

LE DIMENSIONI LINGUISTICHE DI TUTTE LE DISCIPLINE SCOLASTICHE

UNA GUIDA PER L'ELABORAZIONE DEI CURRICOLI E PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Jean-Claude Beacco
Mike Fleming
Francis Goullier
Eike Thürmann
Helmut Vollmer

Con il contributo di Joseph Sheils

Unité des Politiques linguistiques
Division des politiques éducatives
Service de l'éducation
Direction de la citoyenneté démocratique
et de la participation
DGII – Direction générale de la démocratie
Conseil de l'Europe, 2015
www.coe.int/lang/fr

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

© Council of Europe, 2015.

Titolo originale:

Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires.

Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants

Questa Guida è stata pubblicata in occasione della Conferenza su “La prise en compte des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: équité et qualité en éducation”, tenutasi a Strasburgo nei giorni 14-15 ottobre 2015.

© Università degli Studi di Milano,

“Italiano LinguaDue”, 2016.

www.italianolinguadue.unimi.it

Semestrale del Master Promoitals www.promoitals.unimi.it

Direttore responsabile

Silvia Morgana

Direzione editoriale

Silvia Morgana

Giuseppe Polimeni

Massimo Prada

Comitato di redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Franca Bosc

Michela Dota

Valentina Zenoni

Comitato scientifico

Massimo Arcangeli

Monica Barsi

Franca Bosc

Gabriella Cartago

Pietro Frassica

Giulio Lepschy

Michael Lettieri

Edoardo Lugarini

Danilo Manera

Bruno Moretti

Silvia Morgana

Franco Pierno

Giuseppe Polimeni

Massimo Prada

Maria Cecilia Rizzardi

Giuseppe Sergio

Paolo Silvestri

Roberto Ubbidente

ISSN: 2037-3597 Italiano linguadue [Online]

Questa traduzione di *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* viene pubblicata da “Italiano LinguaDue” per gentile concessione del Council of Europe ed è di esclusiva responsabilità del traduttore.

Traduzione di Edoardo Lugarini.

PREFAZIONE

La padronanza della lingua di scolarizzazione è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero critico. È fondamentale per la partecipazione alla vita delle nostre società democratiche, per l'inclusione e per la coesione sociale.

Questa Guida costituisce una risorsa preziosa per le autorità responsabili dell'educazione e per tutti coloro che svolgono la loro professione nel campo dell'istruzione negli Stati membri del Consiglio d'Europa. Li aiuterà a riflettere sulla loro politica e sulle loro pratiche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue e a fornire risposte alle sfide attuali dei nostri sistemi educativi.

La Guida si fonda innanzitutto sulle pratiche di insegnamento, ma riprende anche i grandi principi e valori del Consiglio d'Europa espressi in due recenti Raccomandazioni del Comitato dei Ministri. La Raccomandazione "a garantire un'istruzione di qualità" pone l'accento sull'importanza di prevenire l'insuccesso scolastico e richiama l'attenzione sul ruolo chiave della lingua nell'assicurare l'equità nell'accesso al sapere. La Raccomandazione "sull'importanza delle competenze nella/e lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'educazione e per il successo scolastico" sottolinea l'importanza della lingua non solo come specifica materia scolastica ma anche in tutte le discipline del curriculum.

Le raccomandazioni e le misure proposte in questa Guida aiuteranno i responsabili delle politiche educative, i docenti e gli operatori scolastici a sostenere gli allievi svantaggiati, siano essi migranti o nativi e contribuiranno a migliorare la qualità dell'istruzione per tutti gli allievi.

Invito tutti i responsabili delle politiche educative dei nostri Stati membri a far crescere in tutti i professionisti incaricati della formazione la consapevolezza relativa alla dimensione linguistica in tutte le materie scolastiche e a supportarli nel rendere questa dimensione esplicita e trasparente nei curricoli e in tutto il processo di insegnamento. Ciò contribuirà a garantire l'equità e la qualità nei nostri sistemi educativi.



Snežana Samardžić-Marković
Directrice générale de la Démocratie

SOMMARIO

Prefazione	3
Introduzione	5
1. L'importanza della dimensione linguistica in tutte le discipline scolastiche per la qualità e l'equità nell'educazione	11
2. Il ruolo della lingua nella costruzione e nella utilizzazione delle conoscenze	22
3. Le forme della comunicazione in classe e l'acquisizione delle conoscenze disciplinari	36
4. Verso l'acquisizione delle forme di comunicazione accademica	44
5. Diversità linguistica, literacy specifica nelle diverse materie e risultati scolastici	55
6. La costruzione della padronanza della lingua di scolarizzazione nel ciclo primario	70
7. La lingua come materia	80
8. Prerequisiti linguistici disciplinari specifici nell'insegnamento secondario	92
9. Approcci didattici	110
10. L'elaborazione del curricolo	122
11. La dimensione linguistica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti	140
12. La qualità della formazione relativa alle dimensioni linguistiche degli insegnamenti disciplinari	149
Conclusione	157
Allegati	159
Indice	193

INTRODUZIONE

Nell'aprile del 2014 la Raccomandazione CM/ Rec(2014)5 del Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa¹ ha attirato l'attenzione "sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'educazione e per il successo scolastico". Uno dei principi fondamentali posti in evidenza dalla Raccomandazione è l'importanza della lingua, non solo in quanto specifica materia di studio, ma anche in tutte le discipline del curriculum. È questo un aspetto dell'insegnamento linguistico che rappresenta una sfida particolare per i responsabili politici e per tutti coloro che svolgono la loro professione nel campo dell'educazione perché richiede nuove idee e una prospettiva globale e interdisciplinare. Per questa ragione la Guida che qui si presenta è stata redatta per facilitare l'attuazione dei principi e delle misure indicate dalla Raccomandazione. Ha lo scopo di mostrare perché la padronanza della lingua è importante in tutte le materie e quali ne sono le implicazioni per le politiche linguistiche e le pratiche d'insegnamento.

