

Lucilla Lopriore*

*Innovazioni e continuità nei percorsi di formazione
dalla scuola all'università*

1. *Introduzione*

Questo contributo si fonda su alcune considerazioni in merito a recenti percorsi formativi per docenti e a innovazioni didattiche presenti nella transizione tra scuola e università, come ad esempio la formazione di docenti sull'attuale condizione di 'lingua franca' della lingua inglese, e di quelli di discipline non linguistiche coinvolti nell'innovazione dell'insegnamento integrato di contenuti e lingua (CLIL, *Content and Language Integrated Learning*). In questi contesti formativi emergono la funzione e il ruolo della continuità verticale e orizzontale nell'insegnamento così come nell'apprendimento, la rilevanza degli aspetti disciplinari e interdisciplinari e il ruolo della lingua nella formazione dei docenti CLIL, nonché la funzione dell'inglese, ormai 'lingua franca' tra parlanti non-nativi, in contesti di apprendimento sempre più multilingui. Quanto di tutto ciò è rispecchiato nelle indicazioni dei curricula nazionali e considerato nella didattica e nella formazione?

2. *La continuità nel sistema educativo: una 'transizione permanente'?*

Sarebbe interessante esplorare l'idea di continuità e comprendere se e quanto la continuità negli apprendimenti sia un elemento percepito e compreso dagli studenti e considerato rilevante dai docenti di scuola nei passaggi di ciclo e, di converso, se questo aspetto sia considerato, e in quale misura, nel passaggio dalla scuola all'università, nonché nelle offerte formative universitarie. Nel contesto della scuola italiana, il termine 'continuità' – sia orizzontale sia verticale – sollecita ricordi

* Università degli Studi Roma Tre.

di esperienze personali in ambito educativo tra i docenti e i dirigenti scolastici, così come tra le famiglie degli studenti. Per gli allievi, invece, la continuità consiste in un riconoscimento di procedure e di approcci didattici di cui essi fanno esperienza nel corso della loro carriera scolastica. Essa è quindi legata al loro vissuto, alle proprie percezioni personali e ai propri apprendimenti, e alla capacità di riconoscerli come propri, ma è, in particolare, legata all'età. Solo nella scuola secondaria, sulla base dei propri ricordi, l'apprendente sarà infatti in grado di ripercorrere la propria esperienza scolastica, di riconoscerne i tratti di progressione sia negli interventi dei docenti sia nel proprio apprendimento. Difficilmente però l'allievo utilizzerà la parola continuità per definirla, a meno che, nel corso del tempo, non sia stato sollecitato dai docenti a riflettere sul proprio apprendimento e sui tratti che ne caratterizzano il progresso, ad esempio con forme di autovalutazione o tramite riflessioni guidate sui risultati ottenuti, riconoscendone e individuandone così gli elementi di sostegno.

Il termine 'continuità' è invece più familiare ai docenti, non solo perché è spesso richiamato dalle indicazioni del MIUR/MIM, ma perché sollecita ricordi di esperienze personali relative alla progettazione didattica degli insegnamenti delle diverse discipline in termini di obiettivi e di specifiche competenze disciplinari e transdisciplinari da fare raggiungere agli allievi anno dopo anno e nei passaggi di ciclo. La continuità messa in atto dal docente non riguarda solo la progettazione della didattica in termini di obiettivi da raggiungere, ma anche la necessità di individuare quelle forme di sostegno all'apprendimento degli studenti che, se riconoscibili, garantiscano la progressione delle loro competenze nel corso degli anni. La continuità si attua infatti con strumenti che consentono al docente di monitorare il progresso degli allievi, nonché di valutare il successo dei propri interventi didattici, coinvolgendo gli studenti con forme di autovalutazione del proprio apprendimento.

Aspetti più rappresentativi di continuità sono anche il progresso e i risultati degli apprendenti, la collaborazione tra i docenti nella scuola e, a livello cross-curricolare, la metodologia, gli stili di insegnamento, la valutazione. Questi risultati confermano che la continuità è un elemento che va condiviso tra le discipline e che occorre radicare nelle pratiche scolastiche e nella collaborazione tra docenti anche di altre discipline; la continuità dovrebbe quindi emergere sia nella pratica didattica sia nella valutazione.

