

# **Insegnare italiano attraverso la storia. L’approccio CLIL e il peso di *conoscenze pregresse* e curriculum di studio nella definizione del rapporto tra contenuto e lingua**

Moreno Bonda (Dipartimento di Lingue e letterature straniere e studi sulla traduzione – Università Vytautas Magnus, Lituania)

**Abstract:** This article considers problematic aspects of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach to the teaching of historical subjects in a foreign language. Specifically, the teaching of history of the Mediterranean region in a monolingual class of learners of Italian as foreign language is examined as a case study.

The main lexical areas developed during four years of bachelor studies in Italian philology are compared with the main lexical competences actually required in the Lithuanian job market for translators specialized in Italian language. The incongruences between the competences required by employers and those developed at university constitute the base for a discussion about the validity of several CLIL precepts.

Firstly, the CLIL principle that the content (the subject) should always determine the teacher’s lexical choices, and generally, the teaching language, is challenged. As an example, the teaching of history in Italian would impose the use of *passato remoto* tense, which in the job market seems to be almost unnecessary. Secondly, the author challenges the idea that the list of topics should be determined independently from other factors such as the type of audience. On the contrary, a preliminary evaluation of student’s prior knowledge permits to define topics capable of stimulating certain cognitive and communicative abilities coherently with the requirements of the job market.

In the conclusions, the author claims the whole four-years study curriculum should be considered in order to define the aims of a CLIL course. Secondly, in a monolingual class, a survey of student’s prior knowledge is fundamental to determine the series of topics presented in a CLIL module. Finally, it does not seem necessarily true, that the subjects discussed must determine the register and lexical choices of the teacher.

**Keywords:** CLIL, Italian, prior knowledge, language teaching, Jean Piaget

## **1. Introduzione**

Nell’eterogeneo panorama dei moderni modelli glottodidattici si può riconoscere una generalizzata tendenza alla promozione degli approcci comunicativi e funzionali a scapito di quelli deduttivi da cui origina il metodo grammaticale-traduttivo. Si spiega in questo contesto l’interesse per le potenzialità di una sempre più interdisciplinare didattica delle lingue

seconde: da un lato gli obbiettivi subiscono un processo di transizione dalla competenza linguistica a quella comunicativa; dall'altro i tradizionali *corsi di lingua* diventano sempre più frequentemente *corsi di lingua e cultura* o anche *corsi di conversazione, lingua e storia d'Italia* (offerto, ad esempio, dall'Istituto Italiano di Lingua di Vilnius, in Lituania) ecc. In ambito accademico (ma non di rado anche in scuole di lingua e istituti superiori) i curricula di studio definiti per preparare specialisti in lingue straniere – filologi, traduttori, interpreti, insegnanti – affiancano ai seminari di lingua, oltre alle discipline trasversali (corsi di didattica delle lingue, teorie della traduzione, filosofia della lingua), corsi di carattere sociale, storico o antropologico per dar modo agli studenti, da un lato, di percepire il quadro culturale e, dall'altro, occasione per sviluppare e utilizzare, in prospettiva pragmatica, le lingue apprese. In questo contesto ben si comprende l'indiscusso successo dell'approccio CLIL – acronimo inglese per *Content and Language Integrated Learning*, ovvero Apprendimento Integrato di Contenuto e Lingua – a supporto di un apprendimento linguistico *significativo* e non più *meccanico*.

L'approccio CLIL ha, inizialmente, trovato applicazione pratica soprattutto nell'insegnamento della lingua inglese, per la quale è originariamente stato sviluppato. Tuttavia, un numero (non particolarmente elevato) di studi accademici, ne ha recentemente esplorato le possibilità di impiego nella glottodidattica di altre lingue quali francese, spagnolo e tedesco. Al contrario, il rapporto tra approccio CLIL e insegnamento della lingua italiana a stranieri non è stato oggetto di riflessioni teoriche capaci di metterne in evidenza le specificità rispetto alla didattica di altre lingue: non privo di implicazioni culturali e metodologiche è la trasposizione di un metodo pensato per insegnare l'inglese – e quindi trasmettere elementi di cultura anglosassone – in un contesto glottodidattico incentrato, ad esempio, sull'italiano. L'inglese è la cultura che permea, più o meno direttamente, la vita di ogni studente e non è né percepito come alieno, né come portatore di elementi culturali localizzati, ma piuttosto transnazionali. L'italiano, al contrario, è sentito specificamente come la lingua dell'Italia e degli italiani e quindi associato ad un'alterità marcata e definita, anche se spesso già esperita in ambiti storico-artistici. Contrasta con la carente riflessione teorica sull'approccio CLIL all'insegnamento dell'Italiano come L2 il grande impegno profuso per implementare questo metodo nei licei italiani.

