





1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

CLIL ALL'UNIVERSITÀ:

sviluppo di percorsi didattici innovativi

a cura di
Gloria Gabbianelli

CLIL ALL'UNIVERSITÀ:

sviluppo di percorsi didattici innovativi

a cura di Gloria Gabbianelli

Progetto grafico

Mattia Gabellini

Referente UUP

Giovanna Bruscolini

[Print] ISBN 9791257650209

[PDF] ISBN 9791257650186

[ePub] ISBN 9791257650193

Le edizioni digitali dell'opera sono rilasciate con licenza Creative Commons Attribution 4.0 - CC-BY, il cui testo integrale è disponibile all'URL: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access su: <https://press.uniurb.it/index.php/UrbinoUP>

© Gli autori per il testo, 2026

© 2026, Urbino University Press

Via Saffi, 2 | 61029 Urbino

Sito web: <https://uup.uniurb.it/> | e-mail: uup@uniurb.it

L'edizione cartacea del volume può essere ordinata in tutte le librerie fisiche e online ed è distribuita da StreetLib (<https://www.streetlib.com/it/>)

Sommario

7

Introduzione

13

Il progetto didattica in LS/CLIL @UNIURB. Un primo bilancio

Flora Sisti

37

A brief introduction to the CISDEL 'CLIL teaching Assistance Centre'. A GEPS area case study

Catherine Lea Farwell

57

Metodologia CLIL nella classe di cinese: una proposta di progettazione didattica online

Gloria Gabbianelli

77

CLIL e insegnamento universitario della letteratura inglese: un caso di studio

Maria Elisa Montironi

93

Inglese in psicologia: origini, impatto e benefici

Patricia Barzotti, Rowena Coles, Maria Gabriella Pediconi

107

Un approccio graduale all'uso dell'inglese nell'insegnamento dell'Economia Aziendale in ambito universitario. Sfide e opportunità

Annalisa Sentuti

CLIL E INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DELLA LETTERATURA INGLESE: UN CASO DI STUDIO

Maria Elisa Montironi
Università degli Studi di Urbino

Abstract

Questo contributo prende in esame gli ultimi tre anni di un'esperienza CLIL relativa al corso di Letteratura Inglese I, erogato in lingua inglese. Dopo aver illustrato le coordinate teoriche e metodologiche per la strutturazione dell'insegnamento, si passa a una riflessione sull'intersezione tra la didattica della letteratura e la glottodidattica per quanto concerne gli aspetti comunicativi, i bisogni linguistici, e i principi di fondo che guidano i processi di insegnamento/apprendimento nei due campi disciplinari. Segue una descrizione delle indicazioni metodologiche relative alle attività proposte e, infine, nelle conclusioni, si riportano gli aspetti positivi e negativi riscontrati e le azioni correttive da intraprendere, evidenziando l'importanza di una esplicita riflessione sulla didattica.

This paper examines the final three years of a CLIL experience in the course 'English Literature I', which was conducted entirely in English. After outlining the theoretical and methodological framework underpinning the course design, the discussion turns to an analysis of the intersection between literature and language teaching, focusing on communication skills, learners' linguistic needs, and the core principles that guide teaching and learning in both disciplines. It then presents the methodological guidelines for the proposed activities. The final section provides an evaluation of the strengths and limitations identified, along with the corrective measures proposed to address them. Such analysis highlights the importance of systematic and explicit reflection on teaching practice.

*[...] obliquo ductu conandum est atque adnitendum tibi uti pro tua
uirili omnia tractes commode, et quod in bonum nequis vertere
efficias saltem ut sit quam minime malum. Nam ut omnia bene sint*

*feri non potest, nisi omnes boni sint, quod ad aliquot abhinc annos
adhuc non expecto.*

*[...] devi tentare con un approccio obliquo, e provare con tutte le
forze che hai a disposizione a condurre ogni cosa con garbo e a
fare in modo che ciò che non può volgere in bene diventi il meno
cattivo possibile. Non è possibile, infatti, che tutto sia bene se non
tutti sono buoni, ma che questo accada non mi aspetto di vederlo
da qui a pochi anni a venire.*

Tommaso Moro (2020: 140-141 [*Utopia*, 1516])

INTRODUZIONE

Questo contributo descrive e analizza un'esperienza CLIL relativa al corso di Letteratura Inglese I, erogato in lingua inglese, previsto al primo anno del corso di laurea triennale in Lingue e Culture Moderne (L-11, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo). I dati presi in esame sono quelli dell'ultimo triennio, dall'A.A. 2021-2022 all'A.A. 2023-2024, ma sono il risultato di pratiche didattiche CLIL messe in atto per il medesimo insegnamento dall'A.A. 2015-2016.