Questa Guida è un prodotto del progetto "Lingue di scolarizzazione" condotto dall'Unità delle politiche linguistiche, sotto l'egida del Comitato direttivo per le politiche e pratiche educative del Consiglio d'Europa. Il Comitato ha riconosciuto che l'acquisizione di competenze linguistiche è un prerequisito per il successo scolastico e la partecipazione nelle società democratiche moderne e pluralistiche. Il progetto ha cercato di consolidare questo principio e di esplorare le sue implicazioni pratiche attraverso una serie di seminari, conferenze e pubblicazioni. Questi lavori hanno prodotto un gran numero di studi e documenti disponibili sulla *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale*². Tuttavia si è ritenuto opportuno che una guida, pubblicata a parte, avrebbe potuto essere un'utile aggiunta a questi documenti. Ogni capitolo della Guida fa riferimento a diversi documenti della piattaforma (con i loro link nella versione elettronica), nei quali vengono approfonditi alcuni dei punti trattati.

La Guida è destinata principalmente ai responsabili della elaborazione dei curricula, dei materiali per l'insegnamento e della formazione degli insegnanti sia a livello locale che nazionale. Essa sarà ugualmente utile agli insegnanti che hanno un particolare interesse a comprendere l'importanza della lingua nell'educazione. La Guida ha un orientamento pratico, ma non è un "manuale", in quanto non è stata concepita per

¹ Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des ministres aux Etats membres du Conseil de l'Europe aux Etats membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_FR.asp –

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/conventions_EN.asp?

Traduzione italiana in *Italiano LinguaDue*, 1. 2014:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4245/4338>.

² www.coe.int/lang-platform → Languages of schooling → Language as a subject and Language(s) in other subjects.

fornire indicazioni sul “come fare” proponendo una serie di attività che si consiglia di svolgere. Essa cerca piuttosto di chiarire le conoscenze e i principi sulla base dei quali si rende necessario raccomandare e incoraggiare la formazione linguistica e l'insegnamento della lingua in tutte le discipline. L'attuazione delle politiche e delle pratiche relative all'insegnamento della padronanza della lingua delle discipline scolastiche non richiede solamente una meccanica applicazione di una normativa, ma anche la comprensione e la consapevolezza di ciò che è appropriato in una situazione data in relazione al suo specifico contesto. L'intenzione, quindi, è quella di meglio far conoscere e comprendere i fattori che hanno ricadute nelle pratiche di insegnamento e soprattutto di influire su queste sia a livello nazionale che locale. Al fine di dare più concretezza alla Guida, ogni capitolo presenta degli esempi che hanno lo scopo di illustrare gli argomenti esaminati e sono stati inclusi degli allegati per fornire ulteriori elementi di riflessione. La Guida non è stata concepita come un testo didattico, ma presenta comunque alcuni punti di vista teorici e principi di base che sono realmente essenziali, come l'importanza della lingua in tutte le discipline scolastiche che è generalmente sottostimata e perciò messa in discussione.

È questa una delle sfide che i responsabili politici devono raccogliere. Ad esempio, è facile ritenere che nei curricoli, per affrontare le dimensioni linguistiche delle discipline scolastiche sia sufficiente focalizzare l'attenzione sull'ortografia e la grammatica; questi tuttavia sono elementi di “superficie” e, benché utili, non rappresentano che uno degli aspetti dell'educazione alle lingue delle discipline. Gli insegnanti possono obiettare che concentrarsi sulla lingua rischia di distrarli dalla loro responsabilità principale – insegnare la loro materia. Si tratta di un argomento che viene generalmente usato quando le implicazioni del rapporto tra lingua e conoscenza non sono pienamente riconosciute; ma prestare attenzione alla lingua in classe non solo migliorerà le competenze linguistiche specialistiche e generali degli studenti, ma anche consentirà loro di approfondire la comprensione delle discipline e di ampliare il loro apprendimento. Vi è anche chi sostiene che porre la lingua al centro di tutte le materie sia più importante per gli alunni che raggiungono livelli di apprendimento più elevati che per quelli che hanno delle difficoltà scolastiche. Questo punto di vista sottovaluta sia il ruolo della lingua in ogni apprendimento sia l'importanza delle competenze linguistiche per una piena partecipazione ad una società della conoscenza ed alla vita democratica. Acquisendo la lingua di una disciplina e riflettendovi in modo consapevole, tutti gli apprendenti, indipendentemente della loro formazione, ne domineranno meglio il contenuto e le attività correlate.