A conferma di quanto detto, basti prendere in esame il progetto *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici*” promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione (Zanola e Pasquariello 2015). Nel resoconto finale si segnala che il progetto è nato ‘Alla luce delle potenzialità di questa metodologia innovativa’ (Zanola e Pasquariello 2015, 3) nel contesto delle riforme dell'istruzione sancite con i decreti 88 e 89 del 2010:

L'introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado è parte dei rinnovamenti introdotti dai Regolamenti (DD.PP.RR. nn. 88/2010 e 89/2010) attuativi della Legge di Riforma n. 53/2003 della Scuola Secondaria di secondo grado. In particolare, l'insegnamento secondo la metodologia CLIL diventa ordinamentale nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti Tecnici a partire dall'anno scolastico 2014-15. Per i Licei Linguistici, in cui secondo l'articolo 6, comma 2, D.P.R. n. 89/2010 la metodologia CLIL è utilizzata a partire dal terzo anno per una lingua straniera e a partire dal quarto anno per una seconda lingua straniera, il 2014-15 ha segnato la chiusura del primo triennio di passaggio a ordinamento del CLIL (Zanola e Pasquariello 2015, 5).

La normativa recentemente introdotta nel sistema scolastico italiano prevede, nelle classi terminali dei Licei e degli Istituti Tecnici, l'insegnamento di almeno una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera con l'obiettivo di favorire l'apprendimento della lingua tramite il suo utilizzo in uno specifico contesto disciplinare.

Se è evidente un *trend* decennale di espansione ad altre lingue dei principi glottodidattici elaborati per l'insegnamento dell'inglese attraverso discipline curriculari non linguistiche, analogo ampliamento si nota in riferimento alle discipline stesse nelle quali l'approccio CLIL può essere implementato: dai primi impieghi in ambito sociale e tecnico, prove di attuazione sono state recentemente condotte nelle scienze umane. Anche in Italia, nel contesto del summenzionato progetto per il rinnovamento della metodologia d'insegnamento nei licei italiani, si sono esplorate le potenzialità dell'approccio CLIL nelle didattiche disciplinari in storia (in francese, tedesco e spagnolo); scienze, matematica e filosofia (in inglese); storia dell'arte (in francese e spagnolo); fisica (in francese). I dati prodotti dallo studio di questa attività hanno portato ancora una volta a sostenere la necessità di abbandonare la didattica esclusivamente frontale e di carattere deduttivo:

L'esito dell'analisi è stato duplice: l'osservazione di fattori di criticità che si trasformano in risorse per il cambiamento, la sensibilizzazione degli attori al ruolo centrale giocato dalla valutazione e dall'autovalutazione nel reinterpretare modelli didattici e comportamentali percepiti come superati. L'Azione ha consentito di rilevare i bisogni formativi nella direzione dell'educazione linguistica dei docenti di DNL, e il desiderio di superare la didattica di tipo frontale e deduttivo, unita alla necessità di sviluppare le competenze linguistiche (Zanola e Pasquariello 2015, 6).

Da considerazioni “di primo grado” qui riportate, ne risultano ulteriori, “di secondo grado”, che, in primo luogo, portano a constatare l'equilibrio tra scienze esatte e scienze umane quando si tratta di ambiti di sperimentazione. In secondo luogo, si nota la presunta maggiore compatibilità tra approccio CLIL e discipline storiche o comunque dal marcato carattere diacronico; insegnare la lingua attraverso la storia offre indubbi vantaggi relativi alla varietà dei temi che possono essere trattati e alla possibilità di contestualizzare aspetti culturali e linguistici.

Eppure, rari restano gli studi sui principi che dovrebbero guidare nella costruzione di una lezione – o di un intero corso o modulo – CLIL somministrata in lingue diverse dall'inglese. Insomma, al successo dell'applicazione pratica in classe non corrisponde l'elaborazione di mirate riflessioni teoriche in grado di valutare le specificità dell'insegnamento attraverso una lingua che non sia quella inglese. Questa lacuna si percepisce soprattutto in area umanistica: non c'è, ad esempio, corrispettivo italiano al *Teaching History through English* dell'Università di Cambridge. Allo stesso modo, non pienamente definiti sono gli obiettivi linguistici primari di corsi o lezioni in lingua italiana; lezioni che sono spesso focalizzate, anche per influenza di alcuni principi di fondo dell'approccio CLIL, sui contenuti della materia stessa piuttosto che sulle competenze linguistiche o comunicative acquisibili. Infine, indipendentemente dalla lingua seconda di riferimento, sembra non siano state elaborate argomentazioni convincenti a sostegno dello sbilanciato rapporto tra soggetto insegnato e lingua d'insegnamento; rapporto sbilanciato, come si è appena scritto, tutto a favore del contenuto: se un tale approccio sembra giustificato nelle scuole medie superiori, non è altrettanto diretta e intrinsecamente valida la sua trasposizione in ambito universitario.

