

Il CLIL con studenti universitari di livello linguistico avanzato

Patrizia Mazzotta

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia

Abstract In language teaching it is believed that CLIL is a particularly effective methodology for promoting the learning of foreign languages through the study of non-linguistic subjects. For university students who already possess advanced skills in English, the linguistic objective of a CLIL path should consist not so much (or not only) in the knowledge of specific terminology as in the ability to produce texts, especially written ones, conforming to the specific textual, rhetorical and genre conventions both of each discipline and of the target cultural community. Here we analyse the advantages of CLIL with university students of advanced linguistic level, but also the main learning difficulties and teacher training problems posed by this methodological choice.

Keywords CLIL. Languages for specific purposes. University students. Teachers' training. Language learning.

Sommario 1 Considerazioni preliminari sul CLIL. – 2 I bisogni linguistici degli studenti di livello avanzato. – 3 Aspetti problematici del CLIL all'università.

1 Considerazioni preliminari sul CLIL

Dopo alcuni studi pionieristici degli anni Ottanta (cf. Mohan 1986; Cantoni-Harvey 1987), la metodologia basata sull'uso veicolare di una seconda lingua, indicata in Europa con l'acronimo CLIL, si è costantemente evoluta grazie soprattutto ai primi lavori paradigmatici di Marsh (1994; 2002) e Coonan (1998; 2002), che hanno dato impulso,

anche in Italia, a una mole crescente di contributi sull'argomento, nonché a progetti e sperimentazioni nelle scuole e nelle università.

Le applicazioni attualmente etichettate come CLIL sono numerose e diversificate sia nella lingua veicolare adoperata sia nei modelli, che spaziano dall'immersione parziale ai corsi separati, aggiuntivi, tematici (Dueñas 2004). Aldilà delle differenze, comunque, tali applicazioni si prestano tutte al *cooperative learning* e, oltre a determinare un sostanziale incremento delle ore di esposizione alla LS rispetto agli approcci didattici tradizionali, sono accomunate dall'uso della lingua all'interno di attività significative e per scopi non direttamente legati all'apprendimento linguistico in sé stesso.

Grabe e Stoller (1997, 19-20) indicano sette motivi a sostegno dell'apprendimento integrato di lingua straniera e contenuti disciplinari:

- i discenti che studiano la disciplina in LS sono esposti a una maggiore quantità di *incidental language*, cioè di lingua appresa indirettamente, in modo casuale e non consapevole;
- la lingua è insegnata nel contesto del discorso anziché in frammenti isolati, per cui aumentano le occasioni di uso autentico della LS e di negoziazione del significato;
- il ricorso a materiali graduati consente agli studenti di fare affidamento sulle loro conoscenze pregresse per imparare nuovi contenuti disciplinari e linguistici;
- la complessità degli *inputs* promuove la motivazione intrinseca, che dipende sia dalla percezione che l'impegno di studio produce dei risultati sia dall'adeguamento progressivo della difficoltà dei compiti alle maggiori conoscenze acquisite;
- l'integrazione di lingua e disciplina favorisce lo sviluppo e il trasferimento di strategie cognitive e metacognitive da un ambito all'altro;
- l'insegnamento è centrato sugli effettivi bisogni e competenze dello studente;
- il percorso didattico e le attività diventano più flessibili e adattabili.

Proprio all'università, però, l'insegnamento della LS è di solito sganciato da quello disciplinare, nonostante le classi non siano formate soltanto da principianti, per i quali la scarsa conoscenza linguistica rappresenterebbe un serio ostacolo al conseguimento della competenza disciplinare specialistica (o comunque approfondita) prevista dall'istruzione superiore. Se si eccettuano, infatti, gli indirizzi di laurea delle ex facoltà di lingue, dove si studiano anche lingue straniere mai imparate a scuola, negli altri indirizzi la LS è perlopiù l'inglese, di solito appreso a partire dalle elementari e considerato una sorta di esperanto della comunicazione internazionale. Si tratta, quindi, di una lingua con cui la stragrande maggioranza degli studenti universitari ha già avuto a che fare, sebbene i loro livelli di competen-

