

JIM CUMMINS¹

Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni²

Abstract

This essay discusses the shift in perspective that has taken place in the research on L2 teaching and on the role of students' L1, with reference both to the teaching of additional languages to the "mainstream" or "majority" school population, and to the teaching of the dominant or school language to students who speak a minority or non-dominant language at home. The essay examines this shift suggesting that three overlapping phases can be distinguished in the research literature on these issues: (a) the monolingual phase, (b) the two solitudes phase, (c) the crosslinguistic/ translanguaging phase. The description of these phases is followed by a discussion of the research that has documented the legitimacy of crosslinguistic/ translanguaging approaches, as well as the role of teachers as knowledge generators working in collaboration with researchers. The final part is devoted to an exam of alternative perspectives on the theoretical framing of crosslinguistic/ translanguaging approaches and of some contested theoretical issues related to these constructs.

1. Introduzione

Dando uno sguardo agli ultimi 50 anni, risulta evidente un chiaro cambio di prospettiva riguardo alla concezione teorica sia dell'insegnamento delle lingue straniere sia del ruolo delle lingue di origine degli studenti (L1) nell'educazione. Questo cambiamento, talvolta indicato come *the multilingual turn* (Conteh & Meier 2014; May 2014), ha dato origine ad approcci didattici che considerano le lingue di origine come risorse per l'apprendimento invece che come impedimenti che interferiscono con l'acquisizione di una lingua seconda o straniera (L2).

Nel presente contributo esamino nel dettaglio questo slittamento e suggerisco l'identificazione di tre fasi talvolta sovrapponibili nella letteratura accademica. Queste fasi si applicano sia all'insegnamento di una lingua straniera alla popolazione scolastica *mainstream* che parla la lingua maggioritaria, sia all'insegnamento della lingua dominante o della scuola agli studenti che in famiglia parlano una lingua minoritaria o non dominante (per esempio gli studenti con background migratorio). Ho denominato queste tre fasi come segue: la Fase Monolingue; la Fase delle Due Solitudini e la Fase Cross-Linguistica/Translinguistica.

¹ Università di Toronto.

² La traduzione in lingua italiana è stata curata da Valentina Carbonara e Andrea Scibetta (Università per Stranieri di Siena).

La Fase Monolingue ha dominato i presupposti didattici prima della metà degli anni Sessanta e persiste come il più tipico orientamento nei sistemi educativi nel mondo. Questa fase è caratterizzata da un'istruzione monolingue che enfatizza l'uso esclusivo della lingua target, giustificato dall'idea che il *time-on-task* e la massima esposizione siano i maggiori fattori determinanti nell'acquisizione di una L2. Nell'insegnamento di una lingua straniera a studenti *mainstream*, l'ideale dell'uso esclusivo della L2 spesso non viene realizzato concretamente in classe, ma in molti contesti è ritenuto ancora una buona pratica.

La Fase delle Due Solitudini ha ricevuto impulso dall'implementazione dei programmi di immersione nel francese per studenti anglofoni in Canada, a metà degli anni Sessanta. Questi programmi includono quelli di immersione in L2 e il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) per la popolazione scolastica di lingua *maggioritaria*, e i programmi di educazione bilingue o *dual language* per gli studenti minoritari. Nonostante l'uso di due lingue per finalità didattiche, il presupposto monolingue caratterizza ancora la maggioranza di questi programmi poiché le due lingue sono mantenute rigidamente separate con lo scopo di prevenire interferenze.

La Fase Cross-Linguistica/Translinguistica ha avuto origine da un numero ristretto di iniziative documentate negli anni Novanta e Duemila che hanno avuto, però, grande visibilità con la pubblicazione del volume di Ofelia García (2009) intitolato "Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective". I ricercatori e gli studiosi legati a questo orientamento respingono sia l'approccio monolingue sia quello delle Due Solitudini nell'insegnamento linguistico, e affermano che la lingua di origine degli studenti rappresenta una risorsa cruciale per l'apprendimento e dovrebbe essere messa in contatto produttivo con la lingua target o dominante della scuola, a prescindere dall'ufficialità del programma monolingue o bilingue.

Queste tre fasi sono identificabili principalmente nel discorso accademico – attraverso i manuali universitari e le riviste scientifiche – e non si riflettono nelle pratiche didattiche dominanti nelle scuole. Per esempio, l'educazione degli studenti con background migratorio nei diversi Paesi del mondo è ancora dominata dall'approccio monolingue che ignora ampiamente le lingue di origine degli studenti. Analogamente, la maggior parte dei programmi di immersione in L2, bilingui e CLIL, tende a creare spazi separati per ogni lingua.

Nonostante ciò, il dibattito sui risvolti didattici è entrato nel campo delle politiche educative e della formazione docenti (cfr. Le Pichon-Vorstman *et al.* 2000). È stato influente anche il sostegno del Consiglio d'Europa al plurilinguismo (Piccardo 2013; Taylor & Snoddon 2013), che condivide con gli orientamenti cross-linguistici/translinguistici l'enfasi teorica sulla concezione dinamica del bilinguismo in termini di funzionamento cognitivo (Grosjean 1989; Herdina & Jessner 2002). Sebbene distinte sotto alcuni aspetti (cfr. García 2019; Piccardo 2016), queste correnti di pensiero concordano sul fatto che le lingue non funzionano in modo indipendente l'una dall'altra nel nostro cervello, e l'insegnamento della L2 e l'educazione bilingue dovrebbero promuovere un contatto produttivo e favorire il transfer tra le lingue.

Numerosi casi di studio riguardanti studenti che apprendono la lingua dominante hanno documentato l'impatto positivo dell'approccio didattico del *translanguaging* sul coinvolgimento degli alunni e sulla loro costruzione identitaria e linguistica (cfr. Carbonara & Scibetta 2020; Chow & Cummins 2003; Cummins & Early 2011; DeFazio 1997; García & Kleyn 2016; Little & Kirwin 2019). Queste evidenze empiriche, insieme alle discussioni di politica linguistica attualmente in corso, suggeriscono che il cambiamento che sta avvenendo a livello teorico potrà verosimilmente esercitare un impatto crescente anche sulle pratiche educative nei prossimi anni.

