, ritenuti “in difficoltà”, ma di un insieme di abilità e di comprensioni essenziali per chiunque» (Goleman 1995/1996: 304).

3. L'insegnamento di lingua e contenuto insieme

Cosa non sorprendente, il termine CLIL non compariva nei numerosi titoli degli interventi del convegno NELLE, tuttavia nei primi anni Novanta insegnare una materia in lingua straniera affinché l'apprendente imparasse simultaneamente delle abilità linguistiche e un contenuto disciplinare non era affatto un concetto nuovo, essendo

stato elaborato qualche anno prima all'Università della California di Los Angeles da Brinton, con Snow e Bingham Wesche, col nome di «Content-Based Instruction» (CBI) o «Content Teaching» (Brinton *et al.* 1989/2003).

La CBI aveva già fatto molta strada nell'area dell'insegnamento linguistico anglosassone: basti pensare che nel 1993, al XXVII Convegno Internazionale TESOL di Atlanta, erano stati presentati ben centoventotto interventi sul *Content Teaching*. Fra i numerosi vantaggi di questa metodologia di insegnamento linguistico vi è la sua capacità di fare appello simultaneamente alle capacità cognitive e creative degli apprendenti, facendoli lavorare su materiali caratterizzati da «input comprensibile» (Krashen 1987), autenticità ed eterogeneità testuale e obiettivi di apprendimento sensibili agli interessi degli apprendenti e alla necessità di prepararli alla vita.

3.1. Content-Based Instruction e CLIL in Italia

Anche in Italia si apriva la riflessione sull'insegnamento *Content-Based* riferito alla risoluzione dei conflitti e alla educazione alla salute: nel 1995 viene pubblicato sull'argomento un numero della rivista «Scuola e Lingue Moderne», organo ufficiale dell'ANILS², curata da Serena e diretta da Balboni, sul tema monografico «Insegnare le lingue per vivere il mondo d'oggi: due esempi di *Content-Based In-*

2. L'ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere), è la più antica associazione professionale italiana di docenti di lingue straniere e si propone di promuovere e sostenere l'insegnamento delle lingue nelle scuole di ogni ordine e grado: si rivolge quindi principalmente a insegnanti di lingue straniere, di lingue classiche, di italiano come lingua materna e straniera in una concezione integrata di educazione linguistica. È ente qualificato per la formazione del personale della scuola, riconosciuto dal MIUR (DM 826/C/3 dell'8 marzo 2004).

struction». La rivista presentava osservazioni di metodo (Cherubini 1995b) e attività di apprendimento elaborate da Cherubini in inglese lingua veicolare, con contenuti desunti da due ambiti disciplinari non-linguistici già ben rodati nei curricula scolastici anglosassoni, quali l'educazione alla salute³ e l'educazione alla pace (*peace education*) (Cherubini 1995b), intesa, quest'ultima, come termine "ombrello" che comprende tecniche di risoluzione dei conflitti, mediazione, negoziazione ecc.

3.1.1. Le prime proposte di CBI/CLIL di inglese e risoluzione dei conflitti

Nell'intento di sviluppare il nuovo ambito veicolare di inglese EFL/ESL e risoluzione dei conflitti, appoggiandoci a esperienze di formazione e ricerca sulla risoluzione dei conflitti intesa come disciplina a sé stante, maturate negli Stati Uniti e nel Regno Unito, abbiamo delineato su «Scuola e Lingue Moderne» moduli tematici incentrati sulle *opzioni alternative* alla cosiddetta «reazione di attacco o fuga» in caso di conflitto, basati sui seguenti obiettivi a doppia focalizzazione:

- a) *obiettivi di apprendimento linguistici*: gli studenti saranno in grado di dare suggerimenti e di informarsi su atteggiamenti emotivi altrui;

3. Rimandiamo a un'altra sede la discussione dell'esperienza di CLIL di EFL/ESL sulla prevenzione dell'AIDS/HIV sviluppata e presentata da chi scrive insieme a esperte della disciplina non-linguistica in un *workshop* al convegno TESOL di Roma del 1994. A questo proposito, si vedano le due unità elaborate da Cherubini, «The interview» e «Saying No», riportate nell'articolo di Loffredo, McArthur 1995: 6-9.

- b) *obiettivi della materia non-linguistica*: gli studenti acquisiranno maggiore consapevolezza del loro comportamento; gli studenti saranno in grado di comprendere gli effetti del proprio comportamento in situazioni di conflitto (Cherubini 1995b).

Nello stesso anno si sono aperti altri canali di confronto e condivisione dei nostri lavori sulle emozioni al convegno Expolingue 1995 di Milano con il nostro intervento «Educazione alla pace nell'insegnamento linguistico multiculturale». Abbiamo presentato unità di apprendimento finalizzate all'insegnamento veicolare dell'inglese, aventi come contenuto disciplinare la gestione della *assertività* contrapposta all'*aggressività verbale*, basati sui seguenti obiettivi doppiamente focalizzati:

- a) *obiettivo di apprendimento linguistico*: gli studenti svilupperanno un repertorio di strategie per gestire la collera verbalmente; gli studenti saranno in grado di fare uso del linguaggio assertivo;
- b) *obiettivo della materia non-linguistica*: lo scopo dell'attività non è tanto quello di far adottare agli apprendenti un modo anziché un altro di affrontare la collera, quanto, da un lato mostrare loro che quando vanno in collera hanno delle scelte, d'altro lato accrescere il loro repertorio di strategie per affrontare la collera. In determinate circostanze, uno qualunque dei tre tipi di comportamento descritti nell'unità potrebbe essere appropriato (Cherubini 1996).

