

**Agenda 2030 dell'ONU, Obiettivo 4:
Implementazione di principi teorici per un'*Istruzione di Qualità* nel
processo di apprendimento/insegnamento¹**

Prof.ssa Elena Intorcia
Dipartimento di Ingegneria (DING), Università degli Studi del Sannio
elenaint@unisannio.it

Prof. Erricoberto Pepicelli²
Dipartimento di Giurisprudenza, Economia, Management e Metodi Quantitativi (DEMM);
Dipartimento di Ingegneria (DING), Università degli Studi del Sannio
pepicelli@alice.it

Abstract

This essay focuses on Sustainable Development Goal (SDG) 4 of the UN 2030 Agenda, which aims at a “quality education”, an objective that the recent global pandemic has made even more challenging to achieve. All educational institutions, primarily universities, pursue this objective, setting up well-defined educational plans with clear learning pathways.

Starting from the seemingly controversial principle that “learning is hindered by teaching” (Widdowson, 2019), three relevant pedagogical practices are examined: Recovery, Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Microlanguages, along with a brief reflection on Translation. The essay then enumerates and analyses key principles and theoretical areas, including the role of Artificial Intelligence.



Keywords: UN 2030 Agenda, SDG4; learning; teaching; theoretical principles; theoretical areas

1. Introduzione

Nel 2015, 193 Paesi concordarono con le Nazioni Unite che avrebbero potuto cambiare il mondo in meglio, istituendo a tale scopo l'*Agenda 2030*, un eccezionale progetto internazionale che dedica particolare attenzione anche al campo dell’istruzione, garantendola inclusiva ed equa e promuovendo opportunità di apprendimento ricorrente (United Nations,

¹ Questo lavoro nasce dalla collaborazione dei due autori. In particolare, Elena Intorcia si è occupata delle sezioni 1, 2, 3 e 7 ed Erricoberto Pepicelli delle sezioni 4, 5 e 6.

² Erricoberto Pepicelli è stato docente di inglese all’Università degli Studi del Sannio dal 1998 ed attualmente, dopo il pensionamento nel 2020, è membro della Commissione d’esame presso il Dipartimento di Ingegneria.

2015). Questo obiettivo può essere raggiunto riunendo i rispettivi governi, istituzioni private, aziende, media, comunità locali, istituti di istruzione superiore, organizzazioni non governative locali (ONG) e cittadini, al fine di migliorare la vita delle persone nei loro Paesi entro il 2030 attraverso l'implementazione di 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, iniziando da “No Poverty” e concludendo con “Partnership for the Goals” (Fig. 1), con l'Obiettivo 4 che mira a fornire “Istruzione di qualità”.



Fig. 1. Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile

In particolare, l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 recita: “Assicurare un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti”³. Tale obiettivo mira a garantire l’accesso a un’istruzione equa, imparziale e di qualità in tutte le fasi della vita, ad aumentare il numero di giovani e adulti che possiedono le competenze necessarie per l’occupazione, per lavori dignitosi e per l’imprenditorialità, ad eliminare le disparità di genere e di reddito nell’accesso all’istruzione.

I controlli sul livello di implementazione dell'Obiettivo 4 effettuati nel 2020 si sono concentrati sui progressi e sulle digressioni delle prime 20 nazioni nel migliorare l’istruzione nei loro Paesi, esaminando nel contempo come ciò influenzi la crescita economica e incida sulle condizioni sociali. Questo controllo intermedio ha identificato come Paese migliore la Danimarca, classificatasi al terzo posto nel 2019. Durante la pandemia di Covid-19, la Danimarca si è trasformata in uno dei Paesi più progressisti e più efficaci nell'affrontare la situazione emergenziale. Mentre altri Paesi erano in preda al panico, i leader danesi decisamente adottarono un approccio più misurato per proteggere il personale scolastico e fornire servizi educativi di qualità ai propri discenti. Alcuni dati relativi a questo Paese identificano come «progresso» il tasso di iscrizione alla scuola dell’infanzia; «regresso», il tasso di diploma di scuola superiore; come «punti di forza», i livelli di analfabetismo degli adulti e, per quanto riguarda i «punti di debolezza», l’accesso a Internet.

³ Per ulteriori dettagli, si rimanda al link: <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equaa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>.

Dopo aver vissuto la pandemia globale, quasi tutti i Paesi stanno affrontando enormi sfide, ma i progressi in aree chiave sono lenti o in regresso, come mostrato dal *Sustainable Development Goals Report* del 2020 (UN 2020). Misurato come una combinazione di istruzione, salute e standard di vita nel mondo, si era previsto che nel 2020 il Global Human Development diminuisse per la prima volta dall'avvio delle iniziali misurazioni.

Ad ulteriore conferma e chiarimento è utile riportare quanto espresso il 19 ottobre 2024 a Roma nell'ottavo *Rapporto ASViS. L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile* (ASvis 2023).⁴ Il documento presenta un quadro composito dei passi compiuti dai diversi Paesi per il raggiungimento dei 17 Obiettivi dell'*Agenda 2030*, aiutando ad identificare gli ambiti in cui agire con maggiore decisione e consapevolezza per migliorare la sostenibilità economica, sociale e ambientale del modello di sviluppo prefissato. Secondo il Rapporto, l'Unione Europea deve profondere notevoli energie per arrivare a conseguire gli obiettivi posti dall'*Agenda 2030*. Molti dei Paesi che occupano le posizioni migliori nelle classifiche basate sul raggiungimento dei *Sustainable Development Goals* (SDGs) appartengono infatti all'UE. Il Parlamento e il Consiglio europei sottolineano che questi rappresentano l'unico insieme di obiettivi completo e concordato a livello mondiale che risponde alle principali sfide che sia i Paesi avanzati sia i Paesi in via di sviluppo si troveranno ad affrontare in futuro. L'*Agenda 2030* dovrebbe pertanto fungere da faro per attraversare e superare le attuali incertezze.

Tuttavia, si registrano, ad oggi, soltanto miglioramenti contenuti e insufficienti per sperare di conseguire entro questa decade i target dell'*Agenda 2030*. Inoltre, il conseguimento degli obiettivi appare poco omogeneo e tra i Paesi rimangono evidenti disuguaglianze e divergenze rispetto a circa metà dei target. Ciò significa che anche l'Europa deve accelerare per essere motore del cambiamento globale, prestando attenzione, alla qualità dell'istruzione, alla centralità del discente, alle sfide della società in continua evoluzione e dando rilievo all'aggiornamento del corpo docente. Ciò potrà contribuire alla crescita sostenibile dei Paesi coinvolti da un punto di vista culturale e sociale garantendo, come corollario, un miglioramento significativo e misurabile delle condizioni di vita, in un clima di serenità, nel rispetto dei valori condivisi.

2. Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4: la situazione in alcuni Stati

2.1 Italia

L'*Agenda 2030* ha indicato 5 “P” per scelte strategiche integrate: Persone, Pianeta, Prosperità, Pace, Partenariato. Secondo il *Rapporto SDGs 2024* redatto dall'Istituto Nazionale di Statistica (Istat 2024), il 21,4% degli studenti di 15 anni nel 2022, in Italia, non ha raggiunto il livello base di competenza in lettura. Mentre questo dato è in miglioramento rispetto al 2018, le competenze matematiche sono risultate in peggioramento, considerando che il 29,6% degli studenti di 15 anni non raggiunge il livello base. Nella scuola primaria gli alunni che non raggiungono il livello di competenza base in italiano (31,4%) e matematica (36,1%) sono più di quelli del 2019 e del 2021. A partire dalla primaria è possibile osservare lievi divari territoriali, più evidenti per la matematica: gli alunni che non raggiungono il livello base in matematica sono il 40% degli alunni nel Mezzogiorno, contro il 32,6% del Centro e il 34,6% del Nord.

⁴ È fondamentale capitalizzare sul concetto complesso di sostenibilità. Una definizione chiara e concisa di sostenibilità è stata espressa nel Rapporto Brundtland (Our Common Future 1987) dalla Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite: “Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri”.

Nel 2023, la quota dei giovani di 18-24 anni usciti dal sistema di istruzione e formazione senza aver conseguito un diploma o una qualifica è stata stimata al 10,5%, in miglioramento rispetto all'anno precedente (11,5%). La dispersione scolastica colpisce i ragazzi (13,1%) più delle ragazze (7,6%) e le regioni del Mezzogiorno (14,6%) più di quelle del Centro (7%) e del Nord (8,5%). L'Italia è lontana dall'Europa anche per numero di giovani con un titolo di studio terziario. Nello stesso anno, la quota di popolazione dai 25 ai 34 anni che ha completato l'istruzione terziaria è risultata pari al 30,6%, significativamente inferiore al target del 45% definito per il 2030 dal "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione" della Commissione Europea e con un forte divario di genere a favore delle donne (37,1% contro il 24,4% degli uomini).