L'errata convinzione che la lingua delle discipline sia un obiettivo più rilevante per gli allievi che meglio apprendono a scuola si può spiegare con il significato che viene attribuito al termine “lingua accademica”. Questo termine è oggi largamente usato nell'insegnamento per fare riferimento alle caratteristiche linguistiche delle discipline scolastiche e agli aspetti della competenza linguistica che sono valutati o richiesti dalla scuola. Questi aspetti vanno oltre la lingua spontanea e generalmente informale che la maggior parte degli allievi usa nella vita quotidiana. Molti allievi non hanno le competenze richieste per costruire in modo adeguato le loro conoscenze quando iniziano la scuola. E può accadere che, se questi prerequisiti non sono resi sufficientemente espliciti, una parte del curriculum rimane “nascosto”, aumentando così le difficoltà linguistiche che si incontrano a scuola. Questo è un problema per tutti gli

studenti, ma soprattutto per quelli provenienti da ambienti socialmente svantaggiati o di quelli la cui lingua madre non è la lingua principale di scolarizzazione. Il riconoscimento dell'importanza della "lingua accademica" non è elitaria; piuttosto è una parte essenziale della promozione dell'equità nei risultati educativi. La "lingua accademica" consente l'accesso ai più diversificati modi di pensiero o di espressione.

Definire quale terminologia usare in questa Guida è stata una vera sfida ed è stato l'oggetto di numerose discussioni fra i suoi autori. Il termine "lingua di scolarizzazione" è comunemente usato per descrivere la lingua dominante nell'insegnamento, in genere la principale lingua regionale o nazionale, tenendo conto che più lingue di scolarizzazione sono in qualche caso utilizzate in uno stesso sistema educativo. Il termine "lingua di scolarizzazione" è anche usato da alcuni autori per indicare gli usi di una lingua particolarmente importante per accedere ai contenuti delle materie scolastiche. In questa Guida abbiamo adottato il termine "lingua accademica" per questo secondo scopo e conservato "lingua di scolarizzazione" come termine più generale per descrivere la lingua usata in ciascuna delle varie discipline. Sebbene il termine "lingua accademica" possa dar luogo ad una certa ambiguità, esso è stato adottato perché il suo uso è largamente presente negli scritti pedagogici relativi all'insegnamento delle lingue. È stato più difficile prendere delle decisioni relativamente ad altri termini. Uno dei principali temi di questa Guida riguarda la necessità di analizzare il concetto generale di "lingua" in categorie più fini al fine di accompagnare l'insegnamento di ciò che vi è di linguistico nelle materie scolastiche. Termini come "forma", "funzione", "genere", "dominio" e "tipi di testo" sono spesso oggetto di discussione nella letteratura specializzata e hanno connotazioni differenti tra linguisti e teorici a seconda della loro tradizione epistemologica o del loro contesto linguistico. Il fatto di pubblicare questo libro in due lingue e, eventualmente, con traduzioni in altre lingue, ha reso il compito ancora più complesso. Si è perciò deciso di evitare per quanto possibile le categorie e i termini specialistici, così come le discussioni sull'uso più generale della terminologia. Nella maggior parte dei casi il significato dei termini usati sarà reso esplicito dal contesto.

Infine, per non risultare troppo lunga o troppo complessa, la Guida non vuole essere totalmente esaustiva. Ad esempio, non viene affrontata la questione della lingua dei segni benché possa essere iscritta nella politica linguistica di una scuola. Ugualmente l'impatto delle tecnologie digitali o di altre "nuove alfabetizzazioni" sull'uso della lingua da parte degli allievi non è oggetto di una particolare attenzione, sebbene l'importanza di questa area di ricerca sia ampiamente riconosciuta. La Guida è stata redatta con l'obiettivo di contribuire all'attuazione delle politiche linguistiche e alla formazione degli insegnanti, in particolare per la scolarità obbligatoria, e i suoi contenuti sono stati di conseguenza determinati da questo scopo. Diversi problemi sono trattati in modo trasversale piuttosto che in capitoli separati. Ad esempio l'importanza della qualità nell'insegnamento è presente in diversi capitoli, così come i bisogni degli apprendenti vulnerabili. Siamo consapevoli che l'educazione alla lingua propria delle discipline scolastiche non è l'unico fattore che possa garantire la qualità dell'insegnamento scolastico: vi intervengono ugualmente le competenze didattiche, le risorse, il contesto socioculturale e numerosi altri fattori. Tuttavia l'educazione e la formazione alle lingue è strettamente associata ad alcuni di questi fattori ed essa è della più grande importanza, sebbene sia troppo spesso trascurata. Testi a cui il lettore può fare riferimento per

approfondire particolari argomenti sono suggeriti in un allegato posto alla fine del volume.

Come sottolinea la Guida, gli insegnanti di tutte le materie scolastiche devono essere sensibilizzati alle sfide poste dalla necessità di aiutare i loro allievi ad acquisire le competenze linguistiche richieste dalle loro discipline. Per questa ragione una buona parte di questo documento è dedicata all'esame e alla illustrazione di come sia possibile assicurare un insegnamento delle materie attento alle loro dimensioni linguistiche e che proponga agli allievi specifiche forme di sostegno per consentire loro di padroneggiare le caratteristiche linguistiche "accademiche" o "scientifiche" sia generali che proprie di ciascuna disciplina. Gli insegnanti devono già rispondere a numerose necessità, tuttavia focalizzare l'attenzione sull'acquisizione della lingua non deve essere considerato come una responsabilità supplementare, ma piuttosto come una riconsiderazione dell'insegnamento delle loro materie per renderlo più efficace e ancora più piacevole. Specifici capitoli tematici presentano, in modi diversi ma complementari, l'analisi delle competenze nella lingua di scolarizzazione, gli approcci alla lingua attraverso il curriculum e i fattori dell'insegnamento / apprendimento in grado di aiutare gli studenti ad acquisire la "literacy disciplinare". Anche se la Guida ha una coerente struttura lineare, alcuni lettori potrebbero voler concentrarsi su alcune parti più in linea con le loro preoccupazioni. Pertanto, nonostante il desiderio di evitare troppe ripetizioni, alcuni principi di base sono stati ripresi in più di un capitolo.