In tema di educazione dell'intelligenza intrapersonale, dalla collaborazione con un'esperta di *public health* è nata un'unità CLIL di inglese orientata sullo *sviluppo dell'autosti-*

ma (Cherubini, Mercado 1997) che abbiamo poi adattato e tradotto in italiano per essere utilizzata dagli insegnanti di italiano L1/L2 (Cherubini, 2003b). I destinatari erano non solo gli alunni con problematiche di apprendimento, ma anche, indistintamente, i loro compagni di classe, al fine di favorire in tutti lo sviluppo dei «talenti compensativi», una competenza che pertiene la didattica dell'inclusione e che ne facilita la messa in opera:

- a) *obiettivo di apprendimento linguistico*: gli alunni conosceranno il linguaggio che costruisce l'autostima;
- b) *obiettivo della materia non-linguistica*: gli alunni saranno più consapevoli dei propri talenti unici e delle loro abilità speciali; gli alunni sapranno individuare i propri talenti, che li sosterranno nello sviluppo dell'autostima (Cherubini 2003b)⁴.

L'arte del *negoziato* elaborata da Fisher e Ury (1981) e la versione pratica e ispirazionale di Beale e Fields (1987) della *risoluzione senza perdenti* dei conflitti (*win-win solution*) ci è servita come contenuto non-linguistico di un modulo orientato sul CLIL di lingua inglese e le relazioni sociali che prevede l'obiettivo non-linguistico di imparare a distinguere fra i concetti di «interessi» (o motivazioni, o bisogni) e di «posizioni» nel negoziato di principi, al fine di raggiungere una risoluzione creativa dove tutti possono essere vincitori. Questa competenza comunicativa fornisce strumenti utili in un'ampia gamma di situazioni: dal negoziato all'ONU, alle dispute fra genitori e figli. Gli obiettivi *dual-focused* su cui si basa l'acquisizione veicolare in questo modulo sono i seguenti:

4. Per un resoconto della versione italiana, ripresa e sperimentata in classe da alcune insegnanti della scuola primaria, cfr. Cherubini 2014: 45-50.

- a) *obiettivo di apprendimento linguistico*: gli studenti saranno in grado di fornire e di richiedere informazioni sugli *interessi* e sulle *posizioni* che soggiacciono a una situazione conflittuale caratterizzata da posizioni che si presentano come non negoziabili;
- b) *obiettivo della materia non-linguistica*: le parti in conflitto verranno sensibilizzate e rese consapevoli dell'importanza di individuare gli *interessi* che soggiacciono alle *posizioni* delle parti, allo scopo di raggiungere un accordo senza perdenti (Cherubini 1999).

Negli anni successivi l'incarico di sviluppare e condurre un progetto pluriennale di formazione linguistica su CLIL di italiano L2 e materie scolastiche nelle classi con alunni stranieri, rivolto a insegnanti e alunni della scuola di base⁵ ci ha permesso di cooperare alla rilevazione di concreti bisogni linguistico-pedagogici e alla costruzione di una didattica innovativa e inclusiva, fondata sulla centralità dell'apprendente e sullo sviluppo delle intelligenze, incluse le intelligenze personali e l'intelligenza emotiva. Infatti, oltre alle modalità di apprendimento e insegnamento veicolare delle discipline normalmente incluse nel curriculum (Italiano, Storia, Geografia ecc.), abbiamo coinvolto gli insegnanti e gli alunni nella sperimentazione di contenuti extra-curricolari inerenti le tecniche di risoluzione dei con-

5. Progetto «Accoglienza degli alunni stranieri in classe», organizzato dal Centro Interculturale del Comune di Pontassieve (Firenze) e dai Comuni di Pelago e Rufina, per insegnanti e alunni delle scuole primarie e medie inferiori, per i quattro anni scolastici compresi tra il 1998 e il 2002. Il nostro lavoro è proseguito con un tutorato di Ricerca-Azione sull'ascolto nella classe di lingua straniera e di italiano L2, per il corso di formazione online ALIAS (Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri), organizzato dal Dipartimento di Scienze del linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia per conto del Comune di Pontassieve (a.s. 2001-2002).

flitti. Questo lavoro si è poi concretizzato in indicazioni di metodo e, per quanto ci sia dato sapere, nel primo esempio nel suo genere di CLIL finalizzato all'integrazione dell'italiano L2 e dello sviluppo dell'intelligenza emotiva a scuola (Cherubini 2003c)⁶.

Il nostro lavoro sulla formazione in comunicazione efficace è proseguito per un triennio nel territorio di Reggio Emilia, dove ha trovato terreno fertile e molto incoraggiamento nella sensibilità, apertura e curiosità di funzionari, docenti e genitori di numerose scuole primarie e secondarie di I grado, e anche, nell'ambito dei corsi di formazione docenti organizzati dalla Provincia, di insegnanti delle scuole superiori e della scuola dell'infanzia. Con queste reti abbiamo messo alla prova l'apprendimento socioemotivo in laboratori, seminari e interventi mirati nelle classi, al fine di *costruire le competenze e l'infrastruttura intrapersonale e interpersonale per la gestione delle prepotenze a scuola*.