Marcate anche le differenze sul territorio, a sfavore del Mezzogiorno (25,1%) rispetto al Nord (32,9%) e al Centro (35,5%). Nella popolazione adulta, stabili le competenze digitali e in leggero aumento quelle finanziarie. Nel 2023, il 45,9% delle persone di 16-74 anni che avevano usato Internet nei precedenti 3 mesi possedeva competenze digitali di base, con una quota più elevata tra gli uomini (47,4%), i giovani tra 20 e 24 anni (circa 61,6%) e coloro che con un titolo di studio terziario (74,1%). È stato osservato, anche in questo caso, un forte gradiente Centro-Nord (rispettivamente 49,9% e 51,3%) contro il Mezzogiorno (36,1%). Nel 2023, l'indicatore di alfabetizzazione finanziaria per la popolazione 18-79enne è stato pari a 10,7 su una scala da 0 a 20, in leggero aumento rispetto al 2020 (10,2) e al 2017 (10,0). Il miglioramento è riconducibile alle componenti di comportamento (da 4,2 a 4,7) e atteggiamento (da 2,0 a 2,3). Al contrario, la componente delle conoscenze è risultata lievemente diminuita (da 3,9 a 3,7).

L'alfabetizzazione finanziaria aumenta al crescere del titolo di studio: le persone con licenza media o titolo inferiore ottengono in media 9,6 punti, mentre i diplomati e i laureati rispettivamente 11,1 e 12 punti. Il punteggio è minore tra i giovani tra 18 e 34 anni (+10) e nella popolazione con oltre 64 anni (10,4). È stato notato un divario di genere che penalizza leggermente le donne, il cui punteggio, pari a 10,5, è inferiore di 0,4 punti rispetto a quello degli uomini. L'alfabetizzazione finanziaria è misurata dalla Banca d'Italia attraverso un indicatore complessivo che aggrega tre dimensioni: conoscenze, comportamenti e atteggiamenti. Le conoscenze rilevano la familiarità con concetti quali inflazione, tasso di interesse (semplice e composto), diversificazione del rischio. I comportamenti si riferiscono alla gestione delle risorse finanziarie nel breve e nel lungo termine.

2.2 USA

Negli Stati Uniti, i progressi verso l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4, incentrato sulla qualità dell'istruzione, hanno fatto registrare alcuni miglioramenti, ma restano da affrontare sfide persistenti. Sebbene i tassi di completamento dell'istruzione primaria e secondaria siano aumentati, il ritmo dei progressi è più lento rispetto al passato. Inoltre, persistono disparità tra diversi gruppi socioeconomici e diverse regioni, con un impatto sui risultati di apprendimento.

La percentuale di giovani che completano la scuola secondaria superiore è aumentata, sebbene il tasso di crescita sia rallentato. Vi è una crescente enfasi su sviluppo, assistenza e istruzione prescolare di qualità nella prima infanzia per preparare i bambini alla scuola primaria. Le disparità socioeconomiche continuano ad influenzare i risultati scolastici e l'aumento dei tassi di completamento non si traduce sempre in un miglioramento dell'apprendimento. Alcune scuole mancano di infrastrutture e materiali di base, in particolare per gli studenti con disabilità. Un numero significativo di scuole a livello globale, tra cui alcune negli Stati Uniti, non dispone di servizi igienici adeguati e separati per ragazzi e ragazze.

In generale, gli Stati Uniti, come altri paesi membri delle Nazioni Unite, si sono impegnati a raggiungere l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 entro il 2030. Sebbene vi siano stati risultati positivi, gli sviluppi rimangono una priorità, nell'aumentare i tassi di completamento dell'istruzione scolastica, nella lotta alle disuguaglianze e nella garanzia di un'istruzione di qualità per tutti. Ciò include l'attenzione allo sviluppo della prima infanzia, il miglioramento dei risultati di apprendimento e la garanzia di un accesso equo a risorse e strutture.

Il 3 aprile 2025 gli Stati Uniti hanno formalmente respinto gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (Lederer, 2025). Questa decisione segna un significativo allontanamento dal precedente sostegno ai quadri multilaterali di sostenibilità. Nonostante la posizione degli Stati Uniti, altre potenze globali continuano a promuovere politiche ambientali, sociali e di governance (ESG) e strategie a zero emissioni di carbonio in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite. Mentre il mondo porta avanti gli impegni per la sostenibilità, le implicazioni del ritiro degli Stati Uniti da queste iniziative restano da valutare.

2.3 UK

Secondo il Rapporto delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile 2023 (UN 2023), il Regno Unito si è classificato al 14° posto su 193 Stati membri delle Nazioni Unite nel raggiungimento dei 17 SDGs, nonostante i progressi significativi compiuti in settori quali l'istruzione di qualità.

Nel Regno Unito, i progressi verso l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 sulla qualità dell'istruzione mostrano un quadro eterogeneo.⁵ Sebbene vi siano stati miglioramenti in alcuni ambiti, come l'aumento dei tassi di completamento nell'istruzione primaria e secondaria e una crescente attenzione all'impatto sociale nell'istruzione superiore, vi sono anche sfide significative e aree in cui i progressi sono in ritardo.

Tra gli sviluppi positivi si annoverano:

- l'aumento dei tassi di completamento: secondo le Nazioni Unite, il Regno Unito ha registrato un aumento della percentuale di giovani che completano la scuola secondaria superiore, passando dal 53% nel 2015 al 59% nel 2023;
- le prestazioni nell'istruzione superiore: secondo un rapporto dell'Higher Education Policy Institute (HEPI), le università del Regno Unito sono riconosciute per le loro ottime prestazioni in termini di impatto sociale, in particolare in settori come salute e benessere, uguaglianza e occupabilità;
- l'attenzione ai cambiamenti climatici e alla sostenibilità: il governo britannico ha lanciato iniziative come il National Education Nature Park per integrare la sostenibilità e i cambiamenti climatici nel sistema educativo, aumentando la biodiversità negli spazi scolastici e promuovendo la mobilità attiva.

Tuttavia, sebbene i tassi di completamento complessivi siano aumentati, il ritmo del miglioramento è rallentato e i progressi non si riflettono sempre nei risultati di apprendimento (UN 2022). La disuguaglianza nella ricchezza è in aumento nel Regno Unito e vi sono preoccupazioni sulla parità di genere in ambito lavorativo, che incidono sul principio "non lasciare nessuno indietro" dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4.

In generale, benché il Regno Unito abbia compiuto alcuni progressi nell'attuazione dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4, restano ancora sfide significative da superare per garantire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva per tutti. Il governo deve colmare le lacune

⁵ Per dettagli relativi ai singoli Obiettivi, si rimanda al Rapporto Measuring Up 2.0 del Global Compact Network UK (<https://www.unglobalcompact.org.uk/measuring-up/>).

nei risultati, garantire la coerenza delle politiche e concentrarsi sul raggiungimento di tutti i gruppi, in particolare quelli più vulnerabili.

2.4 Australia

Anche l’Australia è impegnata a raggiungere l’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 e dispone di meccanismi come il National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN) per monitorare i progressi. Il NAPLAN è una valutazione di alfabetizzazione e calcolo che gli studenti del terzo, quinto, settimo e nono anno di istruzione scolastica sostengono annualmente.⁶

Relativamente agli investimenti nell’istruzione, l’Australia investe l’8,5% del suo PIL, sostenendo ricerca, innovazione e miglioramento generale del settore. Oltre il 45% degli australiani di età compresa tra 25 e 34 anni possiede titoli di studio superiori, contribuendo alla creazione di una forza lavoro qualificata. I risultati del NAPLAN mostrano miglioramenti negli standard minimi di lettura e calcolo, con almeno l’89% degli studenti che soddisfano tali standard.

Persistono, tuttavia, disparità nei risultati scolastici tra i diversi gruppi di studenti, con studenti indigeni, da contesti socioeconomici bassi e provenienti da zone rurali che affrontano maggiori difficoltà. L’Australia è in ritardo rispetto agli altri paesi OCSE nell’offerta di istruzione prescolare gratuita per i bambini. Tra le popolazioni più anziane si riscontrano bassi livelli di competenze matematiche e di alfabetizzazione. Una formazione inadeguata degli insegnanti, in particolare nelle scuole tradizionali, ostacola l’attuazione di pratiche inclusive. La mancanza di una strategia nazionale coordinata e politiche frammentate limita gli sforzi per promuovere l’istruzione inclusiva. La pandemia ha inoltre esacerbato le sfide esistenti, con interruzioni della scuola e potenziali impatti a lungo termine.