Nel capitolo uno, introduttivo, richiamando i principi fondamentali delle Raccomandazioni più sopra citate, si insiste sull'importanza delle competenze nella lingua di scolarizzazione non soltanto per il successo scolastico, ma anche per l'equità e la qualità nell'educazione. Si introducono principi e temi fondamentali e se ne riassumono le implicazioni nell'elaborazione e nell'attuazione dei curricula. Si sottolinea che l'insegnamento della lingua di scolarizzazione deve essere sistematicamente considerato come un valore.

Il capitolo due è dedicato al ruolo della lingua nella costruzione della conoscenza e al rapporto tra lingua e cognizione. Questa è una delle principali prospettive che mettono in evidenza l'importanza della lingua in tutte le materie. Gli insegnanti devono essere consapevoli delle diverse funzioni, sia cognitive che linguistiche, che può avere la lingua. Il concetto di "literacy disciplinare", espressione utile per descrivere i principali obiettivi di apprendimento dei contenuti, viene analizzato e precisato in questo capitolo.

Nel capitolo tre si prendono in esame le diverse forme che il linguaggio e le lingue assumono nella comunicazione in classe e come queste sono correlate all'apprendimento linguistico. Queste forme saranno in gran parte familiari ai lettori, ma esaminarle da un punto di vista specificamente linguistico apre nuove prospettive e le rende meno suscettibili di essere date per acquisite, perché non sono tutte equivalenti per quanto riguarda il loro ruolo nell'acquisizione delle conoscenze.

Nel capitolo quattro si studia che cosa significa concretamente l'acquisizione della lingua accademica e l'importanza del ruolo degli insegnanti che seguono l'apprendimento dei loro allievi e offrono loro un sostegno (o "scaffolding") in modo che possano passare da forme ordinarie e quotidiane di espressione a forme che riguardano i saperi. Ciò comporterà, per esempio, costruire delle "passerelle" tra generi

conosciuti e generi che permettono di ampliare le prospettive e di generalizzare le conoscenze, al di là dell'esperienza o dell'osservazione immediate.

Nel capitolo cinque si discutono in modo più dettagliato le questioni relative alla diversità delle lingue presenti nella scuola. Una diversità che può avere effetti positivi o negativi sulle prestazioni dei discenti, sulla base di fattori che sono discussi in questo capitolo. Si esamina inoltre la natura delle attività che devono essere implementate per gli studenti che hanno una insufficiente padronanza della lingua di scolarizzazione, ivi comprese quelle che portano a sviluppare la loro padronanza dei suoi usi "accademici".

Il capitolo sei tratta dell'importanza della lingua di scolarizzazione nella scuola primaria e sottolinea quanto sia importante includere obiettivi di lingua nei curricoli di questo livello di scuola. Ciò è particolarmente vero per gli studenti la cui prima lingua non è la lingua di scolarizzazione. Tutti gli studenti della scuola primaria devono essere aiutati a passare da espressioni verbali proprie del linguaggio egocentrico ad usi più decentrati, conducendoli, per esempio, dalla narrazione al resoconto, alla relazione, ma anche da usi informali ad usi più formali della lingua.

Il capitolo sette esamina il ruolo della lingua in quanto materia specifica, una volta che si sia accolto il principio che la lingua ha un ruolo centrale in tutte le discipline. La lingua come materia scolastica ha una funzione specifica nell'insegnamento linguistico, ma non bisogna limitarsi a considerarla come una materia "al servizio" delle altre discipline. Questo capitolo sottolinea quanto sia importante una politica linguistica della scuola che promuova, nelle scelte curricolari, approcci trasversali alle materie scolastiche.

Il capitolo otto è dedicato ai (pre)requisiti linguistici specifici di ogni disciplina. Questi sono vari e complessi e in parte dipendono dal modo di concepire gli obiettivi di una data disciplina. Vi si studia, inoltre, attraverso esempi, l'importanza di sostenere l'apprendimento della lingua in classe e si propongono spunti di riflessione per ulteriori ricerche in questo ambito.

Nel capitolo nove vengono descritte alcune delle conseguenze pratiche della creazione di una "sensibilità al lingua" nell'insegnamento di una data disciplina. Si richiama inoltre l'attenzione su quanto sia importante creare una cultura educativa basata sullo scaffolding e il sostegno degli studenti (piuttosto che sull'uso di metodologie o di tecniche particolari) capace di sviluppare apertura e curiosità nei confronti della lingua e di incoraggiare lo sviluppo di strategie linguistiche entro e al di là dell'apprendimento dei contenuti.