Il prossimo paragrafo approfondisce l'evoluzione delle tre fasi delineate sopra. A ciò segue un breve resoconto di alcune ricerche che hanno documentato la legittimità dell'approccio cross-linguistico/translinguistico e il ruolo degli insegnanti, in collaborazione con i ricercatori, come generatori di conoscenza. Infine, esaminerò le prospettive alternative alla cornice teorica dell'approccio cross-linguistico/translinguistico e alcuni aspetti teorici che, di questo approccio, sono stati criticati.

2. L'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici

2.1 La Fase Monolingue

I presupposti dominanti sottostanti a questa fase sono stati delineati da Howatt (1984) nella sua storia dell'insegnamento della lingua inglese. Il *principio monolingue* enfatizza l'uso della lingua target (LT) per escludere la L1 degli studenti, con l'obiettivo di spingere gli apprendenti a pensare nella LT, con un'interferenza minima della L1. Questo principio ha ottenuto inizialmente un consenso, diffuso più di 100 anni fa nel contesto del metodo diretto, e da quel momento ha continuato ad esercitare una forte influenza su vari approcci all'insegnamento linguistico (Howatt 1984; Cook 2001; Yu 2001). Secondo Yu (2001: 176) «[t]he direct method imitated the way that children learn their first language, emphasizing the avoidance of translation and the direct use of the foreign language as the medium of instruction in all situations». Questo fondamento è stato trasposto a livello pratico negli approcci audio-visivi emersi negli anni Sessanta e Settanta ed è evidente anche nell'implementazione dell'approccio linguistico-comunicativo in diversi contesti contemporanei.

2.2 La Fase delle Due Solitudini

L'assunto monolingue del metodo diretto è stato incorporato nella progettazione di programmi di immersione nella lingua francese in Canada.

Il programma attuato nella regione di St. Lambert, vicino a Montreal, è stato sottoposto a valutazione dalla scuola dell'infanzia (5 anni) fino alla sesta annualità della scuola del primo ciclo (12 anni) da Lambert e Tucker (1974). Il programma prevedeva un'educazione esclusivamente in francese nella scuola dell'infanzia e nella prima classe della scuola primaria, l'inserimento di una sessione di materie

umanistiche in lingua inglese al secondo anno della scuola primaria e la transizione ad una modalità al 50% in francese e al 50% in inglese entro la classe quarta. La valutazione ha mostrato che gli studenti con l'inglese come L1 hanno raggiunto una buona fluenza in francese, senza ripercussioni sui risultati scolastici riferiti alla lingua inglese. Da quel momento, questi risultati basilari sono stati ottenuti in numerose ricerche sull'immersione in lingua francese.

Lambert (1984: 13) esprime chiaramente la filosofia pedagogica alla base della Fase delle Due Solitudini, sottolineando i seguenti elementi relativi all'immersione in lingua francese:

No bilingual skills are required of the teacher, who plays the role of a monolingual in the target language...and who never switches languages, reviews materials in the other language, or otherwise uses the child's native language in teacher-pupil interactions. In immersion programs, therefore, bilingualism is developed through two separate monolingual instructional routes.

Sebbene questi aspetti critici si siano nel tempo mitigati – per esempio, nelle classi dalla quarta alla sesta lo stesso docente frequentemente insegna sia nella parte della giornata in francese sia in quella in inglese – il principio della separazione linguistica, da un punto di vista teorico e pratico, rimane largamente indiscusso nell'immersione in lingua francese. Questo principio è rimasto incontrastato, fino a poco tempo fa, anche in molti programmi bilingui e di CLIL per studenti sia di lingua minoritaria sia di lingua maggioritaria, implementati negli ultimi 40 anni, nonostante non ci siano evidenze empiriche specifiche che supportino questo approccio (Cummins 2007).

2.3 La Fase Cross-Linguistica/Translinguistica

Negli ultimi 25 anni, è stata proposta una varietà di nuovi termini per fotografare le caratteristiche essenziali di cosa significhi *sapere* due o più lingue. Questi termini riflettono dei costrutti teorici che evidenziano il modo dinamico e interattivo attraverso il quale sono organizzate cognitivamente le lingue di soggetti bilingui e plurilingui. Tra questi costrutti teorici compare la nozione elaborata da Cook di *multicompetence* (1995; 2007), che, seguendo Grosjean (1982; 1989), mette in luce il fatto che le abilità plurilingui non sono comparabili alla competenza monolingue in ciascuna lingua.

La maggior parte dei ricercatori attualmente sostiene una forma di *dynamic systems theory* che ipotizza una trasformazione profonda del sistema cognitivo e linguistico come risultato dell'acquisizione di più lingue (cfr. de Bot *et al.* 2007; Herdina & Jessner 2002). Coerente con questa prospettiva appare anche l'elaborazione da parte del Consiglio d'Europa del concetto di *plurilinguismo* che si riferisce alla natura dinamicamente integrata e interrelata del repertorio linguistico di persone bilingui o plurilingui. Questi repertori includono competenze non uniformemente sviluppate, fluide e costantemente mutevoli in una varietà di lingue, dialetti e registri (Coste *et al.* 1997, 2009; Piccardo 2013, 2016; Taylor & Snoddon 2013).

Allo stesso tempo, Williams (1994; 1996) ha introdotto il concetto di *translanguaging* nel contesto dell'educazione bilingue gallese-inglese per riferirsi alla sistematica e intenzionale alternanza di lingue come input e output nell'interazione bilingue in classe. Questo concetto è stato successivamente elaborato da García (2009) per descrivere le pratiche linguistiche dinamiche, *eteroglossiche* e integrate degli individui plurilingui e per sottolineare la legittimità di tipologie di educazione bilingue che includono tutte le lingue invece di separarle. I modelli olistici di multilinguismo nell'educazione che incorporano le nozioni di *translanguaging* e *plurilinguismo* sono stati proposti anche da Cenoz e Gorter (2014), Duarte e Günther-van der Meij (2018) e Slembrouck *et al.* (2018).