Il presente studio si propone pertanto di illustrare e analizzare un caso concreto e già implementato di approccio CLIL all'insegnamento della storia in ambito universitario in una classe monolingue (lituana) di apprendenti che studiano l'italiano come L2. Oltre a voler riflettere sulle reali possibilità e sulle modalità per implementare l'approccio CLIL, mi propongo di discutere i criteri che dovrebbero guidare nella decisione del peso da assegnare agli aspetti linguistici in relazione ai contenuti e, soprattutto, nella relazione con il curriculum di studi del corso di laurea. Ciò al fine di colmare il *gap* teorico evidenziato sopra. In particolare intendo sostenere la duplice tesi (a) del necessario riferimento, in ambito universitario, ai fini del corso di laurea per definire il rapporto gerarchico tra soggetto e lingua anche nelle singole discipline, e (b) dell'inefficacia di lezioni o corsi orientati ad un generico pubblico di "stranieri": l'esperienza in aula sembra confermare l'impressione che l'approccio CLIL sia più efficace se pensato per uno specifico, e localizzato, *audience* – preferibilmente monolingue in quanto, trattando di storia, è fondamentale conoscere la cultura e la lingua madre dell'apprendente al fine di definire e comprendere le conoscenze pregresse e intervenire su strutture conoscitive preconette, ammesso che esse esistano.

Al fine di sostenere questa duplice tesi, il presente studio, dopo una preliminare introduzione al concetto di CLIL e alle teorie dell'apprendimento su cui si fonda, illustrerà un caso concreto di intervento su conoscenze pregresse discutendo ragioni e modalità della trattazione di temi storico-geografici nel corso di Storia del Mediterraneo tenuto (da chi scrive) presso l'università di Vytautas Magno di Kaunas, in Lituania. Infine saranno presentati dati relativi al confronto tra aree lessicali e competenze comunicative sviluppate durante i quattro anni del corso di laurea di primo livello in Italianistica e lingue romanze, offerto presso la stessa università, e le competenze effettivamente richieste in ambito lavorativo. In conclusione, l'analisi dei dati che emergono da questo confronto porteranno a segnalare la necessità di costruire le lezioni valutando coerentemente e parallelamente aspetti linguistici e contenutistici.

## 2. CLIL: principi e premesse glottodidattiche

In diverse "linee guida CLIL per insegnanti" emerge costantemente una premessa teorica già riassunta e sintetizzata in una significativa frase posta in epigramma al trattato *Educazione e processi cognitivi* dell'americano David Ausubel (1918-2008) – psicologo dell'educazione e teorico della strategia cognitiva degli *organizzatori avanzati*: 'Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede. Accertatele e comportatevi in conformità con il vostro insegnamento' (Ausubel 2004, 22). Senza voler qui discutere della validità del concetto di *struttura cognitiva*, il riferimento di Ausubel alle *conoscenze pregresse* si rispecchia nei precetti e nei fondamenti glottodidattici su cui si fonda, pur senza mai riferimenti diretti allo psicologo americano, l'approccio CLIL.

Questi principi teorici sono stati dettagliati e discussi in *The Teaching Knowledge Test Course: CLIL Module* dove vengono affrontate tematiche relative allo stimolo delle diverse competenze in lezioni che pongono l'accento tanto sui contenuti quanto sulla lingua usata per trasmetterli. In questa lista, la lingua seconda è considerata trasversale rispetto al curriculum di studio. Conseguentemente, allo sviluppo delle competenze linguistiche in senso stretto – grammaticali, sintattiche ecc. – si fa riferimento indiretto. D'altra parte, marcato rilievo viene

dato al rafforzamento delle capacità comunicative spesso mirate al lavoro sui processi cognitivi. Questi sembrano occupare una posizione centrale nella riflessione sulla struttura delle lezioni CLIL e non è casuale che *Content* sia menzionato nell'acronimo prima di *Language* (cfr. Bentley 2010).