Abbiamo sviluppato e valutato inoltre percorsi di sperimentazione sulla gestione innovativa della classe fortemente orientati sulla didattica inclusiva, rivolta alla formazione di buoni comunicatori fra studenti, docenti e formatori di formatori. Insieme abbiamo gettato le basi formative per la diffusione delle conoscenze e competenze necessarie ai giovani allievi per sperimentare in prima persona il potenziamento e l'autoaffermazione che derivano ai protagonisti della *mediazione dei conflitti* fra i pari, un processo finalizzato alla creazione di una rete di studenti mediatori nominati dai compagni in varie classi di una stessa scuola media, nell'intento di risolvere i conflitti e di imparare a

6. Cfr. i capitoli afferenti alla Sezione 13 di «Alfabetizzazione emotiva» del manuale, materia trattata sia a livello di auto-formazione dell'insegnante nella *Guida*, sia mediante la proposta di attività didattiche ben sperimentate, nel *Libro dello studente*.

riconoscere e modificare non solo i comportamenti inaccettabili, ma anche l'intero ambiente socioemotivo della propria scuola.

La crisi economica nel 2007 ha messo un brusco fermo alle aspirazioni di chi scrive e di molta parte dei partecipanti coinvolti in questo movimento di fiducia nel sé e nell'altro (enti pubblici, insegnanti, alunni, genitori, formatori) e ha riportato nei camerini gli attori di questo scenario potenziante, rimandando la prossima chiamata in scena a chissà quando, in attesa di tempi di spesa propizi.

Eppure il risanamento dei comportamenti e dei rapporti nella vita scolastica e familiare, il miglioramento dell'abilità di comprensione in lingua straniera, la padronanza delle competenze di base per la vita (*life skills*), la capacità di ascoltare e di farsi ascoltare, di riconoscere le proprie e le altrui emozioni e di adottare comportamenti non *reattivi*, ma *di risposta*, documentati da centinaia di schede di gradimento restituite dai nostri corsisti (insegnanti, genitori e alunni) non sono cosa da poco. Altro fattore è che la formazione in questo settore dello sviluppo dell'intelligenza emotiva forse, e a torto, da talune parti può parere un "lusso" o di "avanguardia" di fronte a ben altri tipi di emergenze, specialmente economiche, a scuola.

Non bisogna tuttavia permettere all'economia di offuscare i bisogni o di rallentare l'evoluzione socioemotiva delle giovani generazioni (specialmente quelle di oggi, così spaesate per mancanza di sicurezze e di lavoro all'uscita del mondo scolastico, generazioni di ragazzi che avrebbero più che mai bisogno di formarsi al coraggio, alla resilienza e alla fiducia in se stessi), a rischio di commettere un evitabile "crimine" generazionale.

3.1.2. Alcune cifre sull'impatto dell'educazione socioemotiva nella scuola

Esistono già molti studi, fra cui anche un'autorevole meta-analisi (Durlak *et al.* 2011), che fanno il punto sull'impatto esercitato dal potenziamento dell'educazione socioemotiva nella scuola. I risultati rilevati su un campione di 213 programmi universali di apprendimento socioemotivo, svolti nelle scuole statunitensi, che hanno coinvolto un campione di 270.000 studenti circa, hanno rivelato che più della metà dei programmi (56%) era rivolta ad alunni della scuola primaria, poco meno di un terzo (31%) ad alunni della scuola media e il resto a studenti della scuola superiore. Gli attuali risultati dimostrano che i programmi di educazione socioemotiva hanno prodotto effetti di rilievo sugli obiettivi pre-individuati, rappresentati dalle competenze socioemotive e dagli atteggiamenti riferiti a se stessi, agli altri e alla scuola; inoltre, i programmi SEL hanno migliorato l'adattamento comportamentale degli studenti, alimentando lo sviluppo di *comportamenti prosociali*, hanno ridotto i problemi di condotta e di interiorizzazione e hanno migliorato il rendimento scolastico nei test di profitto e i voti (Durlak *et al.* 2011: 417). Fondamentalmente, i risultati vanno a corroborare le prove empiriche già esistenti sull'impatto positivo dei programmi di educazione socioemotiva e indicano ciò che ci preme sottolineare: gli estensori di politiche scolastiche, gli educatori e il pubblico *possono* contribuire allo sviluppo sano ed equilibrato dei ragazzi, sostenendo l'integrazione nella pratica educativa standard di programmi di educazione socioemotiva di provata efficacia (Durlak *et al.* 2011: 405).

4. Le sfide

Il tema delle sfide ci riporta nell'aula del *workshop* del 1994 e alle reazioni dei partecipanti, che vanno a introdurre il successivo argomento di riflessione.

Le nostre prime riflessioni metodologiche e la prima unità di apprendimento, da noi costruita in base a modelli originali e incentrata sulla didattizzazione della risoluzione dei conflitti nella lezione di lingua inglese, sono state presentate e diffuse mediante i canali del convegno NELLE (Cherubini 1994a; 1994b), al quale ora ritorniamo per condividere una serie di osservazioni scaturite dalla discussione con i partecipanti internazionali del nostro *workshop* e successivamente con quelli di un secondo *workshop* svoltosi in Austria per i soli docenti di EFL austriaci.