Ballinger e collaboratori (2017) hanno espresso scetticismo riguardo la vaghezza associata agli usi plurimi del termine *translanguaging*, che comprenderebbe una teoria di processazione cognitiva, l'uso di molteplici lingue nell'interazione comunicativa a livello di società, l'uso delle lingue in classe da parte di studenti bilingui emergenti e le pratiche didattiche rivolte all'utilizzo proficuo dei repertori plurilingui degli studenti per potenziare l'apprendimento. Gli autori propongono il termine-ombrello *crosslinguistic pedagogy* come preferibile a quello di *translanguaging* per riferirsi a pratiche pedagogiche che supportano e incoraggiano gli apprendenti ad attingere al proprio, intero repertorio linguistico in classe.

3. Ricerche che supportano la legittimità della pedagogia cross-linguistica/translinguistica

Dagli anni '90, molto prima dell'identificazione e teorizzazione del concetto di *translanguaging*, la ricerca ha documentato l'efficacia di una didattica rivolta a studenti bilingui emergenti, capace di usare le L1 degli studenti come risorsa per l'apprendimento e di porre in contatto produttivo la L1 e la L2. Tre dei quattro esempi che saranno illustrati in questa sezione sono stati elaborati principalmente entro il lavoro di educatori nel ruolo di generatori di conoscenza (Cummins 2018). Il quarto esempio è il più recente ed è stato ispirato soprattutto dal lavoro di García e dei suoi collaboratori a New York, i quali esplorano il concetto di *translanguaging* a livello teorico e didattico (cfr. Celic & Seltzer 2011; García & Kleyn 2016).

3.1 La International High School del La Guardia Community College (Stati Uniti)

La International High School (IHS) del La Guardia Community College, a New York, è stata fondata nel 1985 e offre un programma di quattro anni, rivolto ad apprendenti di scuola secondaria con l'inglese come L2 che hanno la possibilità di soddisfare i requisiti statali riferiti alle materie scolastiche mentre apprendono la lingua inglese (DeFazio 1997; DevTech Systems 1996). Gli studenti provengono da oltre 60 paesi e parlano più di 50 lingue diverse. Il sito della IHS delinea la filosofia e il programma della scuola come segue:

IHS offers a rigorous college preparatory program for limited English proficient students in a multicultural educational environment. IHS gives priority to students of limited English proficiency who have been in the United States fewer than four years at the time of application. Students maintain and further develop their native language skills by engaging in peer-mediated instructional activities using materials and textbooks in English as well as their native languages (<http://www.ihsnyc.org/>).

Invece di essere organizzato tradizionalmente per materie scolastiche, il curriculum della IHS è strutturato in modo interdisciplinare. Le innovazioni perseguite dagli educatori della IHS sono le seguenti: uso del portfolio al posto di una valutazione basata su test standardizzati, educazione professionale attraverso l'intero curriculum, educazione collaborativa fra pari, stretto contatto e collaborazione con l'intera comunità scolastica, focus specifico sulla consapevolezza linguistica e sul coinvolgimento dei repertori multilingui degli studenti attraverso i vari compiti e task (DeFazio 1997). Le lingue di origine degli studenti sono integrate in tutte le fasi di apprendimento e valutazione. Per esempio, nello sviluppo del portfolio entro i vari programmi interdisciplinari, gli studenti scrivono sia in L1 sia in inglese, a seconda della loro scelta personale. Altri studenti o membri della comunità scolastica supportano il processo di traduzione dei materiali che sono stati scritti in lingue che i docenti non conoscono. Fra le specifiche iniziative didattiche descritte da DeFazio vi sono le seguenti:

- gli studenti scrivono la propria autobiografia o la biografia di un altro studente utilizzando a scelta la lingua inglese, la L1 o entrambe le lingue;
- gli studenti lavorano a gruppi comparando l'inglese con le loro L1, comprendendo aspetti come i suoni nelle diverse lingue (usando l'Alfabeto Fonetico Internazionale) e le differenze cross-linguistiche nella sintassi e in altri aspetti delle lingue;
- gli studenti intervistano i componenti della comunità scolastica circa la dimensione sociale del linguaggio, come l'uso dei dialetti, il pregiudizio linguistico, l'educazione bilingue, ecc.

I risultati di profitto del programma della IHS sono notevoli. Secondo DeFazio (1997), nonostante i punteggi degli studenti in entrata nei test di competenza in lingua inglese si collochino al quartile più basso, più del 90% degli alunni si diploma entro quattro anni e prosegue il proprio percorso formativo post-secondario. DevTech Systems (1996) riporta che il tasso di abbandono tra gli apprendenti di lingua inglese alla IHS si attesta solamente al 3,9%, a differenza del quasi 30% nella città di New York. Il successo della prima IHS ha dato vita a un network di oltre 30 scuole internazionali nella città di New York e in altri luoghi negli Stati Uniti, che si rivolgono solo a studenti di inglese come L2.