Il capitolo dieci insiste sulla necessità di disporre di un curricolo in cui gli obiettivi dell'apprendimento della lingua delle discipline siano formulati in modo esplicito. A tal fine diversi sono gli approcci possibili e alcuni esempi (già testati o che sono in fase di attuazione) sono riportati in questo capitolo. Segue una discussione generale sui diversi modi di concepire e di implementare curricoli di questo tipo, sui loro vantaggi e i loro limiti. Si sostiene che, in quanto facenti parte dell'insegnamento e dell'apprendimento disciplinare, le competenze linguistiche devono essere identificate e resi trasparenti quale che sia il contesto educativo.

Nel capitolo undici si sottolinea come sia di fondamentale importanza formare gli insegnanti a cogliere e ad integrare le dimensioni linguistiche nell'insegnamento delle

loro materie. Vengono discusse diverse strategie di implementazione: l'integrazione della dimensione linguistica nella formazione professionale continua degli insegnanti; disporre di un sistema di formatori specializzati nelle literacy disciplinari. Si incoraggiano inoltre le scuole a sviluppare l'insegnamento e l'apprendimento di una cultura dei contenuti sensibile alla lingua, a superare le barriere tra le discipline attraverso condivisione e la cooperazione tra gli insegnanti.

Nel capitolo dodici si sostiene che la ricerca della qualità nell'insegnamento prevede che la sua valutazione non si limiti a quella dei curricoli e dei risultati degli apprendenti, ma che sia estesa alla qualità dell'offerta educativa complessiva, comprese le misure per promuovere l'inclusione e l'equità. Procedere ad una valutazione globale di un sistema di educativo è necessario anche se si tratta di un'impresa complessa.

Nella conclusione si dà un rapido sguardo d'insieme ai temi affrontati nella Guida e si invita il lettore a rispondere alle sfide che sono state lanciate e ai suggerimenti che sono state proposti.

1. L'IMPORTANZA DELLA DIMENSIONE LINGUISTICA IN TUTTE LE DISCIPLINE SCOLASTICHE PER LA QUALITÀ E L'EQUITÀ NELL'EDUCAZIONE

Il progetto del Consiglio d'Europa "Lingue nell'educazione, lingue per l'educazione" è stato ricco di insegnamenti e ha messo a disposizione sulla *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale* numerosi e importanti strumenti e documenti. Come accennato nell'introduzione, questa Guida si propone di attingere ed estendere questo progetto e di presentarlo in modo più sistematico.

Le dimensioni linguistiche sono della massima importanza per tutti i livelli di apprendimento scolastico, ma sono particolarmente importanti per l'apprendimento dei contenuti di tutte le materie. Ed è proprio al livello specifico di ogni disciplina che le questioni chiave relative alla qualità e l'equità nell'educazione possono essere risolte (in termini concreti) o, al contrario, continueranno ad esistere.

Oltre alla Raccomandazione adottata nel 2014 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (cfr. allegato 1), anche un certo numero di studi condotti a livello nazionale, regionale e internazionale sottolineano l'importanza delle competenze nella lingua di scolarizzazione, non solo per il buon esito dell'apprendimento scolastico, ma anche per la qualità e l'equità nell'educazione. Le diverse valutazioni effettuate dall'OCSE³, i documenti politici elaborati dall'UNESCO e alcuni dei programmi sostenuti dalla Commissione europea convergono nell'affermare che l'acquisizione, da parte degli apprendenti, delle competenze nella lingua di scolarizzazione sono un bene per loro, per il sistema educativo, per la coesione sociale e per l'avvenire delle nostre società. L'importanza della lingua di scolarizzazione è dunque largamente riconosciuta. Ma, poiché questa espressione (come altre) tende ad essere usata con significati differenti, alcune precisazioni si rendono necessarie. Per questa ragione in questo capitolo si definiscono termini e concetti chiave sottesi a questa Guida, si descrivono alcune delle loro implicazioni nell'insegnamento e nella definizione dei curricula e si sottolinea l'importanza delle competenze linguistiche per la qualità e l'equità nell'educazione. Tutti questi punti saranno poi sviluppati nei capitoli che seguono.

1.1. LINGUA DI SCOLARIZZAZIONE – USO DELLA LINGUA ACCADEMICA

Spesso l'espressione *lingua di scolarizzazione* viene usata per indicare la principale (a, talvolta, la sola) lingua nazionale o regionale/minoritaria utilizzata nell'insegnamento in classe. Sovente viene usata anche l'espressione *lingua di istruzione* per indicare questa stessa lingua, anche se alcuni si oppongono a questa denominazione perché essa si fonda

³ OCSE, *Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico*; in inglese *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD); in francese *Organisation de coopération et de développement économiques* (OCDE).

su una concezione riduttiva e trasmissiva di ciò che l'insegnamento comporta. Oggi le società moderne sono, nella maggior parte dei casi, caratterizzate da un multiculturalismo reso sempre più complesso dalla mobilità e dalla migrazione. Ciò rappresenta per la scuola una sfida notevole perché la lingua principale utilizzata per l'insegnamento e l'apprendimento molto spesso non è la prima o la lingua familiare di molti degli alunni. Che sia importante per gli studenti sviluppare competenze nella lingua di scolarizzazione (o lingua d'insegnamento) è chiaramente evidente; queste devono essere sufficienti per consentire loro di comprendere le lezioni e potervi attivamente partecipare.