Massimo Muraglia più che parlare di 'continuità' nella scuola italiana, sceglie di parlare di 'transizione', invitandoci a «riflettere

sulle forme che la transizione assume nei vari aspetti del discorso sulla scuola», in particolare su:

[...] un aspetto del discorso sulla scuola che potrebbe prendere il titolo ossimorico di “transizione permanente”. Riguarda la tormentata presunta transizione da un certo modo di pensare la scuola a non si sa quale altro, perché l’attuale stagione sembra di quelle che si situano nel bel mezzo di un guado. La politica scolastica dell’ultimo quarto di secolo ha espresso in modo molto confusionario questa transizione, che traeva le mosse da elaborazioni riconducibili agli anni Novanta, quando si cominciò a parlare di società della conoscenza, di apprendimento per tutta la vita, di flessibilità, ma anche di competenze e di rendicontazione. (Muraglia, 2021: 35)

In una recente indagine svolta da un gruppo di docenti di scuola interessati a esplorare la nozione di continuità (SIG, *Special Interest Group*, corso offerto da Trinity Italy nel 2023), gli aspetti indicati dai docenti come più rilevanti sono stati:

- l’attenzione posta al progresso e ai risultati degli apprendenti;
- la collaborazione tra i docenti della scuola a livello cross-curricolare;
- l’attivazione di progetti tra scuole di livello diverso;
- gli approcci e la metodologia adottata negli interventi didattici;
- le forme di valutazione e autovalutazione adottate.

Questi risultati confermano che la continuità è un elemento che va riconosciuto e condiviso tra docenti, allievi e famiglie, e che occorre inserire nella formazione dei docenti e radicare nelle pratiche scolastiche e nella collaborazione tra discipline (Lopriore, 2023).

La continuità è quindi una sorta di *fil rouge* che accompagna e sostiene gli apprendimenti e può essere riconosciuta dai genitori quando i figli riportano a casa le esperienze fatte a scuola, in particolare quando la scuola offre regolari momenti di condivisione. Raccomandazioni in merito al valore formativo della continuità nella scuola italiana sono presenti nei documenti ministeriali, ad esempio, nelle *Indicazioni per la scuola dell’infanzia* in cui si associa il termine continuità alla nozione di curriculum, quando si legge: «[...] per la scuola dell’infanzia: alleanza educativa con le famiglie, ad operare in continuità [...]. L’idea di un curriculum unitario, d’altra parte, è una prospettiva che può favorire la costruzione della continuità» (<<https://www.miur.gov.it/>>

web/guest/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zeroisei>), e nei recenti decreti sulle assunzioni dei docenti (MIUR, 2017, DL 13/04/, n.65), come negli esempi che seguono, in cui si sottolinea la necessità di garantire la continuità didattica, soprattutto in un sistema educativo la cui popolazione scolastica è stata modificata dai recenti flussi migratori e dalla crescente presenza di studenti non italofoeni:

[...] una maggiore attenzione alla continuità didattica [...]
[...] sarà garantita la continuità [...]
[...] sempre per assicurare la continuità didattica [...]
[...] e ha come obiettivo la tutela del diritto allo studio delle ragazze e dei ragazzi e della continuità didattica [...]
[...] assunzioni necessarie per garantire continuità [...] degli studenti con disabilità [...].

La continuità è quanto garantisce agli allievi di apprendere, mentre alla sua assenza, solitamente definita ‘discontinuità’, viene spesso imputato l’insuccesso scolastico e il mancato apprendimento. La discontinuità emerge chiaramente nel passaggio da un ciclo all’altro e per più motivi: cambiano i docenti, cambiano e aumentano le discipline, cambiano gli approcci didattici, cambiano i luoghi e, ad esempio, da un approccio olistico cui sono abituati nel primo ciclo di studi, gli allievi vengono a contatto con ambiti e ambienti di apprendimento che saranno poi scanditi in termini di discipline. Questi passaggi di ciclo sono spesso percepiti come mancati riconoscimenti, e sono vissuti, soprattutto dalle famiglie, come momenti di smarrimento e di abbandono.

Ma la discontinuità non attiene solo alla scuola. I problemi che nascono nella transizione dalla scuola all’università e che preludono all’abbandono precoce degli studi sono spesso ascrivibili anche alla discontinuità tra scuola e università (Arnold *et al.*, 2006; Di Martino *et al.*, 2023; Nel *et al.*, 2009; West *et al.*, 2010; Nampota &Thompson, 2008).