3.2 La Scoil Bhríde (Cailíní - Irlanda)

La Scoil Bhríde (Cailíní) – scuola femminile di St. Bridget – è una scuola primaria situata nella periferia ovest di Dublino. Nell'anno scolastico 2014-15 ospitava più

di 300 alunne, l'80% delle quali provenienti da famiglie in cui si parla una lingua diversa dall'inglese. In totale, le studentesse avevano 51 lingue di origine. Dal 1994 al 2014, la dirigente scolastica Déirdre Kirwin ha lavorato con gli insegnanti e il personale scolastico e in collaborazione con il Prof. David Little del Trinity College di Dublino, al fine di mettere in pratica una pedagogia multilingue connessa con le vite delle alunne e volta a valorizzare le loro identità multilingui. L'orientamento pedagogico della scuola prende forma attraverso i cinque principi seguenti:

- un ethos inclusivo: «effective schooling depends on being open to the experience and knowledge pupils bring with them» (Little & Kirwin 2018: 317);
- una politica linguistica aperta e un approccio integrato all'educazione linguistica: l'inglese è la principale lingua di istruzione per tutta la scuola primaria, ma l'irlandese viene insegnato e usato informalmente dagli insegnanti nella loro interazione con le alunne, dai due anni di scuola dell'infanzia (Junior and Senior Infants) e per tutti i sei anni di scuola primaria. Il francese viene invece introdotto nelle classi quinta e sesta. Le insegnanti incoraggiano le studentesse a diventare più consapevoli delle connessioni fra le loro lingue di origine e queste tre lingue. Non vengono quindi poste restrizioni all'uso delle lingue delle alunne all'interno e all'esterno della classe. Secondo Little e Kirwin (2018: 321): «pupils are engaged with language, its uses and varieties throughout the school. They welcome new pupils because they bring new languages with them»;
- una forte enfasi sullo sviluppo delle abilità di letto-scrittura: lo sviluppo della *literacy* viene incoraggiato sia nelle lingue di origine delle studentesse, sia in inglese, irlandese e francese. «Not only are [home languages] visible throughout the school, from Junior Infants to Sixth Class, in classroom and corridor displays; they are also used to support the development of pupils' English language skills» (2018: 323);
- metodi di insegnamento che cercano di essere più espliciti possibile: le insegnanti promuovono un approccio riflessivo all'apprendimento, che incoraggia l'autoconsapevolezza e l'autovalutazione delle studentesse;
- rispetto per l'autonomia professionale delle insegnanti: come detto, ci si aspetta dalle insegnanti che si attengano all'ethos inclusivo della scuola e alla sua politica aperta, e che pongano attenzione sul coinvolgimento delle abilità di letto-scrittura e su metodi di insegnamento espliciti. Tuttavia, le insegnanti hanno un'ampia libertà di azione per quanto riguarda le modalità attraverso cui implementare queste politiche, e il loro giudizio e la loro autonomia professionale vengono rispettati all'interno della comunità scolastica.

Little e Kirwin (2018; 2019) documentano molteplici esempi relativi ai modi in cui questi principi pedagogici sono stati messi in pratica alla Scoil Bhríde, nonché l'entusiasmo di insegnanti e alunne verso l'approccio didattico multilingue adottato nella scuola. Nonostante il fatto che un'ampia fetta della popolazione scolastica con background migratorio appartenga a strati socioeconomici bassi, i risultati dei test

standardizzati in inglese e matematica somministrati ogni anno fra la classe quinta e la sesta sono regolarmente intorno o sopra la media nazionale. Questi dati contrastano con il rendimento significativamente inferiore alla media di molti alunni immigrati di prima e seconda generazione nella maggior parte dei Paesi europei, in particolare quando vengono raggruppati in scuole con grandi concentrazioni (più del 25%) di alunni con simili background migratori (OECD 2015).

Little e Kirwin (2019) concludono affermando che l'incoraggiamento delle alunne con background migratorio ad usare le proprie lingue di origine dentro e fuori la scuola promuove comparazioni cross-linguistiche e lo sviluppo di una consapevolezza linguistica, che a loro volta contribuiscono al successo educativo delle studentesse. Tale approccio stimola le alunne a trasferire abilità e conoscenze dalle lingue della scuola alle lingue familiari (e viceversa) e supporta i genitori nello sviluppo delle competenze di letto-scrittura nelle lingue di origine dei loro figli.

3.3 Il Dual Language Showcase (Canada)

Il Dual Language Showcase è il risultato di un progetto di collaborazione (Schecter & Cummins 2003) iniziato nel 1998, nel quale i due ricercatori hanno collaborato con educatori di due scuole primarie caratterizzate da grande diversità (Thornwood e Floradale) nel Peel Board of Education, vicino a Toronto. L'obiettivo era quello di esplorare pratiche didattiche efficaci in contesti multilingui e multiculturali.

Il progetto Dual Language Showcase fu avviato da Patricia Chow, insegnante in una prima nella scuola Thornwood, al fine di coinvolgere attivamente gli studenti nelle attività di *literacy* che includevano la loro L1 e l'inglese. Un ulteriore obiettivo del progetto consisteva nel coinvolgimento attivo dei genitori nel supporto alle *craft stories* create dai propri figli nella L1, e, in alcuni casi, nella traduzione dalla L1 all'inglese (Chow & Cummins 2003).

Nel corso di quindici anni, gli studenti della Thornwood, dalla scuola dell'infanzia fino alla classe quinta della scuola primaria, hanno creato testi bilingui avvalendosi dell'uso di varie lingue, e li hanno caricati sul sito web della scuola. In alcuni casi gli studenti neo-arrivati, o quelli che avevano sviluppato abilità di letto-scrittura nella propria L1, scrivevano inizialmente nella L1, ma più frequentemente gli alunni redigevano bozze delle loro storie in inglese e poi lavoravano insieme ai propri genitori (e in alcuni casi con gli insegnanti che sapevano parlare le loro L1) per creare la loro versione in L1.

Il Dual Language Showcase ha esercitato un impatto molto significativo sul Ministero dell'Educazione dell'Ontario, sugli addetti alle politiche e sugli educatori del distretto scolastico, dimostrando che gli insegnanti potevano espandere lo spazio educativo oltre una semplice zona di anglofonia, al fine di includere i repertori multilingui e multimodali di studenti e genitori, anche se non erano in grado di parlare le varie lingue rappresentate nelle loro classi. Il progetto ha anche aperto possibilità pedagogiche per molti dei progetti didattici che sono stati conseguentemente implementati in Canada e in altri luoghi (cfr. Cummins & Early 2011).