za non siano omogenei, vuoi per la disparità di ore di LS previste dai curricula ministeriali per i diversi tipi di istituti superiori, vuoi perché alcune scuole partecipano a progetti europei di scambio con l'estero e altre non lo fanno, vuoi perché alcuni giovani masticano solo l'inglese scolastico, mentre altri hanno conseguito attestati di livello B2 o C1 del *Common European Framework of Reference* (CEFR) rilasciati dagli Enti certificatori riconosciuti dal MIUR. Questo *gap* di conoscenze linguistiche non può essere colmato dall'insegnamento universitario, che quasi ovunque consiste in un singolo corso di base (annuale o semestrale) concluso da un esame orale o da una idoneità. Ne consegue che finiscono per essere demotivati proprio gli studenti con un livello avanzato di competenze, ai quali le nozioni di LS impartite dal docente appaiono inutili, in quanto già note, ma soprattutto scollegate dalle altre discipline e dalle attività professionali naturalmente connesse con il piano di studi prescelto.

Con il CLIL, invece, si riesce a non penalizzare nessuna categoria di studenti avanzati, siano essi matricole delle lauree triennali, che padroneggiano la LS ma non hanno ancora familiarità con la gran parte dei contenuti disciplinari, oppure studenti più esperti delle lauree magistrali, che padroneggiano sia la LS sia il grosso degli argomenti disciplinari con la relativa microlingua italiana. A nostro avviso, per questa seconda tipologia di studenti universitari - che rappresenta il *target* di riferimento del presente saggio - potrebbe essere più indicato un CLIL orientato sulla lingua, che grazie al principio della doppia messa a fuoco (*dual-focussed education*; Marsh 2002, 66) consenta non solo di progredire nell'apprendimento della materia e della micro- e macrolingua straniera, ma anche di cogliere le differenze interculturali tra le realizzazioni in madrelingua e in LS dei generi testuali specifici delle varie discipline.

2 I bisogni linguistici degli studenti di livello avanzato

I bisogni degli studenti con un livello avanzato di competenza nella LS di uso generale riguardano il discorso specialistico, inteso da Gotti come «the specialistic use of language in contexts which are typical of a specialized community stretching across the academic, the professional, the technical and the occupational areas of knowledge and practice» (2005, 34). I linguaggi specialistici adoperati nella trattazione degli argomenti scientifici si connotano per il lessico specifico, regole peculiari convenzionalmente accettate, strutture testuali codificate e circolazione limitata agli addetti ai lavori; si distinguono, perciò, da altre lingue di settore, legate a mestieri, sport, politica, burocrazia ecc., che hanno un'esigua quantità di termini, sono prive di regole convenzionali e attingono espressioni, metafore, tecnicismi dalla lingua comune o dai linguaggi specialistici (Sobrero 1993,

238-39). I linguaggi delle discipline, inoltre, mostrano un diverso grado di specializzazione a seconda che la comunicazione avvenga tra specialisti oppure tra lo specialista e il semi-specialista (Gotti 2005, 25); è quest'ultimo il caso della lezione universitaria, nella quale il docente (specialista) adatta la spiegazione allo studente (semi-specialista), ricorrendo a riformulazioni, glosse ed esempi in lingua comune per chiarire il concetto veicolato da una forma terminologica nuova.

Tutte le discipline (e le relative microlingue), infine, conformano il lessico e la costruzione frasale ad alcuni criteri di massima, quali la monoreferenzialità, la non ambiguità, la precisione, l'obiettività e la densità d'informazione, pur presentando differenze nell'uso di grafici, figure, simboli, nonché nei generi testuali. Le conoscenze che servono allo studente universitario di livello avanzato, quindi, riguardano, da un canto, la dimensione strettamente linguistica, ovvero la modalità concreta di realizzazione dei criteri suddetti da parte della comunità scientifica della LS, dall'altro, la dimensione testuale, relativa ai generi comuni o specifici dei vari settori. Per ragioni di spazio non è possibile in questa sede analizzare dettagliatamente queste due dimensioni, per cui ci si limiterà a fornire qualche esempio per l'una e per l'altra.