La stessa focalizzazione sul contenuto è presente in ogni pubblicazione dedicata all'approccio CLIL, ma l'importanza preponderante del contenuto rispetto alla lingua è tanto più evidentemente segnalata, quanto più mirate ad una specifica disciplina sono queste linee guida. Esempi eclatanti si hanno nei manuali dedicati all'insegnamento CLIL della storia, i quali sottolineano sin dalle prime pagine il precetto del '*Content First*' (CAE s.d., 4), anche se l'attenzione per la lingua è, ovviamente, sempre presente. Insomma, il CLIL sembra estensione naturale delle teorizzazioni di Jean Piaget che individua nel contrasto tra nozioni progredite e nuove informazioni, con esse in conflitto, il principio stesso dell'apprendimento.

Il fondarsi, almeno in parte, su questi principi teorici può spiegare l'importanza assegnata al contenuto specifico dei corsi – alla materia trattata – rispetto alla lingua. Analogamente metodi e fini dell'apprendimento si sviluppano a partire dal contenuto: '*Learning about history in a non-native language is challenging for teachers and learners. It involves developing knowledge and understanding of: events, people, structures, and changes in the past; [...] interpreting and evaluating sources; explaining causes and consequences [...]*' (CAE s.d., 4). L'interesse per lo sviluppo delle competenze linguistiche – specificamente comunicativo-argomentative – emerge solo nella spiegazione di cause e conseguenze e subordinatamente alle questioni storiche.

Negli stessi manuali per insegnanti, il modo di trattare del metodo e delle tecniche di insegnamento e apprendimento rispecchia la gerarchia che colloca lo sviluppo delle capacità cognitive al vertice della lezione. Tanto lo *scaffolding* – o *ponteggio* (Bruner 1976) – quanto altre tecniche di apprendimento e consolidamento delle conoscenze sono mirate a sviluppare le abilità cognitive, il pensiero creativo e le capacità di sintesi, quelle d'indagine e quelle di valutazione (Bentley 2010, 20-26). Anche quando si tratta di apprendimento linguistico indiretto, nei manuali citati, si tende in genere a sottolineare l'importanza delle scelte lessicali in funzione del tema da trattare. Il lessico è quindi diviso in gruppi: *termini obbligati dal tema trattato* (cioè la terminologia tecnica e specifica); *termini compatibili con il tema trattato* (ovvero il vocabolario generico usato in modo specifico quando adottato per descrivere il soggetto trattato); *termini di frequenza medio-alta* (le parole più comunemente usate nella L2 in ambito non specialistico). I primi due gruppi sono evidentemente conseguenza dall'argomento trattato, solo il terzo gruppo è puramente linguistico e indipendente dal tema (Bentley 2010, 12). Altri autori sembrano riconoscere maggiore autonomia al linguaggio quando affermano si debba stimolare nell'apprendente l'osservazione di strutture e significati e la capacità di riconoscere costruzioni sintattico-grammaticali problematiche (de Graff 2007a). La gerarchia delle priorità resta, anche in questi casi, invariata: la pedagogia della lingua seconda prevede, citando ancora de Graff, '(1) *exposure to input*; (2) *content-oriented processing*; (3) *form-oriented processing*; (4) *(pushed) output*; and (5) *strategic language use*' (de Graff 2007b). Il risultato è invariato: il tema della lezione domina sulla lingua: '*Which grammatical structures are relevant? This depends on the CLIL subject [...]*' (Bentley 2010, 12).

### 3. Oltre il lessico *Content-obligatory*: la generazione artificiale del conflitto cognitivo attraverso la lingua

Eppure, nella pratica, anche seguendo le linee guida dei vari manuali CLIL, spesso la necessità di utilizzare attivamente la lingua e quella di favorire lo sviluppo cognitivo portano a dare la precedenza alla lingua stessa trascurando manifestamente il tema derivato dal soggetto trattato. Si prendano ad esempio queste due affermazioni tratte dal già citato *Teaching English through History*: ‘*Curricular content leads language learning*’ (CAE s.d., 4); e ‘*In multilingual contexts, it is important to encourage learners to talk about what was happening in their country 2000 years ago*’ (CAE s.d., 5). Le due affermazioni sembrano quasi incompatibili soprattutto perché riferite ad un corso di storia romana tenuto in un Paese ipoteticamente mai coinvolto dalle vicende dei latini. Come può l’insegnante focalizzare l’attenzione sulla storia romana se cede la parola agli studenti invitandoli a discutere della storia del loro paese? Si potrebbe, forse, ipotizzare di destinare una minima parte – supponiamo dieci minuti su 50 – della lezione a questa attività, ma ecco che quegli stessi manuali appena presi in esame invitano ad andare oltre allo stimolo della comparazione.