Ma anche in contesti in cui nell'insegnamento si utilizzano più lingue, spesso si ha un certo numero di studenti che devono seguire la loro formazione scolastica in una lingua che non è la loro prima lingua o la loro lingua familiare. Questi studenti possono ottenere dei risultati scadenti non a causa di una mancanza di capacità, ma a causa della loro difficoltà con la lingua. Si tratta di una questione importante. I sistemi di istruzione e le scuole adottano diversi tipi di approccio per il sostegno a questi apprendenti. Ad esempio ai figli di famiglie neo arrivate in un paese in cui la lingua maggioritaria è diversa dalla loro può essere proposto un supporto linguistico necessario per acquisire competenze comunicative nella lingua del paese ospitante (questo punto sarà trattato più dettagliatamente nel capitolo 5). Tuttavia vi è un altro aspetto delle competenze nella lingua di scolarizzazione che è altrettanto importante, ma molto meno evidente e che può essere perciò facilmente trascurato.

Se gli allievi devono essere in grado di usare la lingua per scopi sociali e informali, essi devono ugualmente poterla utilizzare per apprendere i differenti contenuti disciplinari, per esprimere la loro comprensione e per poter interagire con gli altri sul significato e sulle implicazioni di ciò che apprendono. Ciò necessita di un certo livello di competenza in quella che viene chiamata *lingua accademica* – altro aspetto della lingua di scolarizzazione che non rinvia solamente alle diverse lingue regionali o nazionali utilizzate a scuola, ma ad un tipo di uso della lingua più specializzato, più formale e necessario alla riflessione, alla concettualizzazione e al confronto delle idee. Anche gli allievi la cui prima lingua è la lingua di scolarizzazione possono ancora non essere attrezzati per affrontare le esigenze linguistiche poste loro dalla scuola e, in particolare, dall'apprendimento delle diverse discipline. Spesso si ritiene che si tratti solo di acquisire un nuovo lessico specialistico (dunque di avere padronanza di termini quali, ad esempio *neutrone*, *elettrolisi* e *ione* in scienze, o *ironia*, *immaginario*, *tragedia* in letteratura). È evidente che i curricoli delle diverse discipline presentano i concetti che gli alunni devono assimilare. La maggior parte dei materiali didattici prevedono anche uno spazio per il lessico corrispondente a questi concetti e richiamano l'attenzione di insegnanti e studenti sull'importanza di cogliere e memorizzare il significato dei termini necessari per descrivere e gestire le conoscenze disciplinari. Naturalmente, la capacità di usare dei nuovi termini in modo appropriato rappresenta una parte importante dell'apprendimento di una materia e ciò può costituire una difficoltà per l'allievo. Il significato preciso di un termine può richiedere ampie conoscenze tecniche e alcune di queste nuove parole possono avere uno o più sensi nella lingua comune (è il caso, ad esempio, di termini come *positivo*, *condotta* o *energia*). Se occorre dunque riconoscere che l'acquisizione di nuovi termini disciplinari rappresenta una sfida per gli apprendenti, è anche vero che si tratta solo di uno degli aspetti della padronanza della lingua

accademica. E possiamo anche dire che essa non rappresenta per loro la sfida più impegnativa e difficile.

L'espressione *padronanza della lingua accademica* è di per sé troppo generale e necessita di essere analizzata in categorie più fini per rilevarne i differenti aspetti ed esplicitare le sfide che esse rappresentano per gli apprendenti. Queste categorie hanno a loro volta delle ricadute sulle politiche linguistiche e sulle pratiche didattiche. Sebbene la lingua accademica possa riguardare sia testi scritti che orali, la prima e fondamentale distinzione che occorre fare è tra lingua orale e lingua scritta. La lingua parlata è di solito molto contestualizzata; il parlante si avvale spesso di elementi non verbali per supportare il significato di ciò che vuole comunicare e può formulare frasi incomplete o poco strutturate. La lingua scritta, invece, di solito presuppone che vi sia distanza tra l'autore del messaggio e il suo potenziale destinatario e deve essere più attentamente strutturata e precisa. Naturalmente, la lingua orale può, in alcuni casi, essere più formale, come nel caso di una esposizione, di una relazione orale, della lettura delle notizie alla radio, proprio come la scrittura può essere informale e colloquiale, come nelle e-mail e negli sms. Tuttavia, quando la differenza tra lingua parlata e scritta non è sufficientemente riconosciuta, gli allievi possono talvolta mancare del sostegno necessario per l'espressione e la comprensione scritta nelle diverse discipline; sono i contesti nei quali si presume che gli studenti acquisiranno competenze in queste aree con la stessa facilità con cui hanno acquisito o acquisiranno quelle relative alla produzione e comprensione orale nelle situazioni quotidiane. Il tacito presupposto è che, se gli studenti possono partecipare in classe a discussioni su contenuti disciplinari, essi saranno poi in grado di trasferire le loro competenze nella comprensione/decodifica o nella redazione scritta di testi complessi senza ulteriore aiuto. Ora, se la comunicazione orale in classe è estremamente importante per aiutare gli studenti ad utilizzare le loro conoscenze pregresse e negoziare il significato di nuovi concetti, è di solito nello scritto che devono formulare le nuove conoscenze in forme sempre più articolate, coerenti e astratte.