Una transizione riuscita dalla scuola all’università è fondamentale per il successo accademico, soprattutto nel primo anno. Non solo il divario tra scuola e università è aumentato da un sistema scolastico che produce studenti non adeguatamente preparati per l’istruzione superiore, ma anche le università non sono attrezzate per accogliere questi studenti, in particolare quelli provenienti da contesti svantaggiati.

Le università, cui spesso viene affidata la formazione iniziale dei docenti, hanno la responsabilità di facilitare la transizione scuola-università e dovrebbero essere coinvolte attivamente nelle scuole in progetti di collaborazione. Poche, e solo su alcune discipline,

sono purtroppo le ricerche svolte sulla continuità tra le offerte dei corsi universitari in termini di contenuti, competenze e approcci e le esperienze di apprendimento degli studenti in ingresso all'università.

Nel loro rapporto sulla transizione tra scuola e università nell'ambito degli insegnamenti della matematica, ad esempio, Di Martino *et al.* (2023), riprendendo lo studio di Gueudet *et al.* (2016) che avevano identificato le difficoltà a livello epistemologico e cognitivo incontrate dagli apprendenti nel passaggio tra scuola e università, hanno aggiunto a queste dimensioni quella affettiva e quella socio-culturale, dimensioni centrali per meglio comprendere le ragioni degli abbandoni.

Alla continuità, e in particolare alle ragioni della discontinuità, tra i vari cicli scolastici e nella transizione all'università, dovrebbero essere dedicati approfondimenti sia nella formazione dei docenti sia nelle Indicazioni Nazionali.

3. *L'inglese lingua franca globale*

La lingua inglese, grazie alla comunicazione multimediale, è inevitabilmente entrata in contatto con molte altre lingue cui ha lasciato in eredità parole e espressioni in campi diversi, prendendone altrettante in prestito permanente. Essa è al momento una lingua quotidianamente usata da quasi un miliardo di persone, di cui ben oltre la metà non è parlante nativa. L'inglese è marcato dall'uso delle sue molteplici varietà sia nei paesi dove è prima lingua sia in quelli dove è utilizzato come seconda lingua; da qui deriva la denominazione plurale di *World Englishes* (WEs), in quanto il contatto continuo con altre realtà culturali e linguistiche ha profondamente 'pluralizzato' questa lingua modificandone le caratteristiche in termini di strutture grammaticali, lessico, sintassi e fonologia, rimettendo di conseguenza in discussione l'epistemologia stessa della sua didattica (Crystal, 2003; Jenkins, 2015; Pennycook, 2007; Seidlhofer, 2011).

La presenza sempre più diffusa dell'inglese lo caratterizza come una lingua in perenne mobilità, pronta a modificarsi e a includere espressioni locali, piegandosi ai molteplici contesti d'uso e ai diversi mezzi di comunicazione. Il fenomeno è strettamente intrecciato alla storia dell'inglese, prima con l'espansione dell'impero britannico e con il colonialismo e, successivamente, con la globalizzazione e con la diffusione delle nuove tecnologie (Crystal, 2003; Graddol, 2006).

Il rapporto tra inglese e globalizzazione è complesso e reciproco allo stesso tempo, poiché «la globalizzazione economica ha favorito la diffusione dell'inglese, ma la diffusione dell'inglese ha anche favorito la globalizzazione» (Graddol, 2006: 9).

L'inglese è di fatto sempre più usato come lingua di comunicazione in diversi contesti sociali tra parlanti di lingue madri diverse, ovvero l'inglese si realizza sempre più come una lingua franca – *English as a Lingua Franca* (ELF) – non più proprietà esclusiva dei parlanti nativi (Jenkins, 2007; Kramsch, 1997; Mauranen & Ranta, 2009; Seidlhofer, 2011; Widdowson, 1994; 2003). L'inglese come lingua franca consiste di scambi comunicativi tra parlanti di diverse L1 nell'ambito di comunità i cui partecipanti scelgono di utilizzare l'inglese. Come afferma Barbara Seidlhofer (2011: 77), l'ELF «non è una varietà dell'inglese, piuttosto un modo variabile di usarlo». Di fatto, i non nativi che utilizzano l'inglese non lo 'adottano', piuttosto lo 'adattano' ai propri bisogni comunicativi (Seidlhofer, 2011: 64). Tutto ciò rende l'inglese al momento una lingua con implicazioni per l'insegnamento per molti versi diverse da quelle delle altre lingue e potenzialmente utile in contesti scolastici sempre più multilingui.