Nel complesso, sebbene l’Australia presenti punti di forza nel suo sistema educativo, il raggiungimento dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 richiede di affrontare i divari di equità, migliorare l’educazione della prima infanzia e garantire un’istruzione di qualità a tutti gli studenti, indipendentemente dal background o dalla provenienza.

2.5 Cina

Nel 2023, con il supporto tecnico e finanziario dell’UNESCO, sono stati redatti a Pechino i Rapporti Nazionali di Medio Termine sui Progressi dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 per fare il punto e valutare i progressi compiuti dal 2016 e progettare strategie per raggiungere gli obiettivi chiave entro il 2023. I rapporti analizzano il contesto nazionale, le sfide e le opportunità e forniscono raccomandazioni politiche, sollecitando azioni per migliorare il monitoraggio dei progressi dei 10 obiettivi attraverso dati e parametri di riferimento, e per intensificare gli sforzi per raggiungere gli obiettivi dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 entro il 2030.

È evidente che i Paesi hanno compiuto progressi significativi dal 2016 nel rafforzare la resilienza e nel potenziare le capacità dei sistemi nazionali di servire tutti gli studenti, con l’obiettivo di garantire un’istruzione di qualità, inclusiva ed equa, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

La Cina si è impegnata fermamente nell’attuazione dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 e di altri Obiettivi di Sviluppo Sostenibile sin dall’adozione dell’*Agenda 2030*

⁶ Per ulteriori dettagli, si consulti il link: https://www.nap.edu.au/docs/default-source/naplan/simple-english-naplan-parent-carer-information.pdf?sfvrsn=f851405e_10.

(UNESCO 2023). A tal fine, ha integrato l’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 nelle strategie nazionali di sviluppo a medio e lungo termine, come il Piano per la Modernizzazione dell’Istruzione 2035 e il 14° Piano Quinquennale per lo Sviluppo dell’Istruzione.

Nella revisione intermedia dei progressi della Cina verso l’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4, si evidenzia la priorità data allo sviluppo dell’istruzione, alla modernizzazione del sistema di *governance* dell’istruzione e alla promozione dell’equità nell’istruzione. Il rapporto illustra gli sforzi globali della Cina per garantire un’istruzione equa e di qualità per tutti e delinea le strategie e le politiche chiave che hanno contribuito a questi progressi, sottolineando l’importanza dell’impegno governativo e della cooperazione internazionale per il raggiungimento degli obiettivi educativi.

3. Verso un’istruzione di qualità: obiettivi educativi

Tutte le agenzie educative, mettendo al primo posto l’accademia, mirano a garantire un’istruzione di qualità, attraverso strategie e tecniche appropriate, attivando i giusti processi nel quadro di uno sviluppo sostenibile. A questo scopo, tra discenti e docente si mira ad attivare e incoraggiare il più possibile una comunicazione tridimensionale: docente-discente, discente-discente, discente-docente.

Allo stesso modo, tutte le istituzioni educative si impegnano ad avere un piano ben definito con obiettivi chiaramente dichiarati e condivisi tra tutte le parti interessate. In particolare, l’università dovrebbe perseguire, secondo Oakeshott (1989), tre obiettivi principali:

- 1) concentrarsi sul discente come persona;
- 2) aumentare la sua conoscenza;
- 3) prepararlo per una società democratica, al di là degli obiettivi utilitaristici immediati.

Non si tratta di un lavoro facile, perché i discenti vogliono, prima di tutto, superare gli esami per poi laurearsi. Spetta quindi ai docenti conciliare questi due obiettivi con quelli formativi, a medio e lungo termine. In questo contesto, ai discenti sono fornite anche abilità e competenze da spendere per il successo nella vita futura, consentendo loro di maturare un progetto ben definito al termine del proprio corso di studi. Tuttavia, di frequente, numerosi diplomati e laureati, alla fine dei rispettivi corsi di studio, non sono in grado di fornire una risposta chiara e sicura alla domanda: “Cosa farai ora?”.

Nei paragrafi successivi sono esaminate tre pratiche pedagogiche da noi ritenute rilevanti in quanto facilitano il conseguimento di una formazione ricorrente e di un’istruzione di qualità: *Retrieval Practice*, CLIL e microlingue. Anche la traduzione sarà oggetto di una breve riflessione.

4. Pratiche pedagogiche salienti

4.1 Retrieval Practice

Widdowson (2019) aggiunge un autorevole supporto allo *Student-Centered Learning and Teaching Process* (Hoidn & Klemenčič 2021; Intorcia & Pepicelli 2021; Pepicelli 2021) quando afferma, in modo apparentemente contraddittorio, l’esistenza di un problema pedagogico nella linguistica applicata: «l’apprendimento della lingua è ostacolato dall’insegnamento» (Widdowson 2019). A questo scopo, è senza dubbio utile esaminare la

Retrieval Practice (Agarwal et al. 2020), una strategia che appare chiara e convincente nel contempo.

Ecco i suoi assunti più rilevanti. La maggior parte dell'insegnamento si concentra sul far memorizzare al discente informazioni tramite varie strategie, sperando che possano durare a lungo. La *Retrieval Practice* – chiamata anche “effetto test” dagli scienziati cognitivi – è un processo e una strategia attiva, che consiste nel riportare deliberatamente le informazioni alla mente. Richiamare le informazioni migliora e potenzia l'apprendimento nella misura in cui, così facendo, esercitiamo o rafforziamo la nostra memoria, identificando persino le lacune del nostro apprendimento. Al contrario, quando i discenti imparano qualcosa a memoria, non riescono a trattenere a lungo le informazioni, perché questo porta solo a un apprendimento a breve termine: dopo un breve tempo non ricordano la maggior parte delle cose, perché quando le informazioni vengono subito in mente, tendono ad essere dimenticate con la stessa facilità.

Quando le informazioni vengono in mente senza difficoltà e fluentemente, il discente ha davvero imparato con successo? Alcuni ricercatori della memoria (Newcombe & Frick, 2010) hanno dimostrato che è vero il contrario: quando le informazioni vengono in mente facilmente e sembrano fluenti, è facile dimenticarle. Ciò che si impara attraverso lo sforzo dura più a lungo e migliora ugualmente la memoria. Anche estrapolare le informazioni dalla mente dei discenti attraverso il processo di recupero, sebbene il progresso possa sembrare lento, migliora notevolmente l'apprendimento, che a lungo termine è favorito.

4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Un'altra modalità, fondamentale nel processo di apprendimento/insegnamento, diventata piuttosto popolare negli ultimi anni, è il CLIL, acronimo di *Content and Language Integrated Learning* creato da David Marsh e Anne Maljers nel 1994 (Marsh, 1994). Molte università e scuole lo utilizzano perseguiendo un duplice obiettivo: migliorare una lingua straniera o seconda mentre si impara una nuova materia (Coyle, Hood & Marsh, 2007; Mehisto, Frigols & Marsh, 2008).

Sebbene teorizzato ed implementato negli ultimi tre decenni, il CLIL non è una novità, in quanto era già precedentemente diffuso nelle aree in cui due lingue erano ufficialmente accettate o predominanti (ad esempio, inglese e spagnolo in alcuni Stati degli USA; italiano e tedesco in Alto Adige; francese e italiano in Valle D'Aosta in Italia; tedesco, francese e/o italiano in Svizzera, senza dimenticare l'India, dove l'inglese è utilizzato come lingua di insegnamento e comunicazione). In queste circostanze, molte o tutte (“forse tutte”) le materie nelle università possono essere presentate attraverso una L2. Ci sono, poi, contesti con una lingua madre e una lingua straniera come l'inglese nel resto d'Italia, in Francia o in Germania. Qui pedagogisti e altri esperti hanno approfondito i propri studi e hanno utilizzato il CLIL.

Secondo la Commissione Europea, il CLIL può fornire opportunità efficaci per i discenti. Questo approccio prevede l'apprendimento di materie come storia, geografia, competenze o concetti manageriali, attraverso una lingua aggiuntiva. Può avere molto successo nel migliorare l'apprendimento delle lingue e di altre materie e nell'aiutare i discenti a sviluppare un atteggiamento positivo verso se stessi come studenti di lingue straniere. La Commissione Europea ha quindi deciso di promuovere la formazione degli insegnanti per migliorare le competenze linguistiche e, nel contempo, per favorire l'apprendimento di materie non linguistiche in lingue straniere/seconde.