3.4 Il progetto L'AltRoparlante (Italia)

I tre progetti appena descritti sono stati condotti prima dell'ampia discussione che ha portato all'elaborazione del termine *translanguaging*. Questi progetti evidenziano l'importanza della collaborazione tra insegnanti e ricercatori nella ricerca dedicata all'innovazione nell'insegnamento e mostrano gli effetti che questa collaborazione può avere sull'apprendimento da parte degli alunni. In questa collaborazione, le innovazioni nell'istruzione creano conoscenza, e gli insegnanti che ricercano e documentano tali innovazioni diventano generatori di conoscenza. Gli insegnanti assumono il ruolo di agenti di politica linguistica a livello scolastico, piuttosto che di semplici esecutori con il compito di implementare politiche *top-down* o buone pratiche, stabilite al di là della classe da addetti alle politiche o da ricercatori.

L'iniziativa relativa all'ultimo progetto qui presentato (Carbonara & Scibetta 2020) proviene da ricercatori invece che da insegnanti, ma l'intero processo di generazione della conoscenza e di riflessione è stato comunque di carattere collaborativo, con insegnanti incoraggiati ad esplorare ciò che può essere inteso come *pedagogia del translanguaging* nelle loro classi.

Il progetto di ricerca collaborativa di Carbonara e Scibetta è iniziato nel 2016 e ha coinvolto otto scuole linguisticamente eterogenee (cinque scuole primarie e tre secondarie di primo grado). Gli insegnanti partecipanti e i dirigenti scolastici sono stati invitati ad esplorare insieme ai ricercatori modalità finalizzate a fare leva sui repertori multilingui degli studenti, abbracciando il *translanguaging* come risorsa didattica. Il progetto ha documentato la trasformazione in queste scuole dell'ecologia linguistica e culturale dell'intero ambiente educativo, avvenuta tenendo conto del coinvolgimento degli studenti e dell'uguaglianza in termini di opportunità.

In quello che probabilmente è lo studio di *translanguaging* più ampio mai condotto finora in contesto internazionale, i ricercatori hanno condotto osservazioni e analisi di interazioni in molte classi, e hanno realizzato interviste con circa 20 insegnanti e 122 studenti. Carbonara e Scibetta sottolineano una varietà di effetti positivi sulla consapevolezza metalinguistica, sul coinvolgimento e sull'impegno nello studio, e sulle attitudini nei confronti del multilinguismo in generale e verso le lingue di origine e i dialetti.

4. Inquadramento teorico della pedagogia cross-linguistica/translinguistica

L'innovativa didattica multilingue portata avanti dagli educatori di questi quattro esempi ha infranto gli assunti pedagogici comunemente accettati dai docenti di lingue seconde, influenzati dal presupposto monolingue e da quello delle Due Solitudini. Ad esempio, nel contesto della pedagogia cross-linguistica/translinguistica, la traduzione fra le lingue è frequentemente usata per la scrittura creativa da parte degli studenti. All'opposto, l'ortodossia pedagogica nella didattica convenzionale delle lingue seconde e nei programmi bilingui di immersione linguistica asseriva che la traduzione non avrebbe mai dovuto essere usata e che la buona pratica consisteva nell'uso quasi esclusivo della lingua target da parte degli insegnanti (cfr.

Turnbull 2001). Il processo finalizzato a mettere in contatto le due o più lingue dei bilingui in modo produttivo, similmente, ha violato l'assunto (ancora predominante nei programmi di immersione nel Canada francofono) secondo cui le due lingue di istruzione dovrebbero essere tenute separate e isolate l'una dall'altra (Cummins 2007).

La fusione di processi affettivi, cognitivi e linguistici nella creazione di testi bilingui si riflette nell'etichetta *identity texts*, con riferimento alla scrittura bilingue degli studenti e ad altre modalità multimodali per la creazione di significato (Cummins 2004; Cummins & Early 2011). Questo termine descrive prodotti del lavoro creativo degli studenti o performance realizzate nello spazio didattico organizzato dall'insegnante di classe. Gli studenti mettono in gioco le loro identità nella creazione di questi testi, che possono essere scritti, parlati, visuali, musicali, teatrali, o combinazioni di carattere multimodale. L'*identity text*, quindi, funge da specchio per gli studenti: uno specchio nel quale le loro identità si riflettono attraverso una luce positiva. Quando gli studenti condividono i propri *identity texts* con diversi destinatari (compagni, insegnanti, genitori, nonni, classi gemellate, media, ecc.) ricevono probabilmente feedback positivi e affermano così se stessi attraverso l'interazione con questi pubblici. Ciò, a sua volta, alimenta ulteriormente l'impegno nella *literacy* in lingua di origine.

Dalla prospettiva di questo contributo è importante notare che le pedagogie cross-linguistiche/translinguistiche nei primi tre esempi descritti sopra sono state avviate dagli insegnanti in una fase molto precedente rispetto all'ingresso di costrutti teorici come quello di *translanguaging* nel discorso educativo dominante. Tali pratiche didattiche hanno generato fenomeni o dati che sono stati successivamente messi in connessione con costrutti e affermazioni teoriche esistenti. Questo dialogo fra teoria e pratica è bidirezionale e in fieri: la pratica genera la teoria, che, a sua volta, funge da stimolo per nuove direzioni nella pratica, che ispirano la teoria, e così via. Teoria e pratica si fondono, quindi, l'una nell'altra.