La seconda importante categoria associata all'uso della lingua accademica è quella di *genere*. Come ricordato nell'introduzione, questo termine è stato oggetto di accesi dibattiti nella letteratura specializzata, a seconda delle differenti connotazioni ad esso attribuite da studiosi di diversa tradizione epistemologica e di diversa scuola linguistica. Ma non entreremo nel dettaglio di questo dibattito: è più importante, per lo scopo di questa Guida, definire il modo in cui la nozione di genere può aiutare gli studenti a padroneggiare la lingua accademica e gli insegnanti a sapere come adattare le loro pratiche didattiche. Quando si richiede agli allievi di scrivere una relazione su una particolare lezione (ad esempio, un esperimento svolto nel corso della lezione di scienze, una visita guidata nell'ambito del corso di geografia, un testo teatrale preso in esame nella lezione di lingua come materia), essi si possono sentire sperduti se non viene fornita loro una qualche informazione supplementare sul tipo/categoria di testo da produrre (un resoconto, un articolo di giornale, una riflessione personale, un saggio, ecc.). Il termine "genere" è usato in questa Guida in quanto utile in contesti di questo tipo perché rinvia al tipo/categoria di produzione scritta richiesta. Esso fa porre l'attenzione anche sul fatto che certi testi hanno caratteristiche comuni e possono dunque far parte dello stesso gruppo, il che può essere utile per gli insegnanti di materie non linguistiche. Li può aiutare a definire i compiti scritti e orali accompagnandoli con

istruzioni più dettagliate e a identificare gli interventi di aiuto e di sostegno di cui gli allievi potrebbero aver bisogno per svolgere questi compiti. La nozione di genere aiuta anche gli studenti ad avere una migliore conoscenza dei tipi di produzione scritta che sono necessari in un determinato contesto. Queste conoscenze sono importanti anche negli approcci alla lettura, in quanto permettono di sapere che tipo di testo si sta affrontando. Così, può essere utile adottare differenti strategie di lettura a seconda che si tratti di leggere un articolo di una rivista (scorrere rapidamente il testo, fare ricorso a figure, immagini, ecc.) o una relazione tecnica (richiamare conoscenze pregresse, utilizzare la conoscenza della probabile struttura, concentrarsi su dettagli). Le caratteristiche comuni in base alle quali si possono raggruppare i testi non si limitano ai loro elementi “interni”, come il lessico e la grammatica (frequente uso della terza persona nella scrittura di relazioni e rapporti, ad esempio); essi includono anche gli elementi più “esterni” e contestuali, quali lo scopo e il destinatario. Così, se l'intenzione dell'autore nello scrivere un testo è, ad esempio, descrivere o discutere o convincere, questo influenzerà il modo in cui il testo si struttura e la scelta della lingua da usare.

Oltre al genere, una componente importante della lingua accademica è la nozione di *testo*. Essa rinvia al fatto che una produzione orale o scritta deve essere considerata come un tutto e non come un insieme di componenti distinte. La lingua può essere considerata a livello delle parole (grammatica ed ortografia, per esempio) o delle frasi, (grammatica e punteggiatura), ma è quando la si considera come un testo che nozioni come contesto, significato, scopo e comprensione approfondita entrano in gioco. Quando gli insegnanti di discipline non linguistiche sono invitati a tenere in debita considerazione, nel loro insegnamento, la lingua, possono essere tentati di rispondere che questo presuppone l'acquisizione da parte loro di conoscenze linguistiche e tecniche che non rientrano nella loro specializzazione. Tuttavia la lingua a livello di testo non richiede una conoscenza approfondita delle forme linguistiche, ma una maggiore attenzione alla funzione della lingua, cioè su come questa viene utilizzata in particolari contesti.

Inoltre, la lingua non deve essere vista semplicemente come un sistema, ma come un “discorso”. Questo termine pone l'accento sull'uso della lingua e sulle sue varie funzioni, così come sulla sua natura viva e dinamica e su come crea significati nei contesti sociali. Attirare attenzione sui diversi aspetti della lingua non solo come sistema (vale a dire un insieme di regole grammaticali), ma anche come discorso (Quali obiettivi l'autore si propone di realizzare attraverso questo testo? Come fa a raggiungere questi obiettivi?) può aiutare gli insegnanti di materie non linguistiche a cogliere la stretta relazione tra la comprensione del contenuto disciplinare e l'uso della lingua.

Il ruolo della lingua nella costruzione della conoscenza e del rapporto tra linguaggio e pensiero sono due elementi fondamentali che spiegano l'importanza della lingua in tutte le materie; essi saranno discussi in dettaglio nel capitolo due. L'obiettivo, qui, è quello di introdurre l'espressione chiave: *funzione linguistico-cognitiva* che indica lo stretto legame tra cognizione e lingua. Nelle materie non linguistiche, gli studenti sono tenuti a svolgere compiti come spiegare, discutere, ipotizzare, confrontare, ecc. – tutte attività che sono fondamentali per l'apprendimento e la comprensione dei contenuti disciplinari quali che siano – che richiedono chiaramente una riflessione da parte loro. Ma allo stesso tempo richiedono agli studenti un uso particolare della lingua per esprimere la loro intenzione (ad esempio, descrivere o, al contrario, spiegare, confrontare, formulare

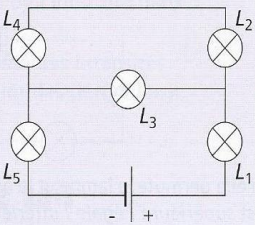
un'ipotesi). Le macro-funzioni linguistico-cognitive sono sottese alle varie forme di comunicazione, compresa la costruzione di significati o le forme di espressione che sono specifiche di ogni disciplina.