Dopo aver delineato le coordinate teoriche e metodologiche per la strutturazione del corso, si offre una riflessione sull'intersezione tra la didattica della letteratura e la glottodidattica, per quanto concerne gli aspetti comunicativi, i bisogni linguistici, e i principi di fondo che guidano i processi di insegnamento/apprendimento nei due campi disciplinari. I punti di convergenza, come si può intuire, sono numerosi, in quanto gli obiettivi comunicativi, centrali nella didattica della lingua inglese come lingua straniera (*English as a Foreign Language*)¹, sono parte integrante degli obiettivi dell'insegnamento della letteratura inglese. Segue una descrizione delle indicazioni metodologiche relative alle attività proposte nel corso che funge da caso di studio. Gli aspetti positivi e negativi riscontrati e le azioni correttive da intraprendere sono elencati e discussi nelle conclusioni.

1. COORDINATE TEORICHE E METODOLOGICHE

La nozione di CLIL che è stata sposata in questo caso di studio corrisponde a un ambiente di apprendimento (*learning environment*, Sisti 2015) in cui si usa la lingua inglese (*EFL*) per apprendere contenuti disciplinari, fornendo, al contempo, elementi di supporto per la comprensione dell'input e

1 D'ora in poi *EFL*.

la produzione dell'output e promuovendo le abilità comunicative in lingua inglese. Obiettivi disciplinari e obiettivi linguistici si perseguono attraverso le stesse attività (Serragiotto 2003), ma mentre i primi sono espliciti e determinati in base alle esigenze e ai requisiti della disciplina, i secondi sono per la maggior parte impliciti, elaborati partendo dai contenuti da erogare e orientati al processo secondo una logica di tipo ciclico, che va ristrutturata in itinere, sulla base di una costante analisi dei bisogni linguistici di studentesse e studenti. Il CLIL prevede, nell'efficace definizione di Josef Leisen (2010), una didattica disciplinare attenta alla lingua e cosciente degli aspetti linguistici, generali e peculiari, implicati nello studio della disciplina (*sprachsensibler Fachunterricht*).

Nella progettazione didattica CLIL è cruciale, dunque, confrontare i principi didattici e gli aspetti comunicativi più salienti nel processo di insegnamento e apprendimento della disciplina, con quelli della glottodidattica, per capire quali sono i punti di convergenza o al contrario di divergenza. Si può ben intuire che nel caso della letteratura inglese le richieste linguistiche e i fondamenti didattici sono particolarmente in linea con quelli relativi all'ambito della lingua inglese e numerose sono le sovrapposizioni. L'attuale didattica della letteratura inglese, in particolare per come si è sviluppata nel contesto anglofono, si discosta molto da quella tradizionale, di stampo deduttivo e che vedeva studentesse e studenti alle prese con sforzi mnestici più che critici e con attività basate sull'imitazione più che sulla creazione, "mimicking and parroting their teachers' knowledge and injunctions" (2006: 10), nelle parole di Ellie Chambers e Marshall Gregory. Da qualche decennio ormai, gli approcci all'insegnamento della letteratura inglese, dove gli aspetti linguistici si configurano come essenziali, sono in linea con gli approcci comunicativi della glottodidattica, che vedono l'apprendente al centro e chi insegna come guida, in una ricerca del sapere, declinato nella forma di competenze, che predilige l'esplorazione alla passiva ricezione. L'intersezione tra i due insiemi didattici, per quanto evidente, deve essere descritta in modo analitico. L'analisi delle corrispondenze permette di dettagliare i punti da cui partire al fine di identificare metodi adatti e tecniche efficaci per costruire attività che permettano di perseguire gli obiettivi della disciplina, integrando ad essi, in modo strategico, obiettivi prettamente linguistici.