Dopo l’esercizio di comunicazione si prevede una prova cognitiva: ad esempio ‘*Hypothesising thinking about what would have happened if the Romans had not used one currency and one set of weights and measures*’ (CAE s.d., 5). L’utilissimo esercizio della formulazione di ipotesi stimola le capacità comunicative – formulare e confrontare ipotesi, ma non permette certo di apprendere nozioni di storia romana. Infine, continuando a seguire le indicazioni dei manuali CLIL, si auspica un dibattito interculturale e “transnazionale” (dato il contesto di rapporto almeno bilaterale instaurato da una lezione CLIL tra insegnante e studenti): ‘*The perspective of students from across the world can be used to make connections across a range of topics [...]*’ (Phillips 2008). E, con questi ulteriori dieci minuti destinati al confronto culturale e ad un’ulteriore produzione orale da parte degli studenti, si arriva a trenta minuti di esercitazione linguistica contro i venti dedicati alla materia trattata. Si nota una certa incongruenza tra i precetti teorici – la predominante importanza del soggetto trattato rispetto alla lingua usata per trattarlo – e lo svolgimento della lezione, indirizzata maggiormente allo sviluppo di capacità cognitive e linguistiche. Unico elemento veramente coerente, a ben osservare, è l’importanza assegnata in ogni caso ai processi cognitivi.

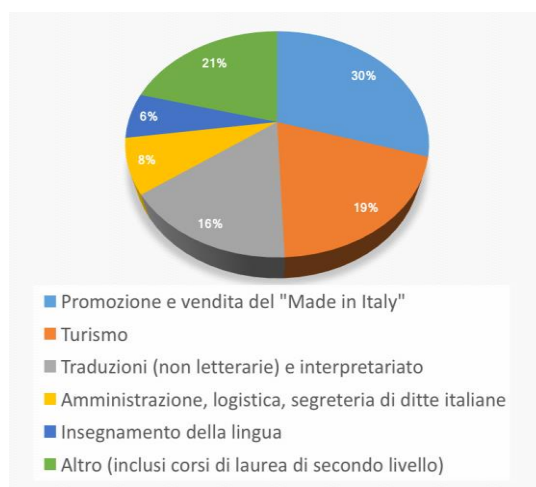
Proprio l’interesse per gli aspetti cognitivi sembra centrale in *Teaching History* di Ian Phillips da cui ho tratto il riferimento al confronto culturale. Tuttavia, se centrale è il contrasto tra informazioni nuove e nozioni preconcepite – contrasto che secondo Jan Piaget è alla base dell’evoluzione cognitiva (Piaget 1973), allora la relazione gerarchica tra contenuto tematico delle lezioni e aspetti linguistici non può essere determinata *a priori*. Si intende con questo che non è necessariamente vero che l’argomento studiato debba essere definito prima degli aspetti linguistici o specificamente lessicali da affrontare. Gli stimoli cognitivi possono generarsi anche a partire dal linguaggio se questo è elaborato *consapevolmente*.

Consapevolmente in questo contesto significa “a conclusione di uno studio comparativo delle due culture e lingue che si trovano a confronto nel corso della lezione”. La mia, personale, esperienza di insegnamento della storia del Mediterraneo a studenti lituani (iscritti al corso di Italianistica e lingue romanze) mi ha convinto della necessità metodologica di procedere ad una preliminare analisi delle conoscenze precedentemente acquisite. Ciò è possibile sia consultando i testi scolastici su cui gli alunni si sono formati, sia confrontandosi con gli studenti stessi. Solo in un secondo momento è possibile definire i temi da trattare a lezione. In questo contesto, le incongruenze semantiche tra termini apparentemente omologhi

nelle due lingue sono uno dei principali “bacini” da cui attingere per definire “zone di contrasto cognitivo” in grado di generare tensione e quindi, come si è detto, avviare il processo conoscitivo.