Alcuni degli obiettivi più significativi del CLIL (Coyle, Hood & Marsh 2007; Lorenzo, Casal & Moore 2010) includono:

- migliorare il sistema educativo nel suo complesso;
- consentire ai discenti di raggiungere il livello appropriato di rendimento scolastico e/o accademico nelle materie target e laurearsi;
- migliorare la competenza dei discenti sia nella loro lingua madre/lingua target che nelle discipline trattate, attribuendo la stessa importanza a entrambe e, così facendo, sviluppando una comprensione interculturale;
- sviluppare abilità sociali e di pensiero, incoraggiando, inoltre, i discenti a sviluppare abilità di vita, tra cui la capacità di pensare in modo critico, di essere creativi, di comunicare e collaborare;
- apprendere materie come storia, geografia, capacità manageriali o altre;
- preparare i discenti anche al mondo globalizzato;
- promuovere l'apprendimento di un vocabolario più ampio e vario, con enfasi sulla microlingua (avendo un contesto reale in cui apprendere la lingua, gli studenti sono spesso più motivati a farlo);
- incoraggiare un livello più profondo di assimilazione poiché i discenti sono ripetutamente esposti alla stessa lingua e ne mettono in pratica le funzioni; inoltre, devono produrre e ricordare informazioni in questa lingua.

Un corso di scienze, ad esempio, può essere insegnato agli studenti in inglese in modo che non solo migliorino la loro competenza e prestazione in inglese mentre imparano questa disciplina, ma acquisiscano anche un vocabolario pertinente, in particolare la microlingua, insieme alle competenze linguistiche.

Il CLIL può funzionare per studenti di qualsiasi età, dalla scuola primaria all'università e oltre, se progettato tenendo conto di tutte le esigenze dei discenti coinvolti. È ampiamente implementato in alcune università, anche in Italia, laddove i professori possiedono una competenza adeguata nella lingua straniera, solitamente in inglese.

Tuttavia, le sfide del CLIL sono molte. I docenti devono possedere competenze specifiche e saper strutturare adeguatamente le lezioni, in modo che i discenti ne comprendano il contenuto, nonché la lingua attraverso cui sono veicolate le informazioni (Serragiotto, 2014; Cinganotto & Cuccurullo, 2016). È altresì fondamentale prevedere verifiche e valutazioni in itinere e finali per monitorare la capacità di comprensione dei singoli discenti e dei progressi in itinere.

Il CLIL può rivelarsi una strategia vincente, ma bisogna ricordare che lingua e contenuto della disciplina hanno lo stesso peso e non vanno trattati come due entità separate.

4.3 Microlingue

Una conseguenza positiva del CLIL è l'attenzione dedicata alla microlingua della disciplina target. Ogni disciplina ha un vocabolario che gli studenti devono comprendere, imparare ed essere in grado di usare nella loro produzione linguistica sia nel parlato che nella scrittura per dare un senso al contenuto appreso; vale a dire, è attraverso l'uso corretto del vocabolario specifico della disciplina che una persona può essere definita "istruita".

È molto utile saper usare indizi per individuare il significato delle parole. La ricerca attuale suggerisce che i lettori adulti esperti utilizzano regolarmente la conoscenza morfologica per riconoscere le parole (Rastle 2019). Ecco alcuni esempi:

| Parola soggetto | Morfema | Parole correlate |
|--------------------------|---------------------------|-------------------------|
| matematica | milli- millimetro (mille) | millilitro, milligrammo |
| poligono | poli- (molte/i) | poligamia, polinomio |
| economia, macroeconomia | macro- (grande) | macroscopico |
| economia, microeconomia | micro- (piccolo) | microonde, microscopio |
| scienza: idroelettrico/a | idro- (acqua) | idrologia, idrato |
| legge: giurisdizione | ius- (legge) | giurista |

Altrettanto utile, per esempio nella lingua inglese, è sfruttare la funzione di morfemi come *-er*, ad esempio in “learner”, dove il morfema *-er* implica il significato di “colei/colui che impara”. Anche i prefissi e i suffissi svolgono un ruolo importante nel facilitare la comprensione del significato delle parole: in italiano, prefissi come *il-* (illegale), *un-* (uninominale), *ipo-* (inferiore al normale) e *iper-* (superiore al normale) o suffissi come *-less* (pennyless, senza un soldo); *-ful* (abbondante) in inglese.

Le famiglie di parole rappresentano un mezzo altrettanto utile per chiarirne il significato: in inglese dalla parola *load* ne derivano molte altre, tra cui *loader*, *loading*, *unload*, *upload*, *download*, *overload*.

5. Principi teorici chiave

Di seguito si riporta un elenco di alcuni principi teorici essenziali per ogni educatore di “successo”, che dovrebbe non solo conoscere, ma anche utilizzare le seguenti coppie (e triple) di parole. Esse costituiscono la competenza teorica necessaria per l’implementazione consapevole di strategie, tecniche, attività, abilità, indispensabili per conseguire gli obiettivi e gli scopi ampiamente condivisi richiesti in qualsiasi contesto educativo dalla scuola elementare all’università e, dunque, anche per l’Obiettivo 4 dell’*Agenda 2030*, per il conseguimento di un’istruzione di qualità.

- Apprendimento vs insegnamento
- Domini: cognitivo vs affettivo vs psicomotorio
- Competenza vs performance (ovvero, risultati consequenti ad un’azione)
- Didattica vs matetica vs glottodidattica
- Lapsus vs errore (mistake vs error)
- Esercizio vs attività
- Forma vs contenuto
- Valutazione formativa vs valutazione sommativa
- Metodo induttivo vs metodo deduttivo
- Significato vs significante (*langue* vs *parole*)
- Curriculum latente vs curriculum manifesto
- Intelligenza vs intelligenze
- Intelligenza artificiale
- Voto vs giudizio
- Esame simulato vs esame formale
- Lingua madre (L1), seconda lingua (L2) e lingua straniera (LS)
- Nozione vs funzione
- Prodotto vs processo
- Emisfero sinistro vs emisfero destro

- Sociolinguistica vs psicolinguistica vs neurolinguistica
- Testo vs ipertesto
- Teoria vs pratica
- Token vs valore
- Conoscenza vs utilizzo (*use vs usage*)
- Testa, cuore, piedi

5.1 Apprendimento vs insegnamento

La partecipazione e il coinvolgimento dei discenti sembrano facilitati quando ci si concentra su di loro. L'apprendimento è un processo continuo per ognuno di noi; impariamo tutti qualcosa di nuovo ogni giorno. Sebbene consideriamo l'istruzione formale una necessità per l'apprendimento, ci saranno sempre vari modi per imparare. L'insegnamento è solo un approccio più formale per impartire lezioni con l'apprendimento come risultato. L'*apprendimento* è un processo consapevole, in cui sfrutti tutte le strategie e le tecniche note per aggiungere nuove informazioni alla tua enciclopedia, di solito attraverso lo studio; invece, l'*acquisizione* avviene in modo inconscio (Krashen 1982).

Come osserva Pepicelli (Intorcia & Pepicelli 2017):

Noi, come docenti, non insegniamo; possiamo solo creare le condizioni corrette affinché l'apprendimento abbia luogo. Il processo di apprendimento/insegnamento è incentrato sul discente, non dominato dal docente, si basa sulla ricerca ed è partecipativo e collegato all'esperienza del discente. Impariamo se siamo in grado e autorizzati a porre domande, fornire risposte, formulare ipotesi, discutere con i compagni di classe ed i docenti, riflettere sui risultati, applicare le competenze e le abilità acquisite a situazioni del mondo reale, rispettando il modo in cui funziona il nostro cervello e cooperando con esso. L'obiettivo principale di qualsiasi ambiente di apprendimento/insegnamento è quello di dotare i discenti di competenze e abilità da utilizzare con successo nella vita reale. Ad esempio, essere in grado di riflettere su errori di qualsiasi tipo è ritenuta un'abilità di vita irrinunciabile.

5.2 Domini: cognitivo vs affettivo vs psicomotorio

Il dominio cognitivo è la capacità di percepire, ordinare, sequenziare, gestire le informazioni; esprime preferenze per l'apprendimento spontaneo o gli studi pianificati e distingue le preferenze di stile di apprendimento di una persona. Le principali operazioni mentali, secondo Piaget (1923), sono:

- 1) acquisizione di informazioni;
- 2) comprensione: messa in ordine delle informazioni;
- 3) applicazione: applicazione della conoscenza per risolvere problemi;
- 4) analisi: es. identificazione degli errori in un testo;
- 5) sintesi: es. disegno della planimetria di una casa seguendo le informazioni in un testo;
- 6) valutazione: ovvero non puoi credere che tutto ciò che leggi online sia vero. Hai mai dubitato di qualcosa? Hai mai controllato due volte? Come?

Il *dominio affettivo* si riferisce a motivazione, sentimenti, sensazioni, atteggiamenti, livelli di relazioni, gestione del successo o del fallimento.