La crescente diffusione delle varietà dell'inglese e dell'ELF in diversi contesti educativi richiede ormai un cambio di prospettiva, una rivisitazione dell'insegnamento dell'inglese e degli approcci adottati nella formazione sia dei docenti di inglese sia dei docenti che useranno l'inglese per insegnare la propria disciplina (CLIL). L'insegnamento dell'inglese, o in inglese, dovrebbe essere orientato oggi alla promozione di maggiore consapevolezza linguistica e (inter) culturale e allo sviluppo di strategie che consentano agli apprendenti di sviluppare una competenza comunicativa efficace in contesti multilingui dove l'inglese è di fatto la lingua più utilizzata (Lopriore, 2019; 2020a; 2020b; 2021; 2023).

4. L'insegnamento dei contenuti in lingua: le nuove prospettive offerte dal CLIL

Le innovazioni ci costringono a riflettere, a rileggere abitudini consolidate, a trovare nuovi equilibri e a scoprire nuove relazioni. Questo è tanto più vero quando le innovazioni avvengono nella

quotidianità della scuola, dove solo studi e ricerche, in particolare quelle longitudinali, ci informano delle effettive ricadute delle innovazioni sugli apprendimenti degli studenti. I cambiamenti a volte avvengono *nonostante*, e sono cambiamenti individuali di quei docenti che, a seguito di attività di formazione, iniziano a modificare i propri rapporti con il lavoro quotidiano: come è avvenuto a partire dal 2013 nel caso del CLIL che ha coinvolto sia la scuola sia l'università, evidenziando vantaggi e limiti delle innovazioni nelle transizioni.

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ovvero l'apprendimento integrato di lingua e contenuti, uno degli interventi normativi recentemente introdotti nella scuola italiana dalla riforma ordinamentale inizialmente nei licei, successivamente negli istituti tecnici e professionali, più recentemente anche nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, è una delle innovazioni più note nella scuola italiana. Il CLIL prevede che una disciplina possa essere insegnata dal docente utilizzando una lingua straniera; si tratta di un'innovazione forte in quanto altera i tradizionali equilibri interni ed esterni del processo educativo e costringe docenti e studenti a confrontarsi con una modifica sostanziale della didattica disciplinare. Adottando questo approccio, il contenuto disciplinare non linguistico viene acquisito tramite l'uso della lingua straniera, in genere l'inglese, la quale si arricchisce a sua volta attraverso lo studio dei contenuti disciplinari (Coyle *et al.*, 2010; Echevarria & Short, 2010; Marsh *et al.*, 2009; Coonan, 2016; Nikula *et al.*, 2016). Questo processo, pur se in modo indiretto, restituisce alla lingua un ruolo centrale nell'apprendimento, ruolo troppo spesso trascurato dall'eccessiva attenzione ai contenuti da parte dei docenti disciplinaristi, così come da quelli di lingue straniere, perché, come sostiene Bernard A. Mohan,

Language is a system which relates what is being talked about (content) and the means used to talk about it (expression). Linguistic content is inseparable from linguistic expression. In subject matter learning we (teachers) overlook the role of language as a medium of learning and in language learning we (teachers) overlook the fact that content is being communicated. (Mohan, 1986: 62)

Questo approccio didattico, adottato dai docenti di discipline non-linguistiche (DNL) per insegnare la propria disciplina, rappresenta per i docenti una sfida e richiede una rivisitazione sia delle indicazioni

curricolari sia del ruolo della lingua nell'insegnamento e per l'apprendimento. Per tale motivo il CLIL può diventare un potente strumento di riflessione, ma richiede una formazione specifica dei docenti DNL, promossa dal DM n. 6 del 16.04.2012, con l'attivazione a partire dal 2013 di corsi di perfezionamento per i docenti in servizio, definiti in analogia con quelli previsti dal DM 30 settembre 2011 per la formazione iniziale dei docenti¹.

I corsi metodologici CLIL da 20 CFU sono affidati alle università, e prevedono 9 CFU di base, 9 CFU caratterizzanti e 2 CFU per lo svolgimento di un tirocinio formativo attivo presso la scuola di appartenenza dei docenti, svolto con le modalità della ricerca-azione. Il possesso della certificazione linguistica C1 nella lingua straniera scelta dal docente e il superamento del corso sono i requisiti necessari per insegnare la propria disciplina in L2. Tali percorsi formativi proposti ai docenti DNL dalle università hanno tenuto conto, per la loro programmazione, del profilo delle competenze del docente CLIL (allegato A, D.D. 6 del 12 aprile 2012), assumendo tali competenze a obiettivo dei propri corsi. Secondo questo profilo,

in ambito linguistico, il docente CLIL ha:

- una competenza di livello C1 nella lingua straniera;
- competenze adeguate alla gestione di materiali disciplinari in L2;
- una padronanza della microlingua disciplinare.