Lo ricordiamo: al convegno di Innsbruck nel nostro laboratorio sul CLIL di inglese e risoluzione dei conflitti avevamo ipotizzato che

- a) alcuni insegnanti di lingue volessero assumersi il compito;
- b) tutti gli insegnanti motivati sarebbero stati in grado di farlo efficacemente.

Ma due decenni fa, prima dell'avvento in Europa del CLIL, queste sfide erano apparse ardue ad alcuni dei partecipanti: fra i molti che vedevano con favore la possibilità di cominciare a integrare l'insegnamento dell'inglese e della risoluzione dei conflitti, qualcuno si preoccupava legittimamente di ricevere formazione (problematica attinente alle conoscenze e competenze riferite alla disciplina non linguistica e alla competenza pedagogica a essa afferente, rimediabile ricevendo formazione in risoluzione dei con-

flitti); qualcun altro, per fortuna una sola persona, cedeva al timore di essere giudicata «folle» (citazione letterale) dai colleghi, se avesse portato la risoluzione dei conflitti nelle sue lezioni d'inglese (questa sembra più che altro una questione di immagine di sé, che richiede un lavoro interiore per uscire indenni dalla paura di innovare e dal pregiudizio altrui). Altri partecipanti austriaci appartenenti a un'associazione nazionale si sono subito attivati attraverso i loro canali istituzionali per richiedere un seminario di formazione–aggiornamento in CLIL di inglese e risoluzione dei conflitti, che si è svolto l'anno successivo sul tema: *Peace Education in the English as a Second Language Classroom (content teaching)*, sotto la conduzione di chi scrive, per la parte linguistica (CLIL di inglese EFL), e di quella di Welch, esperto della materia non linguistica. Gli organizzatori del corso hanno ricevuto pareri molto positivi su quell'esperienza formativa e ci hanno riferito per iscritto il desiderio dei partecipanti di proseguire la formazione, sebbene il progresso dell'iniziativa abbia poi subito una battuta d'arresto per questioni istituzionali (amaramente pronosticate dai partecipanti) dovute a difficoltà di reperimento dei finanziamenti.

Va comunque osservato che le ricerche effettuate negli USA in anni successivi hanno dimostrato la necessità di investire sulla formazione SEL degli insegnanti, perché emerge un'alta percentuale di successo *degli insegnanti stessi* nel proporre le lezioni emotive: oggi la più importante meta–analisi del settore fornisce le prove che *tutti gli insegnanti* possono condurre con successo i programmi di apprendimento socioemotivo per i loro alunni. Infatti, i risultati dei programmi SEL a «conduzione svolta dall'insegnante», paragonati a quelli condotti da personale esterno, producono risultati migliori, riguardanti un miglioramento

delle abilità socioemotive e dei comportamenti prosociali e dalla diminuzione dei problemi di condotta (Durlak *et al.* 2011: 413).

4.1. *La sfida nella dimensione della formazione in apprendimento socioemotivo*

Se è vero che, in base alla citata meta-analisi, una sfida fondamentale per le scuole del XXI secolo è rappresentata dall'insegnamento rivolto ad apprendenti culturalmente diversi, aventi abilità diversificate e livelli disomogenei di motivazione all'apprendimento; se è vero che sfortunatamente molti di loro sono sprovvisti di competenze socioemotive quali empatia, abilità di risoluzione dei conflitti e capacità decisionali, e che tali carenze finiscono per favorire il loro progressivo distacco dalla scuola con il procedere della carriera scolastica; se è vero che questa mancanza di connessione influisce negativamente non solo sul loro rendimento scolastico, ma anche sul loro stato di salute; se è vero che con l'aumentare dell'età aumentano i comportamenti a rischio degli studenti delle scuole superiori, quali uso di sostanze, attività sessuale, violenza, depressione e tentativi di suicidio, che interferiscono col rendimento scolastico e che compromettono le possibilità di successo nella loro vita (Durlak *et al.* 2011: 405), allora ci si deve seriamente chiedere: *a chi tocca il compito* di "portare in aula" queste abilità per metterle a disposizione di questa e di future generazioni di studenti bisognosi di sviluppare la propria intelligenza emotiva e i loro strumenti di successo e di cittadinanza? Si tratta idealmente di uno sforzo congiunto attuabile da scuola, famiglie, istituzioni (e anche dal coinvolgimento di *sponsor* adatti).

4.2. *La sfida nella dimensione della competenza pragmatica degli insegnanti di lingue*

Per dare alcuni motivi di riflessione agli insegnanti di lingue che potrebbero chiedersi se sia opportuno assumersi il compito di portare la pragmatica della gestione dei conflitti nelle loro lezioni, e se questo (sempre *volontario*) allargamento delle proprie conoscenze e competenze rientri nel proprio ruolo, può essere utile riflettere su un ragionamento di Widdowson. Nel suo intervento al convegno NELLE del 1994 questo insigne linguista britannico, a cui si deve l'elaborazione del concetto di «English for Specific Purposes» (ESP) (Widdowson 1978), poneva infatti l'accento sulla *competenza pragmatica* degli insegnanti di lingue, individuandola come componente fondamentale della *competenza pedagogica* (Widdowson 1994). Il suo obiettivo era quello di pervenire a definizioni di *competenza pedagogica* e di *competenza pragmatica* dell'insegnante di lingue che facessero leva su una reale *autorità pedagogica*; ma per far questo trovava sulla sua strada due miti da rimuovere.