Il dialogo fra la pratica e la teoria educativa può essere illustrato in riferimento a due modi di concepire il *translanguaging*. Prima di tutto vi è il concetto di *common underlying proficiency* elaborato da Cummins (1981; 2000), nel quale l'interdipendenza fra le lingue facilita l'insegnamento finalizzato al transfer cross-linguistico, oltre a mettere in contatto reciproco le due lingue dei bilingui in modo produttivo. In seconda istanza vi è la cornice teorica dello stesso *translanguaging* proposta da García e dai suoi colleghi (García 2009; García & Kleyn 2016; García & Kleifgen 2019), che etichetta come *monoglossiche* (rappresentative cioè di una nozione di bilinguismo equivalente a due monolinguismi) nozioni come quella di *common underlying proficiency* o l'idea di insegnare per il transfer cross-linguistico. In alternativa, García e colleghi elaborano un framework che rigetta la realtà delle *named languages*, sostenendo che gli individui multilingui non parlano lingue (nel testo originale «do not speak languages», García & Lin, 2017: 126), ma piuttosto *translanguage*, facendo uso del proprio repertorio di risorse linguistiche in modo selettivo.

García e Lin (2017) etichettano queste due prospettive teoriche rispettivamente come *debole* (Cummins 1981; 2007) e *forte* (García 2009). Altrove, ho suggerito come i termini *crosslinguistic translanguaging theory* (CTT) e *unitary translanguaging theory* (UTT) rappresentino queste posizioni alternative in un modo più accurato e descrittivo (Cummins in stampa).

4.1 Crosslinguistic translanguaging theory

I concetti di *common underlying proficiency* (CUP) e *interdipendenza linguistica* erano stati originariamente proposti (Cummins 1981) per spiegare perché impiegare tempo didattico in un programma bilingue o di immersione in una L2 attraverso una lingua minoritaria o non dominante non implica conseguenze sfavorevoli per lo sviluppo di abilità necessarie per lo studio nella lingua dominante. La CUP rende possibile il transfer di concetti, abilità di letto-scrittura, e strategie di apprendimento da una lingua verso un'altra. Numerose ricerche (per esempio, Cummins 2001) mostrano come nelle abilità di *literacy* nella lingua maggioritaria gli studenti dei programmi bilingui abbiano rendimenti come minimo analoghi a quelli di studenti in condizioni simili che frequentano programmi monolingui, e che quindi sono stati maggiormente esposti alla lingua dominante. La ricerca ha anche documentato in modo consistente relazioni cross-linguistiche significative anche fra lingue strutturalmente distanti (per esempio, Edele & Stanat 2016). Al fine di giustificare tali risultati, Cummins (1979; 1981) ha proposto la *ipotesi dell'interdipendenza*, che è stata formalmente espressa come segue:

To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly (1981: 29).

Concretamente, questa ipotesi significa che, ad esempio, un programma bilingue spagnolo-inglese negli Stati Uniti che permette di sviluppare abilità orali, di ascolto, di lettura e di scrittura in spagnolo non implica soltanto lo sviluppo di abilità in spagnolo, ma anche lo sviluppo di una competenza concettuale e linguistica più profonda, che a sua volta è fortemente legata allo sviluppo della *literacy* nella lingua dominante (l'inglese). In altre parole, nonostante gli aspetti superficiali (quali la pronuncia, la scioltezza nel parlato, ecc.) di lingue diverse rimangano chiaramente separati, esiste una competenza concettuale sottostante, o una base di conoscenza, che è comune alle lingue.

La base empirica per l'interdipendenza cross-linguistica è stata rinforzata dalle conclusioni della sintesi della ricerca redatta dalle National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM) (2017: 245):

Conclusion 6-3: The languages of bilinguals do not develop in isolation from one another. Evidence indicates that certain aspects of dual language learning, processing, and usage are significantly and positively correlated and that the development of strong L1 skills supports the development of English-L2 skills. This interrelation-

ship has been shown to be most evident in domains related to the acquisition of literacy skills and in languages that are typologically similar.

Conclusion 6-4: Evidence reveals significant positive correlations between literacy skills in ELs' L1 and the development of literacy skills in English-L2. Educational programs that provide systematic support for the development of ELs' L1 often facilitate and enhance their development of skills in English, especially literacy.

In breve, l'ipotesi dell'interdipendenza e la nozione di *common underlying proficiency* forniscono un fondamento supportato empiricamente e coerente da un punto di vista teorico sia per l'educazione bilingue sia per la didattica finalizzata al transfer cross-linguistico. Tali costrutti sono anche pienamente in linea con formulazioni più recenti e più dettagliate inerenti al funzionamento multilingue, come quelle di *multicompetence* (Cook 1995; 2007), delle teorie sui sistemi bilingui dinamici (per esempio Herdina & Jessner 2002) e di *translanguaging* (per esempio García 2009). Il costrutto della CUP era finalizzato alla spiegazione di una serie eterogenea di questioni e chiaramente non ha lo scopo di proporre un tipo di modello cognitivo elaborato come quello delineato dalla teoria dei sistemi dinamici. Ciò che tutti questi costrutti condividono è riconoscere che le lingue dei parlanti bi-/multilingui interagiscono attraverso modalità complesse, le quali possono potenziare aspetti relativi allo sviluppo generale di competenze linguistiche e legate alla *literacy*.

Questi, inoltre, mettono in discussione la base pedagogica degli approcci didattici multilingui o legati alle Due Solitudini, che risultano minimizzare e inibire la possibilità del transfer bidirezionale fra le lingue.

4.2 Unitary translanguaging theory (UTT)

L'affermazione alla base della UTT è che il sistema linguistico di un parlante multilingue è internamente non differenziato e uniforme, riflettendo quindi il fatto che le lingue non presentano un'aderenza alla realtà in termini linguistici o cognitivi (García 2009). Questa posizione teorica *eteroglossica* porta García e Li Wei (2014) a rifiutare costrutti alternativi, che etichettano come *monoglossici*. Fra questi ultimi compaiono nozioni come il *bilinguismo additivo*, la *common underlying proficiency* e la didattica finalizzata al transfer cross-linguistico, ognuna delle quali, secondo i due autori, concepisce le L1 e le L2 degli studenti come separate: «Instead, translanguaging validates the fact that bilingual students' language practices are not separated into home language and school language, instead transcending both» (2014: 69). García & Li Wei sostengono anche che adesso è possibile «shed the concept of transfer ... [in favor of] a conceptualization of integration of language practices in the person of the learner» (2014: 80).