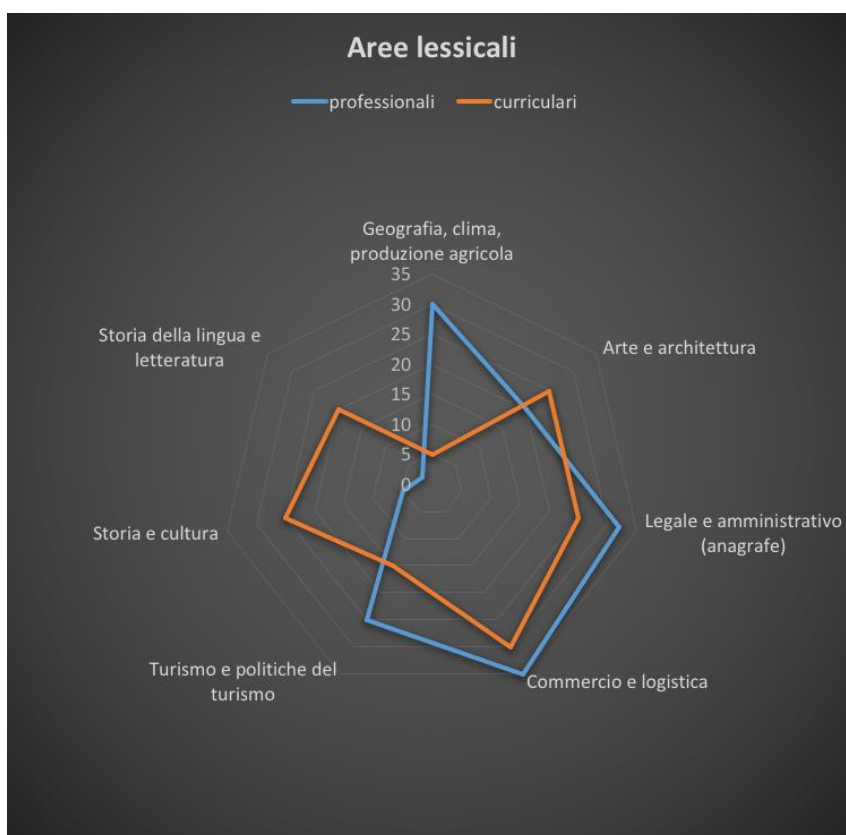
Un esempio elementare – ma che effettivamente può definire il tema di una lezione – riguarda la percezione dello spazio e la denominazione degli elementi che lo definiscono. Il lituano *kalnas* può essere riferito tanto ad una *montagna* quanto ad una *collina*: la Lituania è un paese assolutamente pianeggiante e che raramente porta alla distinzione tra “alto” e “basso” – la spazialità lituana è orizzontale. Nonostante ciò, quegli studenti che un giorno diverranno traduttori dovranno consapevolmente distinguere – magari in una brochure che pubblicizza una stazione sciistica – una montagna da una collina. Da questa incongruenza linguistica è possibile sviluppare una lezione che partirà dal dibattito sul termine per arrivare alla definizione di Mediterraneo come “mare circondato da montagne” – unica vera caratteristica che distingue questo “mare tra le terre” da tutti gli altri mari che sono, per definizione, bacini circondati da terre. La consapevolezza linguistica avrà a questo punto generato un contrasto con le conoscenze pregresse (il Mediterraneo è “il mare che ha la peculiarità di essere circondato da terre”) e quindi favorito l’avvio di un processo cognitivo. Solo allora sarà possibile muoversi verso l’ambito puramente storico trattando magari del rapporto tra civiltà latina (urbana) e montagna (risorsa, ma anche luogo quasi divino).

Un secondo ordine di considerazioni nasce dall’analisi degli esempi appena portati. In primo luogo, la lezione è stata formulata con una certa attenzione alle finalità del programma di studi prima che a quelle del corso stesso: i quattro anni di studi universitari mirano a formare traduttori e interpreti che nel mondo del lavoro avranno, presumibilmente, poche occasioni di ritornare sugli studi storici o utilizzare, come si scrive nei manuali, “il linguaggio tecnico della storia”. In secondo luogo, soprattutto in ambito umanistico, le discipline che meglio si prestano ad un approccio CLIL sono spesso quelle non curriculari, quelle cioè che servono per fornire un quadro culturale di riferimento, non competenze tecniche. Si dovrà pur tenere conto anche di questo aspetto quando si pianifica una serie di lezioni: curriculum di studi e finalità del corso di laurea non sembrano elementi secondari nella definizione di un corso CLIL. Al contrario, è proprio dalla riflessione su questi aspetti che nascono lezioni CLIL consapevolmente indirizzate verso un apprendimento linguistico coerente con l’intero programma di studi.