Il *dominio psicomotorio* si occupa di apprendimento e/o acquisizione di competenze e del loro sviluppo, dei contenuti preferiti, delle modalità preferite di presentazione, delle azioni

e movimenti richiesti nell'ambiente di apprendimento. La pronuncia dei suoni richiede un'attività psicomotoria perché coinvolge l'apparato fonatorio.

5.3 Competenza vs. performance

La *competenza linguistica* è il sistema di conoscenza linguistica posseduto dai madrelingua istruiti. Si distingue dalla prestazione linguistica, ossia il modo in cui un sistema linguistico viene utilizzato nella comunicazione. Noam Chomsky ha introdotto questo concetto nella sua elaborazione della grammatica generativa-trasformazionale, dove è stato ampiamente adottato (Lyons 1972). Secondo Chomsky, la competenza è il sistema linguistico ideale che consente ai parlanti di produrre e comprendere un numero infinito di frasi nella loro lingua, utilizzando un numero finito di elementi, e di distinguere le frasi grammaticalmente corrette da quelle errate (Chomsky 1965).

5.4 Didattica vs matetica vs glottodidattica

Queste parole appartengono a un'area dell'istruzione ugualmente significativa che richiede un'attenzione speciale per garantire a tutti opportunità di un apprendimento ricorrente. Cosa significano queste tre parole? Nel panorama educativo italiano la parola *didattica* è spesso abusata, rimanendo spesso poco chiara, quindi è essenziale disambiguarne il significato soprattutto dopo il periodo di pandemia. Infatti, in questo periodo, politici e amministratori, insegnanti e professori, studenti e genitori hanno usato questa parola come etichetta per lezioni, orari, programmi, apprendimento a distanza, apprendimento in presenza e così via.

Tuttavia, è molto necessaria una maggiore precisione e la *didattica* dovrebbe essere restituita al suo vero significato: un modo di lavorare sia sulla teoria che sulla pratica dell'apprendimento e dell'insegnamento. Ciò rende chiaro che l'apprendimento dovrebbe essere incluso nel significato di didattica con tutte le sue conseguenti implicazioni formative. Per disambiguare il significato di questa parola, dovremmo iniziare dicendo che ha più di un significato e distinguerne almeno due: in senso lato, teoria e applicazione.

La *matetica*, invece, definita anche scienza dell'apprendimento, è un termine che significa «apprendimento, conoscenza», adottato nel linguaggio filosofico e matematico con il significato di «scienza matematica» (Treccani).⁷ Il termine fu coniato da John Amos Comenius (1592-1670) nella sua opera *Spicilegium didacticum*; egli definì la *matetica* come la scienza dell'apprendimento in opposizione alla didattica, scienza dell'insegnamento. La *matetica* considera e usa i risultati della psico-pedagogia, della neurofisiologia, della neuro-psico-sociolinguistica e dell'informatica.

Le principali funzioni della *didattica* sono: *cognitive*, perché favoriscono l'apprendimento e l'acquisizione di conoscenze; *formative*, perché aiutano a sviluppare abilità, capacità, competenze; *strumentali*, perché mirano al raggiungimento di obiettivi educativi.

Invece la *glottodidattica*, definita anche disciplina teorico-pratica, è un mix di pedagogia, psicologia, sociologia e linguistica. Questa disciplina analizza e mette in pratica assunti teorici, strategie, metodi e tecniche per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue.

5.5 Lapsus vs errore

Quando si dice “Ieri, vado* a lavorare” pur sapendo di dover dire “sono andato”, si tratta solo di un *lapsus*, in inglese di un *mistake*. Un *errore (error)* è, invece, qualcosa di cui non si è

⁷ www.treccani.it *màtesis* s. f. [traslitt. del gr. μάθησις, dal tema μαθ- di μανθάνω «imparare»].

consapevole; potrebbe dipendere da sintassi, morfologia, glossario, dall'uso idiomatico che non è ancora stato imparato o acquisito.

Identificare, analizzare e correggere gli errori ovviamente dà al discente la possibilità di imparare qualcosa di nuovo. Per esempio, in inglese un *lapsus* di generalizzazione, solitamente commesso dai bambini, è “Yesterday I goed (invece di *I went*) to school by bus” (*Ieri sono andato a scuola in autobus*). Allo stesso modo, in italiano un bambino può dire: “Stamattina ho bevato (anziché *bevuto*) il latte”.

5.6 Esercizio vs attività

Un *esercizio* è una procedura di apprendimento/insegnamento che implica la pratica controllata, guidata o aperta di qualche aspetto della lingua o di qualsiasi altra disciplina. Il termine *attività* è più generale e si riferisce a qualsiasi tipo di procedura mirata, in classe o non; essa implica che i discenti facciano qualcosa che si riferisce agli obiettivi del corso. Ad esempio, cantare una canzone, rispondere/fare una domanda, reagire a immagini, ascoltare stimoli sonori, giocare, prendere parte a un dibattito, avere una discussione di gruppo, sono tutti tipi diversi di attività di apprendimento e insegnamento; è qualcosa che attiva liberamente, consapevolmente o inconsapevolmente il “cervello, il cuore e/o il piede del discente” (Gibbs 1978), cioè le funzioni cognitive, affettive, psicomotorie.

5.7 Forma vs contenuto

Il *contenuto* è ciò che dice un testo orale o scritto, ma anche un disegno. La *forma* è il modo in cui il testo/un disegno è organizzato.

5.8 Valutazione formativa vs valutazione sommativa

Sia le *valutazioni formative* che le *valutazioni sommative* sono parti essenziali di qualsiasi percorso curriculare. Ma cosa significano realmente? Le *valutazioni formative* sono prove che misura il livello di apprendimento del materiale presentato durante un corso. Le *valutazioni sommative*, somministrate alla fine di un corso di studi, valutano quanto qualcuno ha imparato.

5.9 Metodo induttivo vs deduttivo

La differenza principale tra ragionamento *induttivo* e *deduttivo* è che il primo mira a scoprire e/o sviluppare una teoria, mentre il secondo mira a testare una teoria esistente. Il *ragionamento induttivo* passa da osservazioni specifiche a generalizzazioni ampie, mentre il *ragionamento deduttivo* viceversa.

5.10 Significato vs significante (*langue* vs *parole*)

Parole significa *discorso*. De Saussure (1916) intendeva con questo sia la lingua scritta che quella parlata, come sperimentata nella vita di tutti i giorni; *langue* è l'espressione precisa e l'uso della *parole*. Pertanto, *parole* a differenza di *langue*, varia quanto il numero di persone che condividono una lingua e il numero di enunciati e tentativi prodotti per usare quella lingua.

La parte che De Saussure chiama *immagine sonora* è anche chiamata *significante*: il suono della parola che il discente crea nella sua mente. Il *significante* collega lo studente alla sua pronuncia. De Saussure ha definito *significato* ciò che indica il significante; il *significato*

collega il significato alla mente (più semplicemente, in inglese, nel pronunciare, leggere ed ascoltare /lɜ:nər/, il *significante* diventa *significato*: “una persona che sta scoprendo qualcosa su un argomento o come fare qualcosa”).

5.11 Curriculum latente vs curriculum manifesto

Il *curriculum manifesto* è il contenuto che i discenti dovrebbero imparare, il *curriculum latente* o nascosto, invece, si riferisce ai valori, alle convinzioni e agli atteggiamenti che i discenti apprendono e/o acquisiscono anche attraverso il sistema educativo; questa è la conoscenza che si radica più profondamente nei ricordi e nelle interazioni quotidiane dei discenti, mentre il contenuto non è ciò che gli studenti ricordano di più; ad esempio, una *funzione latente* di un curriculum è quella di aiutare i giovani a socializzare per formare un gruppo più coeso, mentre *funzioni manifeste* sono, ad esempio, ricordare i dati biografici di Maria Montessori, una formula matematica.

5.12 Intelligenza vs intelligenze

Gran parte dell'intelligenza può essere investita nell'ignoranza quando il bisogno di illusione è profondo (Bellow, 1976).

Il dizionario *Merriam Webster* definisce l'intelligenza come:

- (1) la capacità di apprendere o comprendere o di affrontare situazioni nuove o difficili;
- (2) la capacità di applicare la conoscenza per manipolare il proprio ambiente o di pensare in modo astratto, come misurato da criteri oggettivi, come i test.