In ambito disciplinare, il docente CLIL è in grado di:

- utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa proposta dai curricula nazionali delle materie relative al proprio ordine di scuola;
- trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti.

In ambito metodologico-didattico, il docente CLIL è in grado di:

- progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline;
- reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche;

¹ I Corsi di Perfezionamento da 60 cfu, riservati alla formazione pre-servizio, sono stati svolti negli ultimi anni da alcune università telematiche.

- realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera;
- elaborare e utilizzare sistemi e strumenti di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL.

L'organizzazione dei corsi metodologici CLIL da parte delle università ha richiesto l'individuazione di coordinatori universitari con comprovata competenza nel CLIL, nonché nella formazione docenti, la collaborazione di docenti universitari disciplinaristi, la selezione dei docenti partecipanti e l'attivazione di collaborazioni con le scuole di appartenenza dei docenti. Questo ha consentito a docenti di scuola e docenti universitari di rivisitare insieme le singole discipline, di riflettere sulle sfide poste dall'uso di una lingua straniera per insegnare e dalla progettazione di percorsi in continuità, riavvicinando scuola e università, nonché incoraggiando forme di collaborazione. Questa collaborazione potrebbe fungere da modello per interventi che rivisitino i curricoli scolastici alla luce di innovazioni quali il CLIL, e prevengano la discontinuità e l'abbandono precoce degli studi universitari (Nel *et al.*, 2009).

All'Università Roma Tre la selezione dei partecipanti del primo corso nel 2013² ha riservato diverse sorprese, tra le quali la presenza di numerosi docenti DNL con una competenza linguistico-comunicativa medio-alta in una LS, quasi sempre già certificata. Ulteriore elemento di sorpresa sono state le ragioni addotte dai docenti DNL che li avevano spinti a partecipare a un corso con oltre 120 ore di didattica in presenza, a fronte di nessun incentivo. Numerosi docenti hanno dichiarato che la frequenza del corso CLIL rappresentava per loro 'una sfida' e un cambiamento nel loro insegnamento. Alla domanda, poi, se non li preoccupasse il fatto che i loro giovani studenti avrebbero utilizzato una LS per esprimere concetti scientifici, storici o filosofici in un momento delicato della loro formazione, i docenti hanno evidenziato quanto, a loro avviso, l'utilizzo di un'altra lingua e di un altro codice linguistico

² I corsi metodologici CLIL attivati a Roma Tre tra il 2013 e il 2019, prima tramite il CAFIS, poi negli ultimi due anni dal Dipartimento di Lingue, hanno visto la partecipazione di circa 360 docenti di diverse aree disciplinari. L'elemento innovativo di tali corsi è stata la partecipazione attiva di docenti universitari delle discipline dei docenti di scuola partecipanti nei gruppi di lavoro del corso, ad esempio, i gruppi di docenti di Scienze partecipanti al corso sono stati coordinati dai docenti universitari di Biologia, così come quelli di Matematica e Fisica, di Storia, di Filosofia, e di Storia dell'Arte.

avrebbe invece permesso agli allievi di meglio esplorare certi concetti, e di riflettere sulle parole usate sia in italiano sia in LS. Quest'ultima osservazione nasce forse proprio dalla condizione dei docenti CLIL che partono anche loro da una posizione di apprendenti di una L2.

5. *Lingua, lingue e alfabetizzazione disciplinare*

Nelle plurime esperienze di formazione iniziale dei docenti, a partire dalle SSIS ad oggi, sembra essere mancata la volontà di includere l'educazione linguistica come competenza trasversale a tutte le discipline. Come osserva Francesco De Renzo in una recente pubblicazione, da lui curata insieme a Emanuela Piemontese, e nata dal XVIII convegno nazionale del Giscel del 2014, sull'educazione linguistica e le discipline matematico-scientifiche,

Il rapporto tra le abilità linguistiche e lo sviluppo delle conoscenze scientifiche costituisce uno degli argomenti più complessi, anche per il grosso peso di una tradizione didattica in cui ha prevalso più la separazione che la reciproca interconnessione. (De Renzo & Piemontese, 2016: II)