**Figura 1:** Aree di impiego di neo-laureati in Italianistica e madrelingua italiani in Lituania.

L'immagine in *figura 1* mostra i risultati di un'indagine sull'occupazione di quaranta lavoratori tra neolaureati in italianistica (9), altri lituani che usano frequentemente l'italiano nel proprio lavoro (15) e italiani residenti e impiegati in Lituania (16). Il *Made in Italy* – come prevedibile – è il settore che offre maggiori possibilità d'impiego. Turismo e traduzioni tecniche (documenti d'anagrafe e atti giudiziari) sono aree altrettanto appetibili. È allora possibile stabilire a priori i temi da trattare in un corso ampio come quello di Storia del Mediterraneo? Non è forse possibile decidere la scaletta dei temi consapevoli del fatto che si stanno formando traduttori tecnici? A cosa serviranno le Guerre Puniche a chi dovrà tradurre espressioni e termini come *contratto di distribuzione*, *attribuzione*, *tributi* o che si troverà magari in dubbio nel rendere in italiano i termini lituani *tautybė* e *pilietybė* che hanno sfumature di significato diverse dai corrispettivi italiani *nazionalità* e *cittadinanza*.



**Figura 2:** Aree lessicali rafforzate in aula (arancione) e di più frequente utilizzo in ambito lavorativo (blu)

Da queste riflessioni è nata la ricerca statistica che ha portato alla realizzazione del grafico in *figura 2* dove sono rappresentate e confrontate le aree lessicali stimolate durante i quattro anni di corso (in arancione) e quelle che dovrebbero essere padroneggiate meglio in ambito lavorativo (in blu). I dati “in blu” sono stati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario a studenti che avevano appena svolto il tirocinio di pratica e a lavoratori residenti in Lituania (e impegnati in settori legati all’Italia e all’uso dell’italiano). I dati sono integrati da un’analisi lessicale (che ha portato alla definizione di sette principali aree) dei testi prodotti o da produrre in ambito lavorativo. In arancione, nel grafico, sono riportati i dati rilevati attraverso l’analisi tematica e lessicale dei programmi dei corsi offerti, dei libri di testo e del materiale didattico. Si è poi cercato di individuare approssimativamente il numero di ore destinate ad ogni tema. I dati di entrambe le categorie, curricolari e professionali, sono



stati riproporzionati su un ipotetico riferimento di quaranta ore lavorative – una settimana di un dipendente con contratto *full-time*.

Ciò che emerge da questo confronto (che, per la natura dei dati stessi, non ha pretese di scientificità, ma solo carattere illustrativo) è la presenza di alcune aree di non sovrapposizione: la traduzione di etichette di prodotti alimentari o altri testi informativi legati al turismo verso l'Italia richiedono buone competenze nell'ambito della terminologia legata a geografia, clima e, soprattutto, produzione agricola. Similmente, frequente sul lavoro è l'uso di termini relativi all'ambito legale e amministrativo-commerciale. Questi ambiti lessicali, come si evince dall'immagine, nei quattro anni di corso sono stimolati solo marginalmente. Al contrario, la terminologia della linguistica, della letteratura e, in parte, della storia è stimolata in aula, ma pare avere scarsa utilità pratica.

Ecco allora che parametri apparentemente esterni come il curriculum di studi e le prospettive d'impiego danno utili indicazioni sui temi linguistici da trattare a lezione. Solo parallelamente a questi potranno essere stabilite le aree tematiche specificamente pertinenti la disciplina. Così, ad esempio, consapevoli del fatto che i lituani percepiscono generalmente nell'identità di linguaggio l'omogeneità etnica degli abitanti del loro Paese, possiamo comprendere la tendenza a trasporre l'identificazione *una lingua = un popolo = uno stato* anche alla regione del Mediterraneo – sempre politicamente o “eticamente” ripartito nella più comune visione preconcepita. Difficilmente uno studente lituano è in grado di comprendere la *koinè* culturale, linguistica, etnica così peculiare della regione mediterranea.

Il concetto di *identità* può allora diventare funzionale allo sviluppo di aree lessicali “professionalizzanti” non sufficientemente stimolate in altri corsi curricolari: il lessico dell'amministrazione e giuridico, ad esempio. Si selezionerà, di conseguenza, un argomento storico in grado di portare a trattare queste aree tematico-lessicali illustrando, al tempo stesso, l'evoluzione diacronica e transnazionale dell'idea del sé. Ne conseguirà, ancora a titolo esemplificativo, che la storia romana non sarà trattata da una prospettiva evenemenziale (guerre, conquiste, successioni di imperatori ecc.), ma si preferirà una storia delle forme di governo e di organizzazione statale. Trattando di storia romana, nella transizione dalla monarchia alla repubblica si evidenzierà l'evoluzione del concetto di *tribù* da “gruppo etnico” (significato che si rispecchia nell'etimo dei termini italiani *tribale*, *tribunale* – dal quale si può avviare l'espansione semantica in ambito giuridico – e *tribuno*) a una categoria quasi amministrativa (da cui deriva la serie di termini *contribuire*, *distribuire*, *attribuire* – che ricorrono con elevata frequenza anche nelle traduzioni tecniche).