È importante sottolineare che “Qualsiasi cosa che valga la pena di essere insegnata può essere presentata in molti modi diversi: questi molteplici modi possono utilizzare le nostre intelligenze multiple”, nelle parole di Howard Gardner (2006). Gardner ha introdotto finora otto diversi tipi di intelligenza: logico/matematica, linguistica, musicale, spaziale, corporeo-cinestesica, naturalistica, interpersonale e intrapersonale. Le modalità linguistica e logico-matematica sono molto apprezzate a scuola e nella società, ma si attende una piena rivalutazione delle altre intelligenze altrettanto proficue ai fini dello sviluppo complessivo di ogni persona. Secondo Gardner potrebbero esserci anche altre intelligenze (ad esempio intelligenza spirituale, esistenziale e morale); tutte svolgono un ruolo ugualmente importante nel processo educativo (Chiofalo et al., 2022).

5.13 Intelligenza artificiale

L'intelligenza artificiale (IA) è l'abilità di una macchina di mostrare capacità umane quali il ragionamento, l'apprendimento, la pianificazione e la creatività.

L'IA permette ai sistemi di capire il proprio ambiente, mettersi in relazione con ciò che percepisce, risolvere problemi e agire verso un obiettivo specifico. Il computer riceve i dati (già preparati o raccolti tramite sensori, come una videocamera), li processa e risponde (Parlamento Europeo 2020).

L'UNESCO, nell'ambito dell'*Agenda 2030* per l'educazione, pone l'accento sull'importanza dell'apprendimento ricorrente e dell'alfabetizzazione digitale, ritenuti elementi chiave. Promuove anche un'alfabetizzazione digitale universale attraverso una formazione continua e capillare. Attraverso l'intelligenza artificiale si possono costruire strumenti sempre più personalizzati per facilitare, per esempio, l'accesso alle risorse educative dei discenti con

disabilità visive e/o uditive. Inoltre, si possono creare sistemi avanzati che supportano ulteriormente l'apprendimento delle lingue.

Nelle agenzie formative (Scuole e Università) l'intelligenza artificiale viene già introdotta ed utilizzata e presenta aspetti positivi e negativi (Romano, 2024). I giovani di oggi entreranno nel mondo del lavoro e nella società in senso lato con competenze anche in questo settore. Sapranno i docenti gestire al meglio il processo formativo con la capacità del sistema di adattarsi alle esigenze emergenti? Conoscerla significa poterla e saperla gestire difendendosi dagli aspetti negativi. Difatti gli algoritmi possono rivelarsi non veritieri o anche dannosi; sono i cosiddetti "bias" cognitivi, cioè veri e propri errori che anche nella vita di tutti i giorni possono derivare da percezioni errate, da pregiudizi, da ideologie, impattando pesantemente la vita quotidiana e, nella scuola, la vita dei discenti.

Anche le tecnologie precedenti avevano aspetti negativi e gli educatori si sono mostrati, a giusta ragione, sempre circospetti e dubiosi. Si pensi alle *teaching machines* degli anni '60 del secolo scorso (Skinner 1960); sembrava un paradosso: una macchina che insegna conoscenza per affrontare e gestire nuove situazioni e sfide.

Nella progettazione di un'applicazione IA per l'istruzione devono essere considerati vari fattori, tra cui l'accessibilità del software per persone con disabilità e la disponibilità dell'interfaccia in più lingue.

5.14 Voto vs giudizio

Nelle università italiane i voti vanno da 1 a 30 e lode; 18 su 30 è il voto minimo per la sufficienza, mentre nella scuola primaria e secondaria i voti vanno da 1 a 10 e sono spesso accompagnati da "eccellente", "molto buono", "buono", "sufficiente", "scarsa", "molto scarsa". I giudizi e altre forme di valutazione delle competenze non sono utilizzate a livello accademico in Italia.

5.15 Esame simulato vs esame formale

Gli esami simulati (*mock exams*) sono molto popolari nel Regno Unito; correggerli può essere valido o meno e servono principalmente come esercitazione per esami futuri in modo che gli insegnanti possano stabilire un voto non ufficiale prima della fine del periodo di valutazione.

I vantaggi degli esami simulati sono numerosi e molto importanti per i discenti, in quanto li aiutano ad affrontare le difficoltà reali dei test ufficiali, calcolando il tempo necessario per completare le attività; inoltre, liberano dall'ansia o la riducono.

5.16 Lingua madre (L1), Seconda Lingua (L2) e Lingua straniera (LS)

Una *prima lingua* è la lingua materna di una persona, mentre una *seconda lingua* è una lingua non nativa, ma appresa per comunicare con il parlante nativo di quella lingua nella vita quotidiana, il che implica che sia parlata nel luogo in cui una persona vive. Si potrebbe dire che gli immigrati o le minoranze etniche in un determinato paese impareranno questa lingua come *seconda lingua*.

Invece una *lingua straniera* è una lingua studiata a scuola e non ampiamente e fluentemente parlata in quel luogo. È una lingua che una persona impara perché è interessata per un qualsiasi motivo. Una famiglia italiana che vive a Bolzano ha l'italiano come lingua madre, il tedesco come seconda lingua e l'inglese (se studiato a scuola) come lingua straniera. Invece, per una famiglia austriaca che vive a Bolzano, il tedesco è la lingua madre, l'italiano la

seconda lingua e l'inglese, se studiato a scuola, la lingua straniera. Il francese in Valle d'Aosta è un altro esempio rilevante in Italia, questa volta con la lingua francese al posto del tedesco.

5.17 Nozione vs funzione

Una *nozione* è un'idea mentale, un concetto, mentre la *funzione* è ciò che quell'idea, quel concetto fa o per cui è usata. La *nozione* viene prima della *funzione*, vale a dire nello sviluppo della società umana, gli uomini hanno creato la ruota di legno (nozione/lingua/uso/segno come diversamente identificato da alcuni linguisti nel tempo), e solo in seguito l'hanno chiamata con nomi diversi, a seconda del luogo e/o di altre circostanze (*wheel* in inglese, *rad* in tedesco, *rota* in latino, *ruota* in italiano, *roue* in francese, *koleso* in slovacco, *tekerlek* in turco, ecc.).

Alcuni esempi di *funzioni linguistiche* sono: chiedere informazioni, dare informazioni, offrire, accettare, rifiutare, esprimere piacere o dispiacere.

5.18 Prodotto vs processo

Un *processo* è una serie di passaggi progettati per portare a un risultato o obiettivo particolare. Un *prodotto* è il risultato o l'obiettivo di un processo. Nel campo dell'istruzione, si potrebbe dire che il *processo* è il modo in cui avviene l'apprendimento e il *prodotto* è ciò che è stato appreso.

5.19 Emisfero sinistro vs. emisfero destro

Alcuni argomenti e terminologie rilevanti connessi al cervello umano e al suo funzionamento includono: *emisfero destro e sinistro*, *dominanza destra/sinistra*, comportamenti globali vs. analitici, pensiero divergente vs. pensiero convergente, mappe mentali, flusso di coscienza, brainstorming.

Una persona con *dominanza cerebrale sinistra*, ad esempio, ama pensare, ama l'ordine ed è molto brava nell'analisi, è logica, oggettiva, pianificata, discriminante, quantitativa. Se, d'altra parte, sei creativo, soggettivo, impulsivo, emotivo, fantasioso, olistico, sei una persona con *dominanza cerebrale destra*. La situazione ideale è un equilibrio tra i due emisferi, che produrrà i migliori risultati per quanto riguarda l'apprendimento. La non linearità (vale a dire l'approccio del flusso di coscienza attraverso attività di brainstorming) mostra, in una certa misura, il modo in cui funziona il cervello umano. A tal fine sono disponibili numerosi questionari.

5.20 Sociolinguistica vs psicolinguistica vs neurolinguistica

Sociolinguistica

La *Sociolinguistica* si occupa fondamentalmente della relazione tra linguaggio e società. Grazie al suo duplice focus, la sociolinguistica è considerata una branca sia della linguistica che della sociologia. La *sociolinguistica* suggerisce di coinvolgere i discenti attraverso una grande varietà di attività, come *brainstorming* e *dicto-comp*; significa lavorare insieme e condividere informazioni, sensazioni, sentimenti, abbassare il filtro affettivo per creare un'atmosfera rilassata e rilassante, anche guidando l'apprendimento e favorendo l'acquisizione, riflettendo sui media (ad esempio l'apprendimento a distanza e le sue implicazioni sociali).

Psicolinguistica

La *psicolinguistica* o psicologia del linguaggio è lo studio dei fattori psicologici e neurobiologici che consentono agli esseri umani di acquisire, imparare, usare, comprendere e produrre una lingua. Esplora le strutture e i processi mentali coinvolti nell'acquisizione e nell'uso di una lingua. La *psicolinguistica* implica anche la conoscenza e la capacità di implementare alcuni principi psicologici di base come: ogni studente desidera essere al centro dell'attenzione in ogni caso, partendo da ciò che è più vicino a lei/lui; ad esempio, da un punto di vista psicologico, il sole è più vicino della funzione clorofilliana. L'obiettivo/gli obiettivi di qualsiasi attività in cui sono coinvolti i discenti dovrebbero essere chiariti loro con largo anticipo.