Sul piano lessico-frasale, l'aspetto che si coglie per primo è la terminologia specifica, alla quale viene di solito imputata l'oscurità dei linguaggi specialistici. In realtà, nell'apparato terminologico di tutte le discipline sono inclusi, oltre ai termini tecnici veri e propri, anche i cosiddetti 'tecnicismi collaterali', cioè «espressioni stereotipiche, non necessarie, a rigori, alle esigenze della denotatività scientifica, ma preferite per la loro connotazione tecnica» (Serianni 1989, 103). Per entrambi i tipi di tecnicismi, comunque, la trasparenza semantica deriva dalla monoreferenzialità, ovvero dalla unicità non del referente ma del significato ad essi attribuito da una data comunità di discorso: es. il termine inglese *density* (densità) assume significati diversi e specifici a seconda che sia usato in chimica (*high density liquid*), in statistica (*population density*), in medicina (*bone mineral density*). Per evitare che lo studente effettui indebiti trasferimenti semantico-concettuali da un settore all'altro, è perciò necessario che il docente disciplinare impegnato nel percorso CLIL si accerti della corretta interpretazione del termine, provvedendo a ulteriori chiarimenti in LS e, se non può farne a meno, anche alla traduzione in L1.

Lo stesso comportamento didattico andrebbe assunto per facilitare la decodificazione dei costrutti frasali microlinguistici, che spesso, per rispettare il requisito della concisione, presentano l'omissione di parole funzionali (articoli e preposizioni), la sostituzione delle subordinate relative con aggettivi ottenuti per affissazione, frasi complete all'infinito e frasi ridotte participiali (Mortara Garavelli 2001, 155-71), la pre- e postmodificazione del sostantivo con sintagmi nominali con valore aggettivale. La comprensione del significato della

frase diventa ancora più laborioso in lingue come l'inglese, che tendono ad anteporre i lemmi con funzione rematica (spesso premodificati a loro volta) al lemma tematico: es. *short-term currency speculation*.

Sotto il profilo testuale, non è pensabile elencare i numerosi generi specialistici esistenti, tanto più che se ne aggiungono continuamente di nuovi, come «*l'executive summary*, che contiene una sintesi per non leggere tutto» (Borello, Baldi 2004, 21; corsivo nell'originale). È possibile, invece, classificare i generi testuali per tipologie in base alla funzione dominante (argomentativa, persuasiva e così via), ricordando però che anche funzioni diverse da quella prevalente possono essere presenti all'interno di uno stesso testo: format narrativi per l'illustrazione dei dati o dei casi in esame compaiono, ad esempio, in articoli economici e commerciali (Bondi 2006, 61). Ogni genere specialistico, comunque, rispetta norme redazionali precise, che determinano l'accettabilità del testo presso la comunità scientifica di riferimento, sicché testi «che sono stati scritti ignorando o trasgredendo le regole di genere non vengono letti [...] semplicemente *non esistono*» (Balboni 2000, 37; corsivo nell'originale).

Le norme di genere, inoltre, benché vadano uniformandosi a livello internazionale, mantengono differenze interculturali più o meno marcate, solo in parte dovute ai diversi sistemi giuridici, istituzionali, sociali dei Paesi. Oggetto di studio della retorica contrastiva, tali differenze sono state ampiamente evidenziate soprattutto nell'essay e nell'articolo di ricerca (per una disamina si rimanda a Mazzotta 2012; 2015), dove, da una cultura all'altra, cambiano la struttura del testo, il ricorso a formule attenuative e il grado di visibilità dell'autore, segnalato in inglese dall'uso del pronome di prima persona (Tessuto 2008, 48) al posto delle forme impersonali preferite dall'italiano. La variabilità delle convenzioni redazionali e retoriche si riscontra persino in generi «trans-linguistici» come l'abstract (Di Sabato, Di Martino 2011, 51) e in generi fortemente standardizzati come le lettere commerciali (Connor 1996, 138-9). Sarebbe, quindi, un grave errore se il docente disciplinare impegnato in un percorso CLIL concentrasse l'attenzione sui contenuti e sulle peculiarità puramente microlinguistiche della LS, trascurando l'ottica interculturale nell'approccio ai generi testuali.