Al fine di focalizzare l'attenzione dei docenti in formazione sul ruolo della lingua nell'apprendimento e sostenerli nella progettazione didattica, in un'ottica di educazione linguistica, uno degli approcci più appropriati è fondato sulla consapevolezza linguistica – *language awareness* – ovvero lo sviluppo negli apprendenti di un'accentuata consapevolezza e sensibilità alle forme e alle funzioni della lingua (Carter, 2003: 64). Stimolare la consapevolezza linguistica negli studenti è un approccio utilizzato sia per lo studio della LS sia per quello della prima lingua, e si concretizza in classe con attività di *noticing* (Schmidt, 1990; 1995; Godfroid *et al.*, 2010) e di *linguaging* (Swain, 2006) che risultano particolarmente utili sia nelle lezioni di LS sia nella formazione dei docenti CLIL (Lopriore, 2020a).

L'ipotesi del *noticing*, elaborata da Schmidt, sostiene che ciò che l'apprendente nota nell'*input* è ciò che diviene successivamente *intake* ai fini dell'apprendimento, vale a dire il *noticing* è condizione sufficiente e necessaria per convertire l'*input* in *intake* (Schmidt 1990: 130). Si tratterebbe quindi di esporre gli studenti a esempi di lingua autentica

– scritta o parlata – chiedendo loro di osservare aspetti noti o insoliti della lingua e proporre ipotesi sulle ragioni di diverse realizzazioni linguistiche e attivando così un processo di appropriazione della lingua.

Secondo Merrill Swain (2006: 95) quando una persona ‘produce’ lingua, è impegnata in un’attività cognitiva che non consiste semplicemente in un *output*, bensì la lingua agisce per significare. Il *linguaging*, verbalizzazione di *language*, è di fatto un’azione, un processo continuo e dinamico utilizzato per esprimere significati; per la Swain è usare la lingua nel tentativo di comprendere, di mediare per trovare soluzioni a problemi, anche quando il problema potrebbe essere solo relativo a una parola da scegliere. E questo processo si presta ad essere stimolato in un contesto di apprendimento guidato, in particolare a livello avanzato, come è il caso dei docenti CLIL. Il *linguaging* implica prendere posizione in un repertorio di pratiche abitudinarie di una cultura locale, acquisendo un ‘senso linguistico di appartenenza’ proprio come accade ai docenti CLIL che in tal modo rivisitano i contenuti attraverso la lingua e si confrontano con docenti di altre discipline e di LS.

Nell’ambito dell’insegnamento tradizionale di una disciplina, in particolare nelle indicazioni dei curricoli disciplinari, scarsa attenzione è di solito posta alla lingua e al suo ruolo, alle caratteristiche della lingua dei testi disciplinari utilizzati per lo studio e al suo grado di specializzazione, alle difficoltà lessicali e sintattiche di tali testi, nonché alla lingua utilizzata – sia dal docente sia dallo studente – per presentare e spiegare un argomento, per sollecitare interventi e ragionamenti da parte degli allievi, per discutere nei lavori di gruppo. Ma, soprattutto, manca attenzione all’*alfabetizzazione disciplinare* nelle singole materie, raramente menzionata nei curricoli scolastici. Il termine ‘*disciplinary literacies*’ – alfabetizzazioni disciplinari – si riferisce all’interdipendenza tra i contenuti e i modi in cui questi vengono costruiti e comunicati nelle diverse discipline (Shanahan & Shanahan, 2012).

L’alfabetizzazione disciplinare sta diventando sempre più popolare tra gli educatori, in quanto viene posta maggiore enfasi sul valore dei modi specializzati di pensare e comunicare che sono essenziali per ogni disciplina accademica, piuttosto che concentrarsi esclusivamente sulle abilità di alfabetizzazione più generali. L’alfabetizzazione disciplinare implica il passaggio dal trattare la lettura e la scrittura come abilità tecniche a considerarle come abilità necessarie per produrre, interpretare e valutare testi, sia in formato tradizionale che digitale, in linea con le norme, i valori e le convenzioni sociali, culturali e discorsive delle diverse