Il primo è il mito settecentesco, ma nell'opinione di Widdowson per molti versi ancora in auge nel sistema educativo britannico dei primi anni Novanta, secondo cui *teaching is common sense* e tutti, alla stregua di operatori del gesso e della lavagna, sarebbero capaci di insegnare in base al senso comune; ma questo non è esatto, poiché spesso il senso comune si appoggia a principi sbagliati ereditati dal passato e, più che di *common sense*, si può parlare di *communal sense*, inteso come il sapere convenzionale, retrospettivo di un'intera comunità, che in quanto tale è orientato sul passato e ha bisogno di essere riconvalidato (Widdowson 1994: 1.10). Il secondo è quello in base a cui gli insegnanti *native speaker* di una lingua sarebbero meglio

qualificati di un *non-native speaker* per insegnare quella lingua. Premesso che in questa sede non ci interessa in alcun modo cercare di stabilire a chi spetti il primato, vogliamo evidenziare un aspetto pedagogico del processo logico di cui il linguista si serve per individuare la reale fonte di *autorità* del docente di lingue. A questo proposito sottolinea la necessità di distinguere, da un lato, l'inglese come *fenomeno linguistico generale* e, dall'altro, l'inglese come *materia di studio*⁷. Questo consente di tracciare una profonda distinzione concettuale fra, da un lato, considerarsi *teachers of English which happens incidentally to be a foreign language*, ovvero insegnanti *di inglese*, che incidentalmente è una lingua straniera e, dall'altro, *the teaching of a foreign language which happens to be English* o insegnanti *di una lingua straniera* che si dà il caso sia l'inglese. Puntare i riflettori sulla *foreignness* della lingua (ciò che la rende straniera) anziché sulla *nativeness* (ciò che la rende nativa) permette cioè di capire come una lingua straniera potrebbe essere insegnata nel modo migliore.

It has generally been the case, I think, that teachers of EFL have been considered (or consider themselves) as teachers of English which happens incidentally to be a foreign language. In this definition of the subject, English is paramount and its speakers privileged. But we can also conceive of EFL as the teaching of a foreign language which happens to be English. Now the focus of attention is on the foreignness and not the nativeness of the language, on what makes it foreign, and how, as a foreign language, it might be most effectively taught. (Widdowson 1994: 1.11)

7. Per questo aspetto, si rimanda a un successivo studio di questo autore, interamente incentrato su come l'inglese debba essere concepito in quanto materia di insegnamento o *subject for teaching* (Widdowson 2003).

Widdowson insiste sulla confusione persistente fra l'inglese inteso come *fenomeno* (inglese madrelingua) e l'inglese come *materia* (inglese lingua straniera), che nell'opinione comune evoca un'infondata supposizione:

There is a persistent confusion, I suggest, between the phenomenon English as a native language, and the subject English as a foreign language. And the invalid assumption that arises from it that experience in one readily transfers to an expertise in the other. (Widdowson 1994: 1.11)

In altre parole, per Widdowson è infondato pensare che la competenza pedagogica, l'*expertise* per insegnare l'Inglese come *materia* di studio, possa derivare spontaneamente a un insegnante dalla sua competenza in inglese madrelingua. Peraltro, oggi questa visione trova d'accordo anche il fondatore del CLIL, Marsh (2013), quando si riferisce alla questione della «titolarità» (*ownership*) della lingua inglese.

The recent criticism of CLIL is ten years late — I thought it would come ten years ago. CLIL has threatened the English language teaching industry [...] principally because the ownership of the language has shifted from the person from Alabama [...], to Tom Dick and Harry who speak the language and use the language. And that is a fundamental problem for an industry which makes so much money out of claiming the ownership of the language. I would never ever use the term «native speaker» again. I don't like the term native speaker, I've never liked the term native speaker. (Marsh 2013: 14)⁸

Siamo giunti alle domande cruciali: ma allora che cosa rende «insegnanti esperti» di questa materia, se non basta l'esperienza profonda e personale del parlante di madrelingua? Dove va a parare questo ragionamento in termini pe-

8. Permesso di citare concesso da Marsh.

dagogici? Qual è la definizione di competenza pedagogica formulata da Widdowson?

4.2.1. L'expertise dell'insegnante come capacità pragmatica di raggiungere il fine comunicativo

Widdowson (1994) afferma che parlare di competenza comunicativa del parlante madrelingua *in termini generali* non ha senso, poiché una tal cosa non esiste, infatti anche fra persone della stessa madrelingua sorge l'incomunicabilità, come nel caso del diverso linguaggio (inteso come diversa intenzionalità, referenzialità, enfasi ecc.) parlato da uomini e donne, o da adolescenti e genitori. Si può piuttosto parlare di competenza comunicativa *in termini specifici*, e qui lo studioso fa l'esempio dell'inglese per scopi specifici, introducendo un primo accenno *pedagogico* all'utilità e alla chiarezza che l'aspetto *pragmatico* delle lingue per scopi specifici/speciali proietta sul contesto:

Qui si può prevedere quali contesti incontreranno gli studenti e quali sono le comunità discorsive a cui aspirano a unirsi. Ma questi scopi specifici non sono distintivi dei madrelingua. Né sono gli unici a essere specifici. Tutti gli usi pragmatici del linguaggio sono specifici rispetto a uno scopo, nel senso che si accordano appropriatamente a particolari contesti. Nell'insegnamento dell'inglese internazionale invece non possiamo sapere quali siano questi scopi, perché semplicemente non siamo in grado di prevedere i diversi contesti nei quali gli studenti finiranno per imbattersi e quali forme linguistiche potrebbero essere appropriate in ciascun caso. (Widdowson 1994: 1.12, traduzione dell'autrice)

Il concetto di «appropriatezza» (*appropriateness*) riferita al *contesto* e agli usi pragmatici della lingua, genera poi la seguente definizione di competenza comunicativa:

L'appropriatezza in questa prospettiva non rappresenta una peculiarità fissa riferita a determinate espressioni, bensì un processo per mezzo del quale si sfruttano le risorse linguistiche e si indirizza il potenziale semantico generico verso particolari scopi pragmatici. Se questo è ciò che si intende per competenza comunicativa, questo sia. Ma non ha nulla a che fare con l'accumulo di enunciati appropriati, e sicuramente non presenta assolutamente alcun collegamento necessario con le comunità dei parlanti nativi, né con i loro contesti d'uso linguistici. (Widdowson 1994: 1.12, *traduzione dell'autrice*)

In questa prospettiva la *appropriateness* perde il legame privilegiato con la *nativeness*, per avvicinarsi alla *capacità di usare la lingua in maniera pragmaticamente corretta, riuscendo cioè a formulare enunciati capaci di assicurare all'emittente il fine pragmatico che intende prefiggersi con il suo atto comunicativo*.

4.2.2. La competenza pragmatica trascende lo *status* di madrelingua

Questa capacità fa capo sia ai madrelingua che ai non madrelingua. Potremmo dire che è patrimonio globale della razza umana. In un nostro corso di Italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Siena, dopo aver svolto un'attività di argomentazione (due studenti dovevano esemplificare come difendere la posizione contraria alla propria, poiché il fuoco dell'attività non era quello di convincere l'altro della propria opinione, bensì l'apprendimento e la messa in pratica di funzioni linguistiche adatte a mantenere il proprio turno di parola e a evitare di essere interrotti mentre si parla), durante l'esecuzione del *debriefing* una studentessa espresse la propria soddisfazione affermando: «Neanche in tedesco [la sua lingua materna] io ero capace

di fare questo, ma ora, sì, e quando torno a casa lo userò!». Dopo avere acquisito consapevolezza di fare e ricevere lei stessa interruzioni, e dopo aver imparato le funzioni linguistiche utili per mantenere la parola («Lasciami finire,» «Per favore, non interrompere», «Scusa, non ho finito») in vari contesti d'uso (formale, informale ecc.), chiunque — madrelingua o non-madrelingua — ha aggiunto un tassello alla propria competenza pragmatica.

L'autorità dell'insegnante di lingue si basa sulla sua competenza specialistica, fondata sulla *competenza pedagogica*, che non è *language proficiency* bensì «conscious, declarative knowledge about the language as a resource of encoded meanings» (Widdowson 1994: 1.12). Si tratta di una conoscenza che non va confusa con il senso comune, che non proviene semplicemente dall'esperienza (non si accumula casualmente), che ha carattere analitico e che secondo il linguista va studiata a tavolino anche dai parlanti madrelingua, proprio come fanno i parlanti non-madrelingua che apprendono quella lingua straniera.

Ben venga, allora, la formazione dei docenti CLIL finalizzata all'acquisizione di competenze nell'ambito pragmatico della risoluzione dei conflitti e dell'apprendimento socioemotivo, un incentivo allo sviluppo di quella competenza pedagogica che Widdowson collega all'insegnamento autorevole. L'ultimo tassello, determinante per cogliere le radici della pedagogia linguistica, è quello aggiunto per ultimo da Widdowson (1994): la capacità degli insegnanti ESP di saper creare le *condizioni adatte*, i contesti giusti per stimolare gli apprendenti a realizzare il potenziale semantico di una lingua attraverso un uso, cioè «dotato di uno scopo» (*purposeful*). Si tratta di un tema molto vasto che qui non è possibile sviluppare, ma che va alla radice della metodologia CLIL (Coonan 2002) e che si applica

molto bene anche all'ambientazione delle lezioni emotive a scuola.

Grazie alle osservazioni appena desunte da Widdowson, è possibile affermare con ragionevole fiducia che la nostra proposta di inserire la risoluzione dei conflitti nell'insegnamento linguistico presenta, oltre a un risvolto socioemotivo, anche una sua ragion d'essere pedagogica nell'ambito della glottodidattica, afferente sia alla dimensione pratica, sia a quella teorica riferita alla ricerca di modelli operativi efficaci. Da questa prospettiva l'insegnante CBI/CLIL che insegna una lingua straniera insieme a dei contenuti di risoluzione dei conflitti non fa altro che attenersi al progetto di conoscere/far conoscere ai suoi studenti le *funzioni pragmatiche* relative a una disciplina per scopi specifici, la «risoluzione dei conflitti» e idealmente lo fa creando un contesto di apprendimento adatto per guidare ogni apprendente nella realizzazione del potenziale semantico della risoluzione dei conflitti, attraverso un uso *purposeful* del linguaggio della risoluzione dei conflitti in LS o L2. Prevedibilmente, sarà fondamentale la capacità dimostrata da quel docente CBI/CLIL di risoluzione dei conflitti nel creare le *condizioni adatte* a favorire l'integrazione di contesto (negoziiazione, mediazione, sviluppo dell'autostima ecc.) e lingua (obiettivi linguistici veicolari) per i suoi allievi ed è per questo che quel docente vorrà acquisire una formazione specifica.