Neurolinguistica

La *neurolinguistica* è lo studio di come il linguaggio è rappresentato nel cervello; si concentra su ciò che succede nel cervello mentre acquistiamo quella conoscenza e cosa succede quando la usiamo nella vita quotidiana. *Cervello* significa, in questo contesto, principalmente attività cognitive e intelligenza.

5.21 *Testo vs ipertesto*

Un *ipertesto*, termine coniato da Ted Nelson (1965), è un *testo* che non è vincolato a essere lineare, pagina dopo pagina, ma contiene collegamenti ad altri testi che possono includere grafici, immagini e suoni, diagrammi, disegni.

5.22 *Teoria vs pratica*

Teoria e pratica, in una situazione ideale, danno vita ad una fusione nel processo di apprendimento. La ricerca di un equilibrio costante serve ad evitare da una parte un empirismo esagerato e dall'altra troppa teoria.

5.23 *Token vs valore*

Il *token* è una parola, un frammento, una struttura, una frase, il significante, mentre il *valore* è il significato sempre negoziato tra ascoltatore e parlante o tra lettore e scrittore; il *valore* cambia a seconda del contesto, del livello culturale, dell'età, del tempo, del luogo e di altre variabili (Brumfit 1983).

5.24 *Conoscenza vs utilizzo (use vs usage)*

Questi termini sono usati in linguistica in contrasto tra loro per descrivere i modi in cui una persona conosce e usa la lingua. Nella *conoscenza* una persona conosce la lingua o gli elementi della lingua in modo astratto come componente di un sistema linguistico. Nell'*utilizzo* una persona sa come usare la lingua per comunicare. Questa distinzione, che si concentra sulla differenza tra conoscere la lingua (uso) e sapere come usare la lingua (utilizzo), è stata fondamentale nello sviluppo dell'insegnamento delle lingue, consentendo l'allontanamento dal metodo grammatico-traduttivo verso un approccio nozionale-funzionale-comunicativo-cooperativo (Widdowson 1978; Finocchiaro & Brumfit, 1983).

5.25 *Testa vs cuore vs piedi*

Testa, cuore e piedi (Gibbs 1978) sono coinvolti nel processo per il *problem-solving* ed influiscono significativamente sul discente su cosa fare di fronte ad un problema:

- scegliere liberamente tra più alternative dopo attenta riflessione considerando anche le conseguenze di ogni alternativa (*testa: pensiero*);
- essere soddisfatto, orgoglioso della scelta operata (*cuore: sentimenti*);
- fare qualcosa con la scelta effettuata; e ripetere il comportamento in altri momenti della vita (*piedi: azione*).

Questo processo genera confusione quando il *cuore* (sentimenti, sensazioni) indica una direzione e la *testa (pensiero)* l'opposto; in questo dilemma i *piedi (azione)* probabilmente non fanno niente oppure operano in modo irresponsabile, senza curarsi di eventuali conseguenze negative; il comportamento scelto, invece, deve essere responsabile e costruttivo.

Testa, cuore e piedi corrispondono alle tre aree della teoria dell'apprendimento (cognitiva, affettiva, psicomotoria). Quando questi tre livelli operano insieme, in armonia, la persona si comporta in modo responsabile, congruente. Quando c'è conflitto tra *testa, cuore e/o piedi*, la persona sperimenta incongruenza.

6. Alcune riflessioni sulla traduzione

Nell'interazione tra due o più lingue, la traduzione (Digiulomaria 2001), intesa come processo di trasformazione di qualcosa, ad esempio di un testo, nella propria lingua o in un'altra, o da una lingua a un'altra, acquista particolare rilevanza in qualsiasi contesto educativo, prima di tutto perché ogni discente, quando comunica nella propria lingua madre, oralmente o per iscritto, pensa in quella lingua, a meno che non sia bilingue, nel qual caso la traduzione diviene un processo automatico.

Nell'apprendimento delle lingue straniere, la traduzione è stata considerata così importante fino agli anni '60 da comparire nel nome del «metodo grammaticale-traduttivo». I discenti dovevano imparare le regole grammaticali della lingua di arrivo (target) per poi applicarle: di conseguenza, sebbene conoscessero le regole della lingua di arrivo, non erano in grado di usarle per comunicare, né di rendere il significato esatto attraverso atti di produzione orali o scritti, e ugualmente incapaci di aggiungere il proprio significato, arricchito, variato dalla propria esperienza di vita e di studio. Ogni persona attribuisce a ogni parola un significato personale e unico, al punto che ogni interlocutore deve negoziare il significato esatto di ogni atto linguistico parlato o scritto.

Per ogni discente è più facile tradurre dalla lingua di destinazione alla propria lingua madre, ma solo un perfetto bilingue può giudicare il livello di correttezza della traduzione e percepire in che misura il significato originale è stato ridotto, ampliato e comunque modificato nell'intero processo.

Quando, negli anni Settanta del secolo scorso, divenne popolare un nuovo approccio, il cosiddetto «approccio nozionale-funzionale-comunicativo-cooperativo», la grammatica e la traduzione furono letteralmente ignorate e persino rifiutate sia dai teorici che dagli educatori, dimenticando che è la grammatica a garantire la correttezza di qualsiasi atto linguistico foneticamente, sintatticamente, morfologicamente, ortograficamente (fonologia, sintassi, morfologia, ortografia).

Da allora in poi la comunicazione è rimasta l'obiettivo insostituibile di qualsiasi approccio educativo, conferendo alla grammatica un ruolo descrittivo piuttosto che prescrittivo; ma, come accade per ogni eccesso in qualsiasi campo della conoscenza, la traduzione negli ultimi cinquant'anni ha ripreso il suo ruolo nell'approccio di apprendimento/insegnamento delle lingue. Infatti gli studenti pensano nella loro lingua madre e poi cercano di tradurla in una lingua straniera a meno che non operino in un contesto di seconda lingua, dove la situazione può essere quella del bilinguismo. Per essere una persona bilingue perfetta, fin dalla nascita, un bambino dovrebbe avere un genitore bilingue che comunichi con lui/lei ogni giorno in entrambe le lingue o dovrebbe vivere, per esempio, sei mesi in Francia e sei mesi in Italia.

Alla traduzione è riconosciuto un ruolo importante in qualsiasi approccio di apprendimento/insegnamento, ma bisogna considerare che nulla può essere tradotto perfettamente da una lingua all'altra poiché è impossibile che i vari significati di una parola o frase, derivanti da tutte le sfumature relative al contesto, all'istruzione e a molte altre variabili, possano essere coperti dalla singola parola in un'altra lingua. È pressocché impossibile sovrapporre l'area semantica di una parola in inglese con l'area semantica della parola corrispondente in italiano. Per sostenere questa affermazione, è sufficiente considerare gli usi idiomatici, la fraseologia, i proverbi e i detti, la collocazione di quella parola sia nella lingua madre sia in quella di destinazione. Non esiste una coincidenza perfetta, nessuna sovrapposizione semantica tra una parola ed il suo utilizzo in due lingue. Non possono coincidere in modo assoluto, ma l'azione di tradurre, nonostante questo limite, si è rivelata uno strumento molto utile e gratificante. Appare, in queste situazioni, di valore incommensurabile la 'negoziazione' tra gli attanti del valore di una parola in quel contesto, in quel momento.

In conclusione, la traduzione è importante, utile e necessaria in alcuni contesti perché aiuta chiunque a comunicare con qualcun altro a meno che entrambi non siano perfettamente bilingui.

7. Conclusioni

Le politiche educative proposte dall'ONU e dai singoli Stati tengono conto dei suggerimenti più moderni nell'ambito della formazione e, a lungo termine, se opportunamente implementate, sicuramente, implicheranno un miglioramento globale. Sono politiche educative che rientrano nei dettami più condivisi della moderna pedagogia rispetto alla preparazione dei docenti, alle istituzioni statali, al coinvolgimento di stakeholders accanto allo stato, alla parità di genere, alla dispersione scolastica. Sono questi i punti da cui non si può prescindere e nessun Paese che vuole raggiungere obiettivi di qualità può ignorarli o non tenerli nella giusta considerazione.