1.1 Didattica della letteratura inglese e didattica della lingua inglese (EFL): analisi dell'intersezione

La didattica della letteratura inglese a livello universitario è da tempo oggetto di studio nel mondo anglofono, dove è forte l'interesse per la didattica in generale, anche nell'istruzione terziaria. La didattica è di norma inclusa negli obiettivi e nella pratica dei corsi di dottorato ed esistono abilitazioni all'insegnamento accademico per fornire conoscenze e competenze sui processi di apprendimento, sui metodi di insegnamento e valutazione, sul *reflective teaching* e su tanti altri aspetti relativi alla didattica universitaria, sempre più vista come il prodotto di una collaborazione (*partnership*, cfr. Gravett 2020) tra docenti e studentesse e studenti.²

Elaine Showalter (2003), nel suo volume sull'insegnamento universitario della letteratura inglese, ripercorre i numerosi cambiamenti metodologici che si sono susseguiti nei decenni. A modificare nettamente la direzione dell'azione didattica rispetto al passato sono stati, in particolar modo, le pressioni socio-culturali esterne all'accademia, l'idea di apprendimento esperienziale del ciclo di Kolb (1984), il cono dell'apprendimento di Edgar Dale (19693) e la tassonomia dell'apprendimento elaborata da Benjamin Bloom (1956; Anderson e Bloom 2001). Questo è vero anche per il contesto universitario italiano, dove l'avvento dei descrittori di Dublino (*learning outcomes*), che richiedono di formulare in termini di competenze gli obiettivi dei programmi formativi e di esplicitare sempre gli obiettivi comunicativi, anche se relativi alla lingua madre, hanno avuto un notevole impatto sui programmi dei corsi e, di conseguenza, anche sulle metodologie di insegnamento.

Chambers e Gregory così riassumono le finalità di una efficace didattica della letteratura:

[...] teachers must engage in activities with the intention of bringing about learning and which signal what is to be learned, and teach in ways that are intelligible to and within the capacities of the learners.

2 Si vedano, ad esempio, il "Postgraduate Certificate in Teaching and Learning in Higher Education" offerto dall'università di Cambridge (<https://www.ice.cam.ac.uk/course/postgraduate-certificate-teaching-and-learning-higher-education>, data ultimo accesso 30 ottobre 2025) o lo "Harvard Bok Higher Education Teaching Certificate" (<https://www.harvardonline.harvard.edu/course/higher-education-teaching>, data ultimo accesso 30 ottobre 2025).

[...F]or 'good' teaching we must also aim to engage and/or extend students' interest in and enthusiasm for the subjects of study, and encourage them to think independently and critically about what they study. (2006: 122)

I principi identificati come ineludibili per l'insegnamento della letteratura inglese rappresentano un'importante convergenza con la glottodidattica. L'attenzione al coinvolgimento, all'intelligibilità dell'input, alla creazione di un ambiente di apprendimento accogliente, inclusivo, che incoraggi la partecipazione, il pensiero critico e il dibattito sono in linea con i principi alla base dell'approccio comunicativo in glottodidattica.³ Riflettendo sulla didattica della letteratura, Chambers e Gregory sostengono, inoltre, che i processi fondamentali per la disciplina, su cui puntare in particolar modo con studentesse e studenti che si avvicinano ad essa per la prima volta, sono l'abilità di lettura, nella forma di comprensione e analisi critica del testo, e l'abilità di comunicazione efficace, scritta e orale. Più precisamente, declinando gli obiettivi generali, Chambers e Gregory identificano le seguenti competenze:

1. how to read literary texts closely (understanding processes of textual analysis and interpretation);
2. how to evaluate what they read (in the modern academy, associated with understanding the role of literary theory and the practice of criticism);
3. how to communicate their knowledge, understandings, ideas and judgements in writing. (ibid.: 48)

Per i punti 1 e 3, si tratta ancora di competenze allo stesso modo fondamentali per l'apprendimento della lingua straniera, che si possono, quindi, esercitare implicitamente, mediante l'apprendimento integrato di lingua inglese e letteratura inglese.