5. Visione futura

Quali sono, ci si chiede, le cose che conteranno di più nel settore dell'istruzione e dell'educazione nei prossimi vent'anni? Difficile dire se ci saranno sbalzi involutivi o

se invece si assisterà al potenziamento dei segnali che già oggi indicano la necessità di ricreare / riappropriarsi della scuola in quanto comunità di apprendimento inclusiva. Certo è che visione futura può essere sinonimo di *futura visione*, ma questo richiede resilienza e coraggio.

5.1. *Creare nuovi ambienti di apprendimento che fondano cognizione ed emozione*

In presenza di sempre nuove difficoltà di apprendimento espresse dai ragazzi e della rivoluzione portata da computer, *tablet* e telefoni cellulari, comprendiamo che deve cambiare il concetto di *come* insegniamo e anche quello di *cosa* insegniamo, e di *quanto* ne insegniamo (a scapito dello sviluppo cognitivo). Ma soprattutto bisogna aprire gli occhi su *a chi* insegniamo e su come sono cambiate le modalità di apprendimento di questi studenti.

Attualmente sembra preminente una riflessione sulla natura dell'apprendimento in quanto attività in cui cognizione ed emozione giocano un ruolo fondamentale. Non è un caso che oggi si riaffermi un forte interesse per la ricerca in ambito neurolinguistico, in particolare gli studi sulla plasticità del cervello nell'apprendimento linguistico (bilingue, trilingue) e il bisogno di fornire ai giovani modalità d'insegnamento interattive, interessanti e ricche di ispirazione (Marsh 2013, 2014). Le icone del *Social and Emotional Learning* degli anni Novanta del secolo scorso oggi lavorano per educare alla virtù nel XXI secolo (Gardner 2011/2011) e sulla scienza dell'attenzione e l'eccellenza (Goleman 2013). Lantieri raggiunge decine di migliaia di insegnanti e alunni attraverso lo *Inner Resilience Program*, che ha fondato nel 2002 in risposta agli effetti suscitati dagli eventi dell'11 settembre sulle scuole di New York

e che oggi promuove approcci e pratiche contemplative che favoriscono la creazione di un ambiente favorevole, sviluppando in insegnanti e alunni competenze di auto-regolamentazione e attenzione, e la cura per gli altri. Le parole d'ordine che provengono da più parti, anche dagli ambiti del *counseling* per l'orientamento alle scelte⁹, piacerebbero molto a Don Milani e sono: resilienza, verità, coraggio, felicità, bontà, bellezza.

6. Conclusioni

Come sempre un'innovazione, o il semplice intento innovativo, finiscono per rivelare la presenza di fattori sia costruttivi, sia de-costruttivi. Fra questi ultimi, la proposta di integrare l'educazione socioemotiva nell'insegnamento linguistico pone la necessità di rivalutare il *ruolo della competenza pragmatica* dell'insegnante di lingue nella definizione della sua *competenza pedagogica*. In tal senso, il generico adagio «Non conta ciò che sappiamo ma come lo sappiamo usare» (Langé 2007: 5) non perderà mai significato nel dominio della plasticità cerebrale, che decreta la continua evoluzione del cervello umano e quindi anche dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Costruttivamente parlando, ovunque nelle scuole del mondo — anche in Italia dopo la recente introduzione dell'*educazione all'affettività* nei curricoli scolastici e con le sperimentazioni che ne stanno nascendo — è auspicabile la creazione di reti di insegnanti interessati alla spe-

9. Cfr. i servizi offerti dal Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'orientamento alle Scelte (LaRIOS) dell'Università degli Studi di Padova (http://larios.psy.unipd.it/courage_group.php).

rimentazione e diffusione di nuove esperienze di *CLIL di lingue straniere e seconde integrate alle abilità socioemotive*, nella convinzione che l'insegnamento linguistico possa dare un sostanziale contributo alla creazione di *ambienti di apprendimento* basati sul sostegno all'apprendente e alla comunità di appartenenza, nutrendo la consapevolezza comunicativa di tutti gli attori coinvolti e alimentando la volontà di far posto alla dimensione interpersonale nella sfera dell'apprendimento, lasciandosene coraggiosamente guidare.

Riferimenti bibliografici

- AUSTIN, J.L. 1962, *How to Do Things with Words*, Cambridge, Harvard University Press.
- BEALE, L., FIELDS, R. 1987, *The Win-Win Way*, San Diego — New York — London. Harcourt Brace Jovanovich.
- BRINTON, D.M., SNOW, M.A., WESCHE, M. 1989/2003, *Content-Based Second Language Instruction*, New York, Newbury House. (Ristampa aggiornata 2003).
- CASEL 2015, *What Is Social and Emotional Learning?*, «CASEL — Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning», URL: <http://goo.gl/naO9uF> (ultimo accesso: 21. 10. 2015).
- CHERUBINI, N. 1994a, *Conflict Resolution in the FL Classroom: Memories, Dreams. . . Materials*, In Sebbage, Sebbage (Eds.) 1994: 4.2-4.3.
- CHERUBINI, N. 1994b, *FL Learning for Conflict Resolution: A Future Trend?*, «Nelle Newsletter», 5, 2: 14.
- CHERUBINI, N. 1995a, *Educazione alla pace e insegnamento linguistico multiculturale*, «Scuola e Lingue Moderne», 33, 8: 10-15.