Le conclusioni della ricerca illustrata in questo studio si inseriscono nel panorama globale delle politiche educative nei singoli Stati, politiche molto diverse tra loro. Un esempio per tutti è rappresentato dalla durata dell'obbligo scolastico: 9 anni, 5 anni di scuola elementare, 3 di scuola media e 5 di scuola superiore in Italia e 8 anni in Australia, negli USA e nel Regno Unito. Nonostante le diversità, a volte profonde, dei sistemi educativi dei singoli Stati, le indicazioni proposte dall'ONU si inseriscono comunque nei vari sistemi educativi globali.

Gli obiettivi proposti all'inizio di questo articolo rispondono ai dettami della moderna pedagogia nella preparazione dei docenti. È proprio sulla formazione dei docenti che questo studio si concentra, con l'obiettivo di fornire a tutti gli operatori del settore dell'istruzione gli elementi di base che riteniamo indispensabili.

Tenere in debito conto le teorie ed i principi esposti possono contribuire a fornire un'istruzione di qualità, a garantire l'accesso a un'istruzione equa, imparziale e di qualità in

tutte le fasi della vita, ad aumentare il numero di giovani e adulti che possiedono le competenze necessarie per l’occupazione, i lavori dignitosi e l’imprenditorialità, ad eliminare le disparità di genere e di reddito nell’accesso all’istruzione.

Quanto sopra menzionato sembra riferirsi specificamente alle aree delle lingue, in realtà le riflessioni esposte sono importanti per qualsiasi disciplina; se implementati correttamente, questi principi facilitano l’apprendimento e l’acquisizione in generale. Tutti sanno quanto sia difficile persino padroneggiare la propria lingua madre a certi livelli. Tutte le aree linguistiche sono ugualmente importanti: fonetica, morfologia, sintassi, glossario e modi di dire, figure retoriche, come iperbole, similitudine e metafora, denotazione, connotazione e così via.

Come accennato in precedenza, un’altra area estremamente rilevante per il nostro discorso è quella delle microlingue, ovvero il vocabolario relativo a una materia specifica, che si tratti di diritto o francese, ingegneria civile o archeologia, fisica o astronomia, musica o informatica, scienza o matematica, politica o turismo. In un discorso orale o scritto, l’appropriatezza del vocabolario diventa fondamentale.

Una conoscenza non adeguata della teoria che sottende ad ogni pratica efficace comporta il rischio di un eccessivo pragmatismo, una modalità molto spesso negativa. In ogni processo di apprendimento/insegnamento l’esperienza è certamente importante, ma la teoria resta ugualmente significativa. In qualsiasi contesto, prima di entrare in un’aula, tutti dovrebbero essere forniti della teoria necessaria per gestire adeguatamente la lezione. Inoltre, ogni educatore dovrebbe chiedersi: “Perché sto implementando questa strategia/tecnica/attività?”. A tale scopo, si può disporre di un’ampia varietà di risorse, tra cui corsi tenuti da specialisti, libri, materiali multimediali, articoli e ricerche che sono di grande aiuto e consentono di incontrare i discenti in un contesto informativo e formativo con sufficiente tranquillità e onestà intellettuale.

Riferimenti bibliografici

- Agarwal, P. K., Roediger, H., McDaniel, M. A., McDermott, K. B., 2020, *Retrieval Practice: How to Use Retrieval Practice to Improve Learning*, Washington, University of St. Louis.
- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASViS), 2023, *L’Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASViS 2023*, Roma, Editron srl.
- Bellow, S., 1976, *To Jerusalem and Back. A Personal Account*, New York, The Viking Press.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R., 1956, *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York, David McKay.
- Brumfit, C., 1983, *The Basis of a Communicative Methodology in Language Teaching*, Doctoral thesis, Institute of Education, University of London.
- Chiofalo, M. L. M., Giudici, C., Gardner, H., 2022, “An interview with Howard Gardner: John H. and Elisabeth A. Hobbs research professor of cognition and education at the Harvard Graduate School of Education”, in *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(6), em2112.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts, M.I.T. Press.

Cinganotto, L. & Cuccurullo, D., 2016, “CLIL e CALL nell’expertise del docente: un’esperienza di formazione internazionale”, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), pp. 319-336.

Comenius, J. A., 1680, *Spicilegium didacticum*.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D., 2007, *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

De Saussure, F., 1916, *Cours de Linguistique Générale*, Lausanne/Paris, Librairie Payot & Cie. Digiulomaria, S., 2001, *Learning to Translate. Corso di traduzione pratica per le scuole superiori*, Burlington Books.

Finocchiaro, M., B., & Brumfit, C., 1983, *The Functional Notional Approach: From Theory to Practice*, New York, Oxford University Press.

Gardner, H., 2006, *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, New York, Basic Books.

Gibbs, J., 1987, *Tribes, A Process for Peer Involvement*, Santa Rosa, California, Center Source Publications.

Hoidn, S., Klemenčič, M. (a cura di), 2021, *The Routledge International Handbook of Student-centered Learning and Teaching in Higher Education*, London/New York, Routledge.

Krashen, S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Intorgia E., Pepicelli, E., 2021, “Key Theoretical Principles to Implement the Student-Centered Learning and Teaching Process”, in *International Journal of Business and Applied Social Science (IJBASS)*, 7(10). <https://doi.org/10.33642/IJBASS.V7N10P2>.

Intorgia, E., & Pepicelli, E., 2017, *English for Me*, Roma, Aracne.

Istituto Nazionale di Statistica (Istat), 2024, *Rapporto SDGs 2024. Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia*, Roma.

Lederer, E. M. (2025). “U.S. rejects 2030 UN goals on ending poverty, tackling climate change”. *The Associated Press*. <https://globalnews.ca/news/11072215/trump-administration-rejects-un-global-goals-2030>.

Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P., 2010, “The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project”, in *Applied Linguistics*, 31(3), pp. 418-442.

Lyons, J., 1972, *Chomsky*, London, Fontana Books/Collins.

Marsh, D., 1994, Bilingual education & content and language integrated learning. International Association for Cross-cultural Communication. *Language Teaching in the Member States of the European Union*, Paris, University of Sorbonne.

Mehisto, P., Frigols, M.J., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*, Oxford, Macmillan.

Nelson, T. H., 1965, “Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate”, Proceedings of the 1965 20th national conference, Cleveland, Ohio (USA), 24-26 agosto 1965, pp. 84-100.

Newcombe, N. S., & Frick, A., 2010, “Early education for spatial intelligence: Why, what, and how”, in *Mind, Brain, and Education*, 4(3), pp. 102-111. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2010.01089.x>.

Oakeshott, M., 1989, “Education: the Engagement and its Frustration”, in Fuller, T. (a cura di), *The Voice of Liberal Learning*, New Haven and London: Yale University Press.

Pepicelli E., 2021, “Student-Centered Learning and Teaching Processes (SCLTPs): Old Assumptions and New Approaches”, in *International Journal of Business and Applied Social Science*, 7(1).

Rastle, K., 2019, *The Place of Morphology in Learning to Read in English*, Cortex.

Romano, R. G., 2024, “Nuove sfide etiche, sociali ed educative tra realtà e finzione al tempo dell’Intelligenza Artificiale”, in *Nuova Secondaria Ricerca*, Studium Editore, Anno XLI, n. 8, aprile 2024, pp. 203-213.

Serragiotto, G., 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino, UTET.

Skinner, B. F., 1960, “Teaching Machines” in Seymour E. Harris (a cura di), *Higher Education in the United States: The Economic Problems*, Cambridge, MA/London, Harvard University Press, pp. 189-191. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674423305.c41>.

United Nations (UN), 2015, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. New York, UN Publishing.

United Nations (UN), Department of Economic and Social Affairs, 2020, *The Sustainable Development Goals Report 2020*. <https://unstats.un.org/sdgs/2020>.

United Nations (UN), 2023, *The Sustainable Development Goals Report 2023: Special edition Towards a Rescue Plan for People and Planet*, New York, United Nations Publications.

UN Global Compact Network UK, 2022, *Measuring Up 2.0. How the UK is performing on the Sustainable Development Goals*, <https://www.unglobalcompact.org.uk/wp-content/uploads/2022/09/UN-Global-Compact-Network-UK-Measuring-Up-2.0.pdf>.

UNESCO, 2023, *2030 UN Agenda for Sustainable Development China's Progress Report on SDG 4-Education 2030*, <https://www.unesco.org/en/articles/2030-un-agenda-sustainable-development-chinas-progress-report-sdg-4-education-2030>.

Widdowson, H., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

Widdowson, H., 2019, "Disciplinarity and Disparity in Applied Linguistics", in Wright, C., Harvey, L. and Simpson, J. (a cura di), *Voices and Practices in Applied Linguistics: Diversifying a Discipline*, pp. 33–49. York, White Rose University Press. DOI: <https://doi.org/10.22599/BAAL1.c>.

World Commission on Environment and Development, WCED, 1987, *Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press.