materie scolastiche. Compito dell'istruzione è quello di aumentare la metaconsapevolezza di questi aspetti dell'alfabetizzazione e di fornire una guida esplicita, poiché le competenze disciplinari non si sviluppano automaticamente attraverso la mera esposizione. L'alfabetizzazione disciplinare si estende anche al di fuori delle aule scolastiche, in quanto pone l'accento sulla necessità di fornire agli studenti le competenze necessarie per partecipare alla società e per orientarsi in modo critico nell'informazione. In un certo senso, tutte le materie scolastiche, a prescindere dalla lingua di insegnamento o dal profilo linguistico dei partecipanti, comportano la socializzazione e lo *scaffolding* degli studenti nella lingua della disciplina. Tuttavia, contesti come il CLIL, in cui l'insegnamento avviene attraverso una lingua aggiuntiva, mettono in evidenza l'aspetto bi- e plurilingue della scuola, in quanto ci si aspetta che gli studenti padroneggino le convenzioni di alfabetizzazione delle materie in più lingue di cui hanno bisogno per far fronte a un mondo sempre più complesso e in rapida evoluzione (European Commission, 2012). «L'alfabetizzazione disciplinare consiste quindi nel sostenere l'agentività degli studenti, ovvero il senso di appartenenza al proprio apprendimento»³.

6. Conclusioni

Il modello del corso di formazione metodologica per i futuri docenti CLIL evidenzia alcune caratteristiche pedagogicamente apprezzabili quali la raccomandazione ai docenti dei corsi di integrare i propri insegnamenti con quelli degli altri colleghi impegnati nel corso, di prevedere forme di copresenza di docenti universitari di lingua e disciplinaristi nell'ambito dei crediti caratterizzanti, di collaborare con i docenti tutor nelle scuole di riferimento, di incoraggiare l'uso delle nuove tecnologie e di utilizzare modalità di ricerca-azione e di osservazione delle lezioni nel corso del tirocinio. Queste modalità, oltre a stimolare collaborazioni proficue, tra discipline e livelli diversi, attivano forme di riflessione e di consapevolezza linguistica e disciplinare con inevitabili ricadute sia sugli interventi didattici e valutativi dei docenti sia sugli apprendimenti degli allievi.

³ Testo tratto e adattato dal documento prodotto nel progetto eCOST-COST Action CA21114, (2023-2027) dal gruppo guidato da Tarja Nikula.

Confrontarsi con un nuovo approccio all'insegnamento della propria disciplina, utilizzando una lingua straniera così diffusa come l'inglese, costituisce per molti docenti una vera e propria sfida professionale che li porta inevitabilmente a ripensare il ruolo della lingua di scolarizzazione nello studio e per lo studio nonché per valorizzare la continuità nella transizione da un ciclo all'altro. Per questo il CLIL, così come viene presentato e elaborato dai docenti universitari nell'ambito dei corsi per i futuri docenti CLIL, in particolare nella parte di ricerca svolta sull'uso della lingua per l'apprendimento durante e dopo il tirocinio, può diventare un potente strumento di riflessione multi- e interdisciplinare, che valorizza l'efficacia comunicativa della comunicazione didattica e ne mette in luce la ricaduta sugli apprendimenti.

Sarebbe quindi necessario favorire progetti di collaborazione tra università e scuola, di rivisitazione comune dei curricula disciplinari, investendo su progetti di collaborazione tra docenti di discipline e di livelli diversi, sui processi cognitivi e metacognitivi sottesi all'apprendimento dei contenuti che si realizzano soprattutto nelle interazioni orali tra pari (Lantolf & Thorne, 2006). Auspicabilmente la formazione a un approccio CLIL dovrebbe essere inclusa come modulo trasversale nella formazione dei docenti, e non essere limitata ai soli corsi metodologici per i DNL come è avvenuto finora; questo consentirebbe una maggiore condivisione di approcci didattici, una rivisitazione dei processi di acquisizione e apprendimento di una seconda lingua, e non ultimo lo sviluppo di pratiche comuni che sostengano la continuità nel passaggio da un ciclo all'altro.