- CHERUBINI, N. 1995b, *Lingue straniere e Content-based Instruction*, «Scuola e Lingue Moderne», 33, 8: 3.
- CHERUBINI, N. 1996, *La comunicazione efficace. Lingue straniere ed educazione alla pace: i risultati di alcune esperienze didattiche*, «Didascalie», 5, 3: 26–32.
- CHERUBINI, N. 1999, *L'arte del negoziato nella classe di lingua straniera*, «Lingua e Nuova Didattica», 4: 43–47.
- CHERUBINI, N. 2003a, *Alfabetizzazione emotiva e educazione alla pace nella glottodidattica / Emotional literacy and peace education in foreign language teaching*, «Festschrift des CEBS. Conference Report». Gastein. CEBS — Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture: 53.
- CHERUBINI, N. 2003b, *Autostima: far emergere nell'alunno i talenti compensativi*, «Didattica & Classe Plurilingue», 5. URL: <http://goo.gl/XoV5eX> (ultimo accesso 1.06.2015).
- CHERUBINI, N. 2003c, *Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base*, Perugia, Guerra Edizioni. 2 voll. (*Guida per l'insegnante*, Sez. 13 «Italiano L2 e alfabetizzazione emotiva»: 191–205; *Libro dello Studente*, Sez. 13 «Italiano L2 e alfabetizzazione emotiva»: 175–182).
- CHERUBINI, N. 2014, *E|mo|zió|ne. Esperienze di educazione all'affettività per la Scuola Primaria*, Siena. Becarelli.
- CHERUBINI, N., MERCADO, A. 1997, *Self-Esteem in the EFL/ESL Classroom: Highlighting Compensating Talents*, «Have a Dream. A Newsletter of the Language and Peace Education Network», 4, 3: 7–9.
- COONAN, C.M. 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMNIKI, A.B., TAYLOR, R.D., SCHELLINGER, K.B. 2011, *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. «Child Development», 82, 1: 405–432.

- ELIAS, M., ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P. 1997, *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.
- FISHER, R., URY, W. 1981/1995, *Getting to Yes. Negotiation Without Giving In*, Boston, Houghton Mifflin. (Trad. it, *L'arte del negoziato*, Milano, Mondadori).
- GARDNER, H. 1983/1987, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books. (Trad. it, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli).
- GARDNER, H. 1993/1993, *Multiple Intelligences*, New York, Basic Books (Trad. it, *Intelligenze multiple*, Milano Anabasi).
- GARDNER, H. 2011/2011, *Truth, Beauty, and Goodness Reframed. Educating for the virtues in the Twenty-First Century*, New York, Basic Books (Trad. it, *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel Ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli).
- GOLEMAN, D. 1995/1996, *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, (Trad. it, *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli).
- GOLEMAN, D. 2013, *Focus. The Hidden Driver of Excellence*, New York, Harper Collins.
- KRASHEN, S.D. 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- LANGÉ, G. 2007, *Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue*, Jyväskylä & Milan, TIE-CLIL. Second Medium-Term Programme (2004-2007) Languages for Social Cohesion. Materials at URL: <http://goo.gl/M5tNzs> (ultimo accesso 21.10.2015).
- LANTIERI, L. 2008, *Building Emotional Intelligence. With an Introduction and Practices Guided by Daniel Goleman*, Boulder CO, Sounds True.
- LOFFREDO, L., McARTHUR, L. 1995, *Teaching About AIDS in the English Language Classroom*, «Scuola e Lingue Moderne», 33,

- 8: 4–9, (Contiene 2 unità CBI/CLIL a cura di N. Cherubini: 6–9).
- MARSH, D. 2007, *Using Languages to learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä & Milan, TIE–CLIL. Second Medium–Term Programme (2004–2007) Languages for Social Cohesion. Materials at URL: <http://goo.gl/DFIEk3> (ultimo accesso 21.10. 2015).
- MARSH, D. 2013, *European Responses to Learning through English. Initiatives, Challenges and Solutions* (Plenary). «II APABAL Convention, Fostering Quality Teaching». Palma de Mallorca, 22.11.2013. (video) URL: https://www.youtube.com/watch?v=uelonYpT_XA (ultimo accesso: 21.10.2015).
- MARSH, D. 2014, *Why CLIL now?*. WIZIQ Education online (webinar), URL: <http://goo.gl/J9lq36> (ultimo accesso: 07.06. 2015).
- SALOVEY, P., MAYER, J.D. 1990, *Emotional Intelligence*. «Imagination, Cognition and Personality», 9, 3: 185–211.
- SEBBAGE, S., SEBBAGE, T. (Eds.) 1994, *Proceedings of the Fourth International NELLE Conference 1994*, Hamburg. T+S Team.
- WENDEN, A. 1994, *Incorporating Skills for Conflict Literacy in ESL Learning*. Alexandria (VA), TeleTESOL.
- WIDDOWSON, H.G. 1978, *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. 1994, *Pragmatics and the pedagogic competence of language teachers*, In Sebbage, Sebbage (Eds.) 1994: 1.10–1.13.
- WIDDOWSON, H.G. 2003, *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.