Ci sono altri aspetti dell'insegnamento della letteratura inglese che promuovono lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua straniera e che possono essere acquisiti spontaneamente o essere oggetto di un apprendimento consapevole, attraverso attività mirate, come: l'inglese

³ Per una dettagliata descrizione dell'approccio comunicativo, si veda Balboni 2023, pp. 14-17.

accademico (per gli aspetti lessicali e morfosintattici), la competenza fonetico-fonologica e grafemica, la pragmatica della lingua,⁴ il lessico specialistico della critica letteraria, le varietà diacroniche della lingua inglese e/o varietà diastratiche e diatopiche.

2. DESCRIZIONE DEL CASO DI STUDIO

2.1 *Il corso*

Il corso mira a sviluppare una conoscenza critica di autori, temi e testi fondamentali appartenenti alla letteratura inglese dal Medioevo alla Restaurazione. Alla fine del corso, studentesse e studenti sono in grado di contestualizzare, interpretare e discutere alcuni testi principali del canone inglese adottando diversi approcci di critica letteraria, in particolare il *new historicism*, i *gender studies* e la critica femminista. I descrittori di Dublino (*learning outcomes*) sono i seguenti:

Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*): gli studenti e le studentesse acquisiscono una buona conoscenza e comprensione di testi principali della letteratura inglese, dal Medioevo alla Restaurazione.

Capacità di applicare conoscenza e comprensione (*applying knowledge and understanding*): gli studenti e le studentesse acquisiscono gli strumenti teorici e metodologici per comprendere e interpretare testi letterari, dal Medioevo alla Restaurazione, applicando diversi metodi e approcci di critica letteraria.

Autonomia di giudizio (*making judgements*): gli studenti e le studentesse acquisiscono le capacità critiche necessarie per esaminare e discutere vari aspetti della letteratura inglese, dal Medioevo alla Restaurazione.

Abilità comunicative (*communication skills*): gli studenti e le studentesse sono in grado di comunicare le loro conoscenze e le loro idee, usando un linguaggio specialistico appropriato.

Capacità di apprendimento (*learning skills*): gli studenti e le studentesse possiedono le abilità metodologiche e di pensiero critico, nonché l'abilità di applicare le loro conoscenze teoriche, per intraprendere studi successivi nel campo della letteratura inglese.

4 Sull'insegnamento della pragmatica attraverso la letteratura si veda il volume di Fabio Ciambella 2024.

La durata è di 40 ore, distribuite in dieci settimane, da ottobre a dicembre, in due lezioni settimanali da due ore ciascuna.

2.2 Profili di studentesse e studenti

Il corso, come si è detto, è destinato a studentesse e studenti del primo anno della laurea triennale in Lingue e Culture Moderne ed è erogato nel primo semestre. Delineare un profilo generale univoco della popolazione studentesca coinvolta non è possibile. Ci sono, infatti, alcuni iscritti alla singola attività formativa, che sono già in possesso di una laurea triennale, un piccolo numero di studentesse e studenti Erasmus o provenienti da altri corsi, e, per la maggior parte, iscritti al primo anno, che si trovano ad affrontare per la prima volta la realtà universitaria, ma ognuna e ognuno dopo il proprio percorso di scuola secondaria di secondo grado.

Per le indicazioni nazionali, il livello di competenza della lingua inglese alla fine del secondo ciclo di istruzione è pari al livello B2 del QCER per tutti i percorsi scolastici. Tuttavia, dai test di posizionamento delle matricole per la costituzione delle classi di lingua secondo i livelli di competenza, emerge un quadro del tutto eterogeneo, che va approssimativamente dal B1 al C1. Tale eterogeneità è accentuata se si considerano le competenze nella microlingua della critica letteraria e quelle relative alla lettura e comprensione di un testo letterario. Soltanto nel caso dei licei, infatti, si prevede l'insegnamento della letteratura inglese.⁵

Un insieme di profili così diversi non permette di indicare in modo definitivo le preconoscenze né al livello della lingua né a quello dei contenuti. Di conseguenza, è sempre necessario monitorare se le preconoscenze degli iscritti al corso e le loro competenze linguistiche sono sufficienti o meno per la comprensione dell'input fornito. Questo monitoraggio è effettuato attraverso:

- questionari anonimi
- test di auto-valutazione a metà corso e a fine corso
- colloqui informali con studentesse e studenti

⁵ Occorre sottolineare che, anche negli istituti tecnici, lo studio di alcuni testi letterari è potenzialmente incluso. Le indicazioni nazionali, infatti, prevedono lo studio della lingua anche in un'ottica culturale e interculturale, per la quale i testi letterari fungono da utili testi autentici, e i *can do statements* delle griglie di self-assessment del QCER, al livello B2, menzionano la comprensione di testi letterari contemporanei.