3 Aspetti problematici del CLIL all'università

I problemi posti dall'attuazione del CLIL all'università concernono principalmente tre aspetti: l'incremento delle competenze linguistiche degli studenti; la preparazione dei docenti; l'impostazione dell'insegnamento universitario.

Riguardo al primo aspetto, lo studente di livello avanzato ha bisogno di imparare le varietà della LS legate alle materie del suo corso,

ma deve anche poter accrescere ulteriormente la propria padronanza linguistica generale. Ciò può avvenire solo se l'attenzione è focalizzata su argomenti disciplinari ancora ignoti, cosicché «by using the foreign language as an operational tool, students simultaneously better acquire that language» (Serragiotto 2017, 86). Non è CLIL, quindi, se il docente di LS insegna la microlingua relativa a contenuti disciplinari già appresi e che magari gli studenti conoscono meglio di lui, perché non si realizza un'interazione autentica, fatta di domande, obiezioni, chiarimenti, discussioni, che è l'unica via per incrementare la competenza comunicativa. Nulla vieta che il docente di LS possa dare un supporto linguistico, a condizione, però, che siano i docenti disciplinari a condurre la lezione in lingua straniera, assumendosi la responsabilità del percorso CLIL e dei risultati ottenuti sia nella lingua che nei contenuti.

La gestione dell'approccio CLIL fa emergere il secondo problema, che forse è il più spinoso, ossia la preparazione linguistico-metodologica dei docenti universitari delle discipline.

Con i Regolamenti attuativi della Riforma Gelmini 2010 viene introdotto in via sperimentale l'insegnamento in LS di una disciplina non linguistica (DNL) nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici e di due DNL nei licei linguistici dal terzo e quarto anno. Nella legge 107 del 2015, ai docenti disciplinari incaricati di tale sperimentazione si richiede una competenza linguistica di livello C1 del CEFR, affinché possano veicolare i contenuti previsti con adeguata padronanza orale e scritta della LS. A tale scopo, nell'anno successivo viene varato il Piano per la Formazione 2016-19, che alloca risorse finanziarie per l'aggiornamento linguistico dei docenti disciplinari e per la loro formazione nella metodologia CLIL.

Da questi interventi legislativi, tuttavia, restano esclusi i professori universitari, sebbene in numerosi Atenei italiani esistano corsi di laurea CLIL, parecchi dei quali, purtroppo, segnati da carenze di tipo metodologico e addirittura linguistico, visto che non pochi docenti disciplinari avvertono l'esigenza di un aggiornamento in servizio che li aiuti a migliorare la competenza di LS e la *fluency* (Coonan 2009, 127-8). Molti docenti, inoltre, non hanno una preparazione consapevole di linguistica educativa su cui innestare le conoscenze teorico-metodologiche sul CLIL (cf. Mezzadri 2018), sicché non applicano nella didattica il modello circolare illustrato da Mezzadri (2009, 207), che prevede la pianificazione, basata sull'analisi dei processi nel CLIL e dei bisogni dell'utenza, l'azione d'insegnamento, il monitoraggio costante dei processi in rapporto agli obiettivi e la correzione retroattiva dell'agire didattico. Ne consegue una scarsa trasparenza del syllabus CLIL, che rende poi difficile valutare separatamente quali obiettivi sono stati raggiunti nella LS e nella disciplina e quali errori sono stati eventualmente commessi durante lo svolgimento dell'intero processo.