Cummins (2017; in stampa) ha rigettato l'asserzione secondo cui i costrutti di CUP e di didattica finalizzata al transfer cross-linguistico implicano un orientamento verso il bilinguismo delle Due Solitudini, precisando che questi concetti sono stati formulati da più di 40 anni fa per contrastare le concezioni di *separate underlying proficiency* (Cummins 1981^a; 1981b) o delle Due Solitudini (Cummins 2007) in relazione al bilinguismo. In modo analogo, la dismissione da parte di García e Li Wei (2014)

dei concetti di CUP e di didattica finalizzata al transfer cross-linguistico non ha preso in considerazione le relative ricerche su questi costrutti teorici. Ad esempio, il report della NASEM (2017: 243) ha confermato il fondamento empirico del concetto di *common underlying proficiency*:

The two languages of bilinguals share a cognitive/conceptual foundation that can facilitate the acquisition and use of more than one language for communication, thinking, and problem solving». Analogamente, è stata ribadita la legittimità dell'insegnamento finalizzato al transfer cross-linguistico: «the experimental studies reviewed ... suggest that instructional routines that draw on students' home language, knowledge, and cultural assets support literacy development in English (NASEM 2017: 297).

Cummins (2017: 112) ha suggerito che la supposizione che *le lingue non esistono* è tanto problematica quanto affermare che i colori non esistono:

We commonly talk about distinct colors such as red, yellow, and blue as though colors had an autonomous and objective existence. Yet we know that these 'colors' represent arbitrary cut-off points on the visible spectrum [which] represents a continuum with no objective divisions. In short, the major colors we distinguish are social constructions that we use to make sense of and act on our world (e.g. paint our house). Despite their lack of 'objective' reality, few people would argue that we should abandon any reference to distinct colors. In the same way, it can be argued that the boundaries between different languages represent social constructions, but it is nevertheless legitimate to distinguish languages in certain contexts and for certain purposes in order to make sense of and act on our worlds.

Cummins (in stampa) si è anche interrogato sull'uso convenzionale dell'espressione *named languages* per indicare che le lingue socialmente costruite non hanno aderenze alla realtà linguistica. L'uso di questa espressione non è più utile o significativo di quello di *named colors*. Per esempio, sarebbe giustamente da considerare ridicolo dire: "ho in previsione di dipingere la mia casa del colore denominato blu". Lingue e colori sono entrambi costrutti sociali che presentano confini permeabili, ma che hanno anche innegabili legami con realtà sociale ed esperienziale. Allo stesso modo, non c'è una ragione impellente per adottare una posizione dicotomica fra la forma verbale *trans/languaging* e la forma nominale di *language*, invece di una posizione ambivalente che riconosca sia la legittimità del costrutto di *translanguaging* sia la legittimità esperienziale e sociale delle lingue.

5. Conclusione

Il concetto di pedagogia cross-linguistica/translinguistica rappresenta un'utile prospettiva per inserire e valorizzare nella didattica le lingue minoritarie degli studenti e connettere il curriculum alle loro vite. Il grande incremento nelle pubblicazioni e discussioni accademiche degli ultimi dieci anni sul *translanguaging* riflette sia l'impatto dell'estensione originale del lavoro di Williams (1994, 1996) elaborata da García (2009), sia il potenziale di questo concetto per trasformare le esperienze formative

degli studenti con lingue minoritarie. Ciò che però ho denominato come *bagaglio teorico estraneo*, associato alla versione UTT della teoria del *translanguaging*, non è supportato a livello empirico, è problematico a livello logico ed è scarsamente utile nel tradurre il costrutto in una pratica pedagogia equa. Al contrario, la visione CTT della teoria del *translanguaging* afferma che l'interdipendenza delle abilità linguistiche necessarie per lo studio e la natura integrata dell'elaborazione linguistica dei bilingui non ci costringe a rinunciare al costrutto di lingua, né a bandire dal nostro vocabolario termini come lingua di origine, lingua della scuola, L1/L2, ecc. Un approccio CTT afferma anche la legittimità del bilinguismo additivo, della *common underlying proficiency* e dell'insegnamento rivolto a promuovere il transfer fra le lingue.

A prescindere da come il costrutto pedagogico cross-linguistico/translinguistico sia inquadrato a livello teorico, la realtà è che probabilmente ci sono minime differenze pratiche fra le strategie educative promosse dai fautori della *unitary translanguaging theory* rispetto a quelle promosse da chi supporta la *cross-linguistic translanguaging theory*. Le future innovazioni pedagogiche in questo campo saranno realizzate comunque attraverso la capacità degli educatori di svolgere il ruolo di agenti di politica educativa e linguistica, lavorando insieme agli studenti e alle comunità linguistiche minoritarie, con i ricercatori in una posizione importante, ma sempre secondaria³.

Bibliografia

- BALLINGER S., LYSTER R., STERZUK A. & GENESEE F. (2017), Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education, in *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1): 30-57.
- CARBONARA V. & SCIBETTA A. (2019), *Imparare Attraverso le Lingue: Il Translanguaging come Pratica Didattica*, Carocci, Roma.
- CELIC C. & SELTZER K. (2011), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York, NY: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>.
- CENOZ J. & GORTER D. (2014), Focus on multilingualism as an approach in educational contexts, in CREESE A. & BLACKLEDGE A. (eds), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, Berlin: 239-254.
- CHOW P. & CUMMINS J. (2003), Valuing multilingual and multicultural approaches to learning, in SCHECTER S.R. & CUMMINS J. (eds), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Heinemann, Portsmouth, NH: 32-61.

³ Il Dual Language Showcase è accessibile al sito: <http://schools.peelschools.org/1363/DualLanguage/Documents/index.htm>. L'influenza di questo progetto sulle più ampie politiche linguistiche entro il Peel District School Board è attestata in un video del 2018 prodotto dalla commissione della scuola e intitolato "L'importanza delle lingue di origine degli studenti": <https://www.youtube.com/watch?v=a1J-ftbFaMc>.