2.3 Aula virtuale, aula fisica e blended learning

All'interno della piattaforma digitale Moodle, nell'aula virtuale dell'insegnamento dove devono accedere tutte e tutti gli iscritti al corso, i partecipanti sono tra i 100 e i 150. La frequenza, invece, non è obbligatoria, pertanto le aule, collocate nelle affascinanti architetture di Palazzo Petrangolini e Collegio Raffaello, accolgono una classe fisica di circa 50 persone. Le potenzialità dell'aula virtuale per la didattica sono preziose: è possibile condividere file di testo, video e audio, richiedere dei compiti fissando le consegne (che vengono automaticamente calendarizzate), costruire collettivamente dizionari e bibliografie, creare quiz, inserire link a pagine internet e tanto altro, con il vantaggio di un'organizzazione grafica funzionale, chiara e attraente. Questa aula, inoltre, aumenta le opportunità di comunicazione e collaborazione tra docenti e iscritti al corso, così come tra gli stessi iscritti, facilitando attività di *cooperative learning*. Si tratta di potenzialità che si possono sfruttare a distanza, ma anche nell'aula reale, con attività che implicano l'utilizzo della piattaforma e incursioni di vario tipo nel digitale, creando così situazioni di *blended learning*, proficue per perseguire contemporaneamente obiettivi disciplinari e linguistici.

2.4 Materiali e input

Gli input in lingua straniera sono costituiti dalle lezioni della docente (frontali e partecipate, con uso di slide), dalle registrazioni audio e video che vengono utilizzate per le attività, dai testi critici e dai testi primari in programma. Questi ultimi appartengono ai generi della poesia, della prosa e della letteratura drammatica, e si collocano, in piccola parte, nella produzione dei secoli XIV e XV,⁶ per la maggior parte tra il 1485 e il 1660⁷ e, nel caso di soli due testi, nel periodo della Restaurazione e del primo Settecen-

6 Geoffrey Chaucer: *The Canterbury Tales*; Margery Kempe: *The Book of Margery Kempe*; *The Wakefield Second Shepherds' Play*, *Everyman*.

7 John Skelton: *The Tunning of Elinour Rummung*; Sir Thomas Wyatt the Elder: "Whoso list to hunt"; Queen Elizabeth: "Speech to the Troops at Tilbury"; Edmund Spenser: *The Faerie Queene*, *Amoretti*; Sir Philip Sidney: *Astrophil and Stella*; William Shakespeare: *Sonnets*; John Donne: "The Good-Morrow", "The Flea"; Aemilia Lanyer: "The Description of Cooke-ham"; Ben Jonson: "To Penshurst"; Christopher Marlowe: *Doctor Faustus*; William Shakespeare: *Coriolanus*; Francis Bacon: "Of Plantations"; Robert Herrick: "Upon the Loss of His Mistresses", "Delight in Disorder"; Andrew Marvell: "To His Coy Mistress"; John Milton: *Paradise Lost*.

to.⁸ La lingua inglese di queste opere va dal *middle English*⁹ allo *early modern English*. Tali varietà diacroniche sono una difficoltà non trascurabile, specialmente per chi apprende l'inglese come lingua straniera (EFL).¹⁰

Nella didattica CLIL, come scrive Carmel Mary Coonan (2006: 34), “il concetto di input comprensibile – importante ipotesi della teoria di acquisizione della lingua seconda di Krashen (1987) – assume rilievo per due motivi: per l'apprendimento dei contenuti; per l'acquisizione linguistica.” Se è vero che senza comprensione dell'input lo sviluppo di competenze relative alla lingua inglese non può avvenire, si afferma l'ovvio sostenendo che senza un input comprensibile non si possono sviluppare competenze disciplinari in letteratura inglese. Sposando l'approccio CLIL, per promuovere la comprensione dell'input non si ricorre alla semplificazione dei testi, ma si lavora sul piano metodologico-didattico, per incentivare l'attivazione di strategie di comprensione da parte di studentesse e studenti e per creare didatticamente condizioni favorevoli alla comprensione (ibid.: 35), che è monitorata costantemente attraverso il dialogo in aula e promuovendo la comunicazione interattiva nella piattaforma Moodle.