#### **4. Conclusioni**

Abbiamo sin qui evidenziato, direttamente o indirettamente, quattro ordini di osservazioni. Da un lato l'interesse dell'insegnante verso la pianificazione di un corso orientato alla presentazione ed analisi di predefiniti contenuti tematici deve essere moderato e consapevolmente contestualizzato in un curriculum di studio. È possibile che i contenuti del corso specifico siano solo marginalmente pertinenti al curriculum e non professionalizzanti in senso stretto e che vadano quindi subordinati ai fini del corso di laurea. Se un programma di laurea di primo livello (come quello del caso concreto preso in esame) si propone di formare filologi e traduttori, e se i dati sull'impiego post-laurea indicano un marcato orientamento verso le aree tematiche e lessicali dell'amministrazione, della legislazione e dell'ambito

giuridico, sarebbe incoerente proporre un corso di storia caratterizzato da un approccio “classico”, evenemenziale.

Un secondo problema, anche questo specifico dell’ambito universitario, concerne il rapporto tra contenuto e *lingua tramite* impiegata durante le lezioni: il presupposto (corretto a mio giudizio) secondo il quale il contenuto della lezione determina il linguaggio da usare si trova talvolta in contrasto con l’indicazione, sempre fornita nelle guide CLIL, di adattare il linguaggio alle competenze degli apprendenti. Il curriculum di studi e la successione dei corsi sono stabiliti a priori rispetto alla pratica in classe. In alcuni casi si verificano situazioni di incoerenza tra il livello di competenza linguistica e le necessità comunicative dettate dal tema trattato.

Analoga situazione problematica si verifica quando all’incongruenza di cui si è appena detto si associano lacune o veri e propri “vuoti” nelle conoscenze pregresse. In questi casi l’esperienza in aula suggerisce, da un lato, di rinunciare ad alcuni contenuti per focalizzare la preparazione su conoscenze ritenute preliminari; dall’altro, piuttosto che cercare di adattare la lingua usata al livello di competenza degli studenti, integrare le lezioni con materiale somministrato preliminarmente e volto a colmare parte delle lacune linguistiche prima della lezione stessa. A questa operazione di breve periodo, dovrebbe seguire, sul lungo periodo, una revisione del curriculum di studio al fine di ridurre simili situazioni di incoerenza. Tali – non rare – lacune possono essere individuate e colmate solamente con una preparazione del decente mirata a riconoscerle più in ambito cognitivo che linguistico: se la povertà del lessico e difficoltà comunicative possono essere individuate immediatamente nel rapporto frontale, vuoti cognitivi richiedono la formulazione di *situazioni di conflitto cognitivo* generate artificialmente (il *caso della montagna* esemplificato sopra).

Da queste riflessioni si deduce, infine, l’impossibilità, a livello universitario, di pianificare lezioni CLIL decontestualizzate dal quadro formativo. Piuttosto che restringere il contesto alla singola disciplina, sarebbe auspicabile un’estensione dello stesso tanto da arrivare a considerare per la strutturazione delle singole lezioni di un corso di storia non solo l’intero programma di studio ed i suoi fini, ma anche le prospettive post-laurea e le aspettative del mercato del lavoro.

## **Abbreviazioni**

CAE Cambridge Assessment English

ESOL English for Speakers of the Other Languages

## **Bibliografia**

Ausubel, P. David. 2004. *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli. Prima edizione New York, Londra: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Bentley, Kay. 2010. *The Teaching Knowledge Test Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bruner, S. Jerome et al. 1976. "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- CAE. S.d. *Teaching History through English – A CLIL Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. Ultimo accesso 10 ottobre 2017. <http://www.cambridgeenglish.org/images/168750-teaching-history-through-english-a-clil-approach.pdf>.
- De Graff, Rick et al. 2007a. "An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- De Graff, Rick et al. 2007b. "Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)". *Vienna English Working Papers* 16(3), 12-19.
- Phillips, Ian. 2008. *Teaching History*. Londra: Sage.
- Zanlona, M. Teresa e Mario Pasquariello. 2016. "Azioni a supporto della metodologia CLIL nei licei linguistici." Ultimo accesso 21 novembre 2017. <https://selda.unicatt.it/milano-azioni-a-supporto-della-metodologia-clil-nei-licei-linguistici-anno-scolastico-20142015-rapporto-finale.pdf>.