Un'ulteriore complicazione proviene dall'ultimo dei tre fattori indicati in apertura di paragrafo, ossia l'impostazione dell'insegnamento universitario, che da un canto impedisce, per paletti burocratici e organizzativi, di istituire all'interno di uno stesso corso di laurea classi CLIL differenziate in base alle competenze linguistiche di partenza degli studenti, dall'altra fonda la didassi sulla lezione frontale e su interazioni docente-studente rare ed esclusivamente orali. Mancano, pertanto, lavori di gruppo e compiti di scrittura specialistica (stesura di report, articoli di ricerca, cartelle cliniche e così via), che incrementino le competenze micro- e macrolinguistiche degli studenti e li abituino, a partire da materiali autentici utilizzati nella lezione, a produrre testi conformi alle convenzioni retoriche e di genere della cultura di LS. Anche la verifica avviene solo alla fine e in maniera olistica, con esami che non consentono di testare con efficacia e precisione le diverse abilità acquisite (cf. Serragiotto 2006).

In conclusione, l'auspicio per il futuro è che aumentino progetti e sperimentazioni imperniati sulla collaborazione sistematica tra glottodidatti e docenti universitari (di LS e delle discipline) e che si sviluppino una maggiore sensibilità delle istituzioni centrali verso le pressanti esigenze d'innovazione di un sistema universitario al passo con i tempi.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET Università.
- Bondi, M. (2006). «A Case in Point: Signals of Narrative Development in Business and Economics». Hyland, K.; Bondi, M. (eds), *Academic Discourse Across Disciplines*. Bern: Peter Lang, 49-74.
- Borello, E.; Baldi, B. (2004). *Settore che vai, linguaggio che trovi*. Genova: Il Libraccio.
- Cantoni-Harvey, G. (1987). *Content-Area Language Instruction. Approaches and Strategies*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coonan, C.M. (1998). «Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments». Marsh, D.; Marsland, B.; Maljers, A. (eds), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 109-23.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coonan, C.M. (2009). «Developments in CLIL Teacher Education: The Role Played by the University». Sisti, F. (eds), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra, 125-32.
- Di Sabato, B.; Di Martino, E. (2011). *Testi in viaggio. Incontri fra lingue e culture, attraversamenti di generi e di senso, traduzione*. Torino: UTET Università.

- Dueñas, M. (2004). «The *whats, whys, hows* and *whos* of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education». *International Journal of English Studies*, 4(1), 73-96. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48061>.
- Gotti, M. (2005). *Investigating Specialized Discourse*. Bern: Peter Lang.
- Grabe, W.; Stoller, F.L. (1997). «Content-Based Instruction: Research Foundations». Snow, M.A.; Brinton, D.M. (eds), *The Content-Based Classrooms. Perspectives on Integrating Language and Content*. London: Longman, 5-21.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Mazzotta, P. (2012). «Implicazioni didattiche delle differenze interculturali nella scrittura accademica». Bonvino, E.; Tamponi, A.; Luzi, E. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Maria Serena Ambroso*. Roma: Bonacci, 153-62.
- Mazzotta, P. (2015). *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezzadri, M. (2009). «CLIL Courses and a Quality Management at University Level». Sisti, F. (ed.), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra, 203-13.
- Mezzadri, M. (2018). «The Role of CLIL Teachers' Methodological Awareness in In-Service Training in Italy». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 97-109.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Mortara Garavelli, B. (2001). *Le parole e la giustizia*. Torino: Einaudi.
- Serianni, L. (1989). «Lingua medica e lessicografia specialistica nel primo Ottocento». Serianni, L. (a cura di), *Saggi di storia linguistica italiana*. Napoli: Morano, 77-139.
- Serragiotto, G. (2006). «La valutazione del prodotto CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 183-98.
- Serragiotto, G. (2017). «The Problems of Implementing CLIL in Italy». *International Journal of Linguistics*, 5, 82-96. <https://doi.org/10.5296/ijl.v9i5.11829>.
- Sobrero, A.A. (1993). «Lingue speciali». Sobrero, A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. 2, *La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza, 237-77.
- Tessuto, G. (2008). «Writer Identity in the Introduction Section of Academic Law Research Articles: Exploring Metadiscourse Strategies». *Linguistica e Filologia*, 27, 39-58. <https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b84-0849-afca-e053-6605fe0aeaf2/LeF27%282008%29Tessuto.pdf>.