Per tali motivi, si ricorre sistematicamente alla ridondanza dell'input, mediante ripetizioni, chiarimenti, riassunti, slide con frasi scritte e immagini, prestando attenzione alla scelta delle stesse e alle modalità d'uso, per far sì che esse siano funzionali allo studio del testo (*visual learning, image-enhanced learning*) e non in competizione con esso (Archimedes et al. 2012: 50-59, Wiley 2003: 209). Alcune slide sono dedicate esclusivamente al lessico della critica letteraria utilizzato durante la lezione e forniscono una trascrizione fonetica del termine e una definizione in lingua inglese, spesso accompagnata da informazioni etimologiche e, talvolta, anche dalle *collocations*. Tali slide sono segnalate con un'apposita icona, per invitare studentesse e studenti a concentrarsi sul codice oltre che sul contenuto. Colori, caratteri speciali e organizzatori grafici sono pure utilizzati nelle slide impiegate nelle lezioni frontali, per raffigurare visivamente le relazioni logiche tra temi e parti di testo.

8 Aphra Behn: *Oroonoko, or The Royal Slave*; William Congreve: *The Way of the World*.

9 Seppur nella forma adattata dai curatori della Norton Anthology e spesso affiancato ad una traduzione di servizio in inglese moderno.

10 Dirk Delabastita, prendendo in esame i testi di Shakespeare, sottolinea come spesso si ricorre a ciò che egli definisce “a cross-temporal intralingual form of translation” (2016: 1410).

2.5 Indicazioni metodologiche e attività

Prima della lezione

Per ridurre il più possibile la barriera linguistica nel momento in cui ci si trova ad affrontare il testo in classe nei tempi, sempre troppo ‘stretti’, di una lezione, viene fornito nella pagina Moodle, sin dall’inizio del corso, un programma dettagliato con i testi e gli argomenti che si affrontano in ogni lezione del corso. Questo permette a studentesse e studenti di leggere individualmente le slide che saranno utilizzate come ausilio alla didattica,¹¹ e soprattutto i testi, per identificare parole nuove o difficili e inserirle nel dizionario monolingua di corso, costruito collettivamente attraverso una funzione dedicata di Moodle.¹²

Per affrontare lo studio dei testi critici e dei materiali introduttivi al contesto storico-culturale, evitando la lezione frontale, che potrebbe ostacolare la costruzione di un ambiente didattico esplorativo e ridurre le possibilità di interazione e di output in lingua da parte di studentesse e studenti, sono state utilizzate le seguenti attività basate sulla didattica capovolta, che prevedono la promozione di abilità linguistiche integrate:

- Preparazione di brevi presentazioni orali, di circa 5-10 minuti, a coppie o in piccoli gruppi, costruite rispondendo a domande su porzioni, diverse per ogni gruppo, di saggi e testi critici.
- Esplorazione a coppie di mappe storiche digitali e interattive, seguendo specifiche richieste della docente, diverse per ogni piccolo gruppo, e preparazione di brevi presentazioni orali per una condivisione dei dati raccolti.¹³
- Scrittura di un riassunto per punti, condiviso su Moodle, dopo aver visto individualmente brevi clip di video, o dopo aver ascoltato parti di podcast, realizzati da studiosi della disciplina.

11 Le slide vengono pubblicate tra i materiali in anticipo solo se sono di supporto alla lezione frontale; quando sono utilizzate per attività di tipo più interattivo non vengono di norma condivise prima della lezione, perché questo potrebbe comprometterne l'efficacia.

12 Si chiede di inserire la parola e, utilizzando dizionari online selezionati dalla docente, la relativa trascrizione in IPA, la definizione e un esempio che guidi all'uso della parola in una frase.