Riferimenti bibliografici

- ARNOLD, C., BARTLETT, K., GOWANI, S., MERALI, R. (2006). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147441>>
- CARTER, R. (2003). Language Awareness. *ELT Journal*, 57 (1), 64-65.
- COONAN, C.M. (2016). CLIL and higher education in Italy: Desirable? Possible? In C. COONAN (cur.), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra Edizioni, vol. 1, 137-148.
- COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language*

- Integrated Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE RENZO, F., & PIEMONTESE, M.E. (curr.). (2016). *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*. Canterano: Aracne.
- DI MARTINO, P., GREGORIO, F., & IANNONE, P. (2023). Transition from school into university mathematics: experiences across educational contexts. *Educational Studies in Mathematics*, 113, 1–5. <<https://doi.org/10.1007/s10649-023-10217-0>>
- ECHEVARRIA, J., & SHORT, D. (2010). Programs and practices for effective sheltered content instruction. In CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (cur.), *Improving Education for English Learners: Research Based Approaches*. Sacramento, CA: CDE Press, 251-321.
- EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE. (2012). *EU high level group of experts on literacy – Final report, September 2012*. Publications Office. <<https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>>
- GODFROID, A., HOUSEN, A., & BOERS, F. (2010). A procedure for testing the Noticing Hypothesis in the context of vocabulary acquisition. In M. PÜTZ & L. SICOLA (curr.), *Cognitive Processing in Second Language Acquisition*. Converging Evidence in Language and Communication Research, 13. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 169-197. <<https://doi.org/10.1075/celcr.13.14god>>
- GRADDOL, D. (2006). *English Next*. London: The British Council.
- GUEUDET, G., BOSCH, M., DI SESSA, A., NAM KWON, N., & VERSCHAFFEL, L. (2016). *Transitions in mathematics education*. [Switzerland]: Springer Nature. <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-31622-2>>
- JENKINS, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS, J. (2015). Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2 (3), 49-85.
- KRAMSCH, C. (1997). The Privilege of the Nonnative Speaker. *PMLA. Publications of the Modern Language Association*, 112 (3), 359-369.
- LANTOLF, J., & THORNE, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- LOPRIORE, L. (2019). New perspectives in ELT: Teachers' attitudes and identities. In L. LOPRIORE (cur.), *New English/es and ELF: Investigating teachers' attitudes and ELT in the Italian context*

- [Sezione monografica]. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 51 (1), 23–34.
- LOPRIORE, L. (2020a). ELF awareness in ELT. Emerging challenges and new paradigms in teacher education. *Lingue & Linguaggi*, 34, 73–89.
- LOPRIORE, L. (2020b). Reframing teaching knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European perspective. *Language Teaching Research*, 24 (1), 94–104.
- LOPRIORE, L. (2021). Content and Language integrated Learning in an ELF-aware perspective. In A. GRAZIANO, B. TURCHETTA, F. BENEDETTI & L. CINGANOTTO (curr.), *Pedagogical and Technological Innovations in (and through) Content and Language Integrated Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 80–98.
- LOPRIORE, L. (2023). Introduzione: la continuità. In Trinity College, *Digital Companion. Shaping Continuity*. London: Trinity College, 5–10.
- MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFF, D., ALIAGA, R., ASIKAINEN, T., FRIGOLS-MARTIN, M.J., HUGHES, S., & LANGÉ, G. (curr.). (2009). *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Jyväskylä: CCN (CLIL Cascade Network).
- MAURANEN, A., & RANTA, E. (curr.). (2009). *English as a lingua franca. Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- MIUR. (2017, 21 giugno). *Firmata intesa su assegnazioni provvisorie*. <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/firmata-intesa-su-assegnazioni-provvisorie>>
- MOHAN, B.A. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- MURAGLIA, M. (2021). Educare alla permanente transizione. *Le nuove frontiere della scuola*, 54, 35–41.
- NAMPOTA, D.C., & THOMPSON, J.J. (2008). Curriculum continuity and school to university transition: science and technology programmes in Malawi. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38 (2), 233–246. <DOI: 10.1080/03057920701542008>
- NEL, C., TROSKIE-DE BRUIN, C., & BITZER, E. (2009). Students' transition from school to university: Possibilities for a pre-university intervention. *South African Journal of Higher Education*, 23 (5), 974–991.
- NIKULA, T., DAFOUZ, E., MOORE, P., & SMIT, U. (curr.). (2016).

- Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- PENNYCOOK, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge.
- SCHMIDT, R.W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- SCHMIDT, R. (cur.). (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- SEIDLHOFER, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- SHANAHAN, T., & SHANAHAN, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, 32 (1), 7-18.
- SWAIN, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. BYRNES (cur.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 95-108.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEST, P., SWEETING, H., & YOUNG, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25 (1), 21-50. <DOI: 10.1080/02671520802308677>
- WIDDOWSON, H. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 377-389.
- WIDDOWSON, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.