- CONTEH J. & MEIER G. (2014), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol.
- COOK V. (1995), Multi-competence and learning of many languages. *Language, in Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- COOK, V. (2001), Using the first language in the classroom, in *The Canadian Modern Language Review*, 57: 402-423.
- COOK V. (2007), The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users?, in CUMMINS J. & DAVISON C. (eds), *International handbook of English language education*, vol. 1, Springer, Norwell, MA: 237-248.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1997/2009), *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*, Council of Europe Publishing, Stasbourg.
- CUMMINS J. (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, in CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles: 3-49.
- CUMMINS J. (2001), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, 2nd edn. California Association for Bilingual Education, Los Angeles.
- CUMMINS J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS J. (2007), Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms, in *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 221-240.
- CUMMINS J. (2017) Teaching for transfer in multilingual educational contexts, in GARCÍA O. & LIN A. (eds), *Bilingual Education: Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edn, Springer Science + Business Media LLC, New York: 103-115.
- CUMMINS J. (2018), Teachers as knowledge generators: Pushing the boundaries at Thornwood Public School, in VESTERAAS DANBOLT A.M., TOMTER ALSTAD G. & TVEIT RANDEN G. (eds), *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*, Fagbokforlaget, Bergen: 17-40.
- CUMMINS J. (in press), Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims, in JUVONEN P. & KÄLLKVIST M. (eds), *Pedagogical Translanguaging: Teachers and Researchers Shaping Plurilingual Practices*. Multilingual Matters, Bristol.
- CUMMINS J. & EARLY M. (2011) (eds), *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Trentham books, Stoke-on-Trent.
- DE BOT K., VERSPOOR M. & LOWIE W. (2007), A dynamic systems theory approach to second language acquisition, in *Bilingualism, Language and Cognition*, 10: 7-21. Retrieved from <http://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/DeBotetal2007-Bilingualism.pdf>.
- DEFAZIO A.J. (1997), Language awareness at The International High School, in VAN LIER L. & CORSON D. (eds), *Knowledge about Language. Encyclopedia of Language and Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht: 99-107.

- DEVTECH SYSTEMS INC. (1996), *A descriptive study of the ESEA Title VII educational services provided for secondary school limited English proficient students: Final report*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, DC.
- EDELE A. & STANAT P. (2016), The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension, in *Journal of Educational Psychology*, 108(2): 163-180.
- DUARTE J. & GÜNTHER-VAN DER MEIJ M. (2018), A holistic model for multilingualism in education, in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2): 24-43. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>.
- GARCÍA O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*, Basil Blackwell: Boston.
- GARCÍA O. & KLEIFGEN J.A. (2019), *Translanguaging and literacies. Reading Research Quarterly*. Published online, 12 November. doi:10.1002/rrq.286.
- GARCÍA O. & KLEYN T. (eds) (2016), *Translanguaging with Multilingual Students*, Routledge, New York and London.
- GARCÍA O. & LI WEI (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- GARCÍA O. & LIN A.M.Y. (2017), Translanguaging in bilingual education, in GARCÍA O. & LIN A.M.Y. (eds), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5, Springer, Dordrecht: 117-130.
- GROSJEAN F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- GROSJEAN F. (1989), Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person, in *Brain and Language*, 36: 3-15.
- HERDINA P. & JESSNER U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HOWATT A. (1984), *A history of English language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- LAMBERT W.E. (1984), An overview of issues in immersion education, in CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.), *Studies on immersion education: A collection for United States educators*, California State Department of Education, Sacramento: 8-30.
- LAMBERT W.E. & TUCKER G.R. (1972), *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Newbury House, Rowley, MA.
- LE PICHON-VORSTMAN E., SIAROVA H. & SZONYI E. (2000), *The future of language education in Europe: case studies of innovative practices: NESET analytical report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- LEWIS G., JONES B. & BAKER C. (2012), Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, in *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 655-670.
- LITTLE D. & KIRWIN D. (2018), Translanguaging as a key to educational success: The experience of one Irish primary school, in Van Avermaet P., Slembrouck S., Van Gorp K.,

Sierens S. & Maryns K. (eds), *The multilingual edge of education*, Palgrave Macmillan, London: 313-339.

LITTLE D. & KIRWIN D. (2019), *Engaging with Linguistic Diversity*, Bloomsbury Academic, London.

MAY S. (2014), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, New York.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING AND MEDICINE (NASEM) (2017), *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*, The National Academic Press, Washington, DC.

PICCARDO E. (2013), Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision, in *TESOL Quarterly*, 47 (3): 600-614.

PICCARDO E. (2016), Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices, in TRIFONAS P. & ARAVOSSITAS T. (eds), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer Science + Business Media LLC, New York: 1-17.

SCHECTER S. & CUMMINS J. (Eds.) (2003), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Heinemann, Portsmouth, NH.

SLEMBROUCK S., VAN AVERMAET P. & VAN GORP K. (2018), Strategies of multilingualism in education for minority children, in VAN AVERMAET P., SLEMBROUCK S., VAN GORP K., SIERENS S. & MARYNS K. (eds) *The Multilingual Edge of Education*, Palgrave Macmillan, London: 9-39.

TAYLOR S. K. & SNODDON K. (2013), Plurilingualism in TESOL: Promising controversies, in *TESOL Quarterly*, 47 (3): 439-445.

TURNBULL M. (2001), There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but..., in *The Canadian Modern Language Review*, 57: 531-540.

WILLIAMS C. (1994), *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished PhD thesis). University of Wales, Bangor, UK.

WILLIAMS C. (1996), Secondary education: Teaching in the bilingual situation, in Williams C., Lewis G. & Baker C. (eds), *The Language Policy: Taking Stock*, CAI, Llangefni: 39-78.

YU W. (2000), Direct method, in BYRAM M. (ed), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, New York: 176-178.