13 Un esempio è la “Map of Early Modern London” (<https://mapoflondon.uvic.ca/map.htm>, data ultimo accesso 20 ottobre 2025).

Questi *task* mirano alla comprensione e all'analisi degli aspetti contenutistici degli input forniti, mentre la preparazione e l'esposizione delle presentazioni, così come la scrittura di riassunti per punti, hanno l'obiettivo di promuovere la competenza comunicativa in lingua inglese.

Durante e dopo la lezione

Nel rispetto dei principi fondanti della didattica della letteratura e con il fine di promuovere, contestualmente, la comprensione e l'acquisizione della lingua straniera, ogni lezione prevede una fase di motivazione. Dopo la presentazione degli obiettivi della lezione, in cui si sottolinea l'importanza delle abilità di critica letteraria e dei contenuti che saranno affrontati, si propongono brevi attività, basate sulle tecniche di *brainstorming* e *problem solving*, per attivare le preconoscenze (contenutistiche e linguistiche) ed introdurre temi principali e lessico chiave.

Le lezioni sono prevalentemente di tipo seminariale o di didattica tutoriale, ma anche frontali, sempre cercando di evitare che la figura della docente sia percepita come una fonte di informazioni remota. Per le lezioni che si concentrano sul contesto storico, culturale e letterario, l'interazione tra docente e apprendenti e il tempo parola di studentesse e studenti sono promossi attraverso attività di didattica capovolta che prevedono la preparazione autonoma di brevi interventi prima della lezione, come descritto sopra. Valutando tempi adatti, vale a dire una durata della fase di preparazione della presentazione non superiore ai 15 minuti, le attività esposte sopra possono essere proposte anche durante la lezione con l'uso di dispositivi individuali (BYOD) e auricolari se si prevedono attività di ascolto differenziate. In questo caso, per abbassare il filtro affettivo, vale a dire minimizzare stati di ansia o stress e favorire un ambiente di apprendimento incoraggiante e costruttivo, è consigliabile che il lavoro venga svolto a coppie, oppure prima individualmente e poi con un confronto a coppie prima della restituzione alla classe. Il contesto è così favorevole tanto allo sviluppo delle competenze comunicative¹⁴ quanto al potenziamento delle capacità di espressione delle proprie idee, discussione e spirito critico, centrali nello studio della letteratura.

¹⁴ Come è noto, per la teoria di Stephen Krashen (1987), l'abbassamento del filtro affettivo è tra i fattori imprescindibili per lo sviluppo delle competenze linguistiche.

Le lezioni frontali sono dedicate, principalmente, all'introduzione dei testi primari in programma, all'approfondimento di alcune interpretazioni critiche degli stessi e, in parte, alla lettura e all'analisi delle opere. L'analisi globale e analitica dei testi primari è più spesso compiuta attraverso attività, con modalità di interazione a coppie o piccoli gruppi, che vanno dall'abilità di *skimming*, a quelle più analitiche di *reading for style*, *reading for theme*, *reading for imagery*, *reading with and against genre*, *reading for lexis*, *reading for tropes*, *reading for context* (Archimedes et al. 2012: 9-18). Altre attività proposte consistono nell'utilizzare domande tipiche di determinati approcci teorici o scuole di critica letteraria per rivelare alcuni aspetti dell'opera, confrontare più paradigmi interpretativi e riconoscere la complessità del testo letterario.

Come supporto linguistico alla produzione orale e, soprattutto, scritta (*academic language*), nella piattaforma Moodle vengono forniti brevi video o testi in cui si spiegano le caratteristiche dell'inglese accademico, seguiti da esercizi da svolgere autonomamente. Studentesse e studenti sono inoltre invitati a rispondere a domande a risposta aperta in un *midterm self-assessment test* e un *end-of-term self assessment test* su Moodle. Le risposte sono visibili dalla docente e vengono commentate durante le lezioni o, a richiesta, fissando un ricevimento.

3. CONCLUSIONI

Dalla riflessione teorica per la strutturazione del corso risulta che il *learning environment* di un corso di letteratura inglese costruito secondo l'approccio CLIL permette di valorizzare i principi di intelligibilità, coinvolgimento e pensiero critico alla base tanto della didattica della letteratura quanto della glottodidattica. Il CLIL promuove le competenze comunicative in lingua straniera, ma anche l'*abito mentale* della letteratura, caratterizzato dall'apprendere attraverso il dibattito interculturale e democratico delle opinioni, e dalla ricerca ed esplorazione del sapere e delle sue fonti.

Misurare e dimostrare in modo opportuno l'efficacia della didattica CLIL nell'insegnamento della letteratura inglese attraverso questa analisi limitata a un singolo caso di studio specifico, senza un gruppo di controllo, non è possibile. Si possono, però, considerare le risposte e le opinioni di studentesse e studenti. Attraverso gli strumenti di monitoraggio della didat-

tica, istituzionali, personali e informali, emerge che l'utilizzo dell'approccio CLIL è apprezzato e ritenuto molto utile all'apprendimento. Tuttavia, rimane costante, negli anni, una percentuale non trascurabile di studentesse e studenti che hanno difficoltà a seguire le lezioni a causa della barriera linguistica.

L'azione correttiva che si intende intraprendere consiste nel curare maggiormente le attività di preparazione ai test, che studentesse e studenti sono invitati a svolgere autonomamente prima della lezione (come ad esempio attività di e-learning su Moodle, in cui si focalizza l'attenzione sul codice e sulla comprensione del testo). A rendere problematica la progettazione di queste attività è sicuramente l'eterogeneità delle preconcose di studentesse e studenti e la difficoltà ad operare un'esaustiva analisi dei bisogni. Questioni logistiche, legate a tempi e spazi, inoltre, a volte interferiscono negativamente con quanto si è pianificato di fare, rendendo le attività meno efficaci.

Diffusa è l'idea che la concreta applicazione di alcune metodologie didattiche, soprattutto se percepite come innovative, sia un'utopia, per questo si tende a sottovalutare l'importanza di un'esplicita riflessione sulla didattica. La realtà dell'insegnamento, con tutte le imperfezioni che caratterizzano ciò che è, appunto, reale, spesso non permette di realizzare l'ideale che si pianifica sulla carta, che molte volte appartiene, in effetti, al non luogo dell'utopia. Si tratta, però, di una 'terra' tanto 'impraticabile' quanto fondamentale, perché si configura come meta capace di guidare un agire didattico cosciente, che tende a migliorarsi proprio ricercando, nella concretezza della lezione, quel non-luogo. Parafrasando le parole dell'*Utopia* di Tommaso Moro, poste in epigrafe a questo contributo, si può affermare che è dalla coscienza dell'ideale che deriva l'esigenza di tendere a un permanente miglioramento, *tentando più vie e provando a lavorare con tutte le forze che si hanno a disposizione.*

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. W., and Bloom, B. S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- Archimedes, S. et al. (2012). *Teaching with the Norton Anthology of English Literature*. New York: W.W. Norton & Company, Inc..
- Balboni, (2023) *Le "nuove" sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società "liquide"*. Torino: UTET Università.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Chambers, E. and Gregory Marshall (2006). *Teaching and learning English Literature*. London et al.: Sage.
- Ciambella, F. (2024). *Teaching English as a Second Language with Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coonan, C. M. (2006). "Focus su CLIL". In *Il futuro si chiama CLIL*, a cura di Federica Ricci Garotti. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, pp. 23-37.
- Dale, E. (1969 [1946]). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Dryden.
- Delabastita, D. (2016). "Shakespeare without Sweat: Updating and Simplifying Shakespeare's English". In *The Cambridge Guide to the Worlds of Shakespeare*, a cura di Smith B.R. et al. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1410-1416.
- Gravett, K. et al. (cur. 2020). *Enhancing Student-Centred Teaching in Higher Education. The Landscape of Student-Staff Research Partnerships*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.
- Serragiotto (2003). *CLIL, Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Guerra: Perugia.
- Showalter, E. (2003). *Teaching Literature*. Malden et al.: Blackwell Publishing.

- Sisti, F. (2015). "CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training". *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 147-162.
- Wiley, J. (2003) "Cognitive and Educational Implications of Visually Rich Media: Images and Imagination". In *Eloquent Images: Word and Image in the Age of New Media*, a cura di Mary E. Hocks e Michelle R. Kendrick. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 201-215.