Questa guida si propone di dimostrare che tutti gli insegnanti riusciranno meglio ad aiutare i loro studenti ad imparare e comprendere i contenuti disciplinari se saranno in grado di fornire un sostegno in cui la dimensione linguistica della disciplina viene presa in considerazione. Concretamente, questo significa, tra le altre cose, aiutarli a distinguere le modalità scritte dalle modalità orali e a padroneggiare i generi e le funzioni linguistico-cognitive.

Per migliorare l'insegnamento dei contenuti disciplinari, è necessario accordare maggiore attenzione alla lingua in quanto supporto e vettore di senso. Così, gli insegnanti di discipline non linguistiche devono pianificare le lezioni in un modo consapevole e dettagliato per assicurarsi che tutti gli allievi acquisiscano le competenze necessarie alla comprensione degli argomenti oggetto di studio, delle relazioni tra i concetti e delle loro implicazioni teoriche o reali.

Per illustrare la sfida rappresentata dalla lingua accademica, è sufficiente analizzare i materiali didattici. Si prendano in esame, ad esempio, i due esercizi che seguono tratti rispettivamente da un manuale di fisica francese e da un manuale di geografia inglese.

Figura 1.1. Apprendere a risolvere un problema⁴.

Solution (extrait du manuel)	
7 Apprends à résoudre David a schématisé ci-contre le montage qu'il vient de réaliser. 1. Reproduis le schéma du montage et représente, dans chaque branche, le sens du courant. 2. Cite les lampes qui sont traversées par des courants de même intensité. 3. Dans quelle(s) lampe(s) l'intensité du courant est-elle la plus grande ?	 2. Les lampes L_1 et L_5 sont situées toutes les deux dans la branche principale (contenant le générateur). D'après la loi d'unicité de l'intensité appliquée à une branche constituée de dipôles en série, L_1 et L_5 sont traversées par des courants de même intensité I_1. De même, les lampes L_2 et L_4 situées toutes les deux dans la même branche dérivée sont traversées par des courants de même intensité I_2. 3. L'intensité du courant dans la branche principale est égale à la somme des intensités des courants dans les branches dérivées : $I_1 = I_2 + I_3$; c'est donc dans la branche principale et dans les lampes L_1 et L_5 que l'intensité est la plus grande.

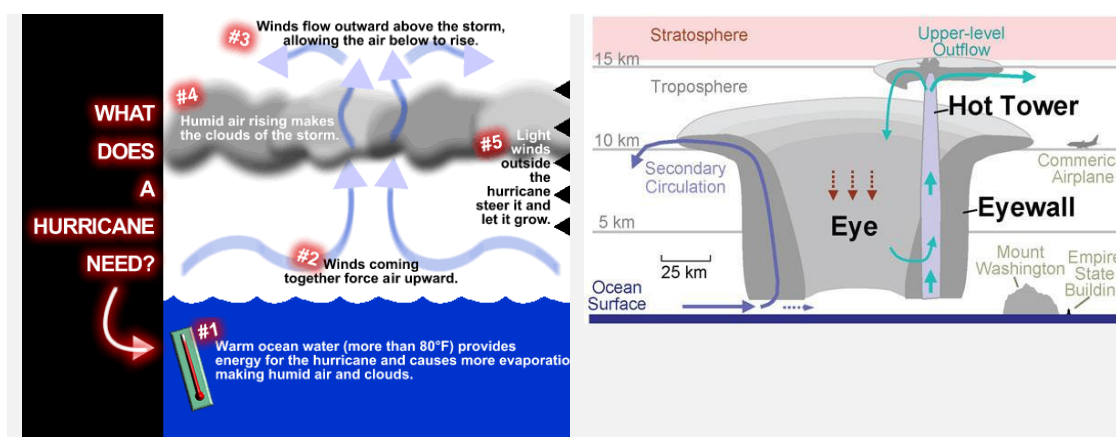
La difficoltà linguistica di questo esercizio non risiede solo nei termini specifici della disciplina (ad esempio, *branche du circuit* o *courant*), ma anche e soprattutto nel genere di testo che gli allievi devono produrre nelle loro risposte. Essi sono tenuti a fornire un resoconto esaustivo di tutte le fasi del loro ragionamento, e questo richiede loro di fare ricorso ad una lingua che va ben al di là di quella che essi utilizzano nella comunicazione quotidiana. Da sottolineare è un'altra caratteristica del testo presentato come modello

⁴ Tratto da un manuale di fisica francese: Durandeau J.-P. et al. (2007), *Physique Chimie 4ème*, Paris: Hachette, p. 88.

per la risposta: si tratta di un testo argomentativo che risponde a precisi vincoli formali su come le informazioni devono essere organizzate. Il titolo di questo esercizio, “apprendere a risolvere un problema”, potrebbe essere riformulato altrettanto bene in “apprendere a formulare una risposta”. Nelle risposte il processo di ragionamento è caratterizzato da parole come: *car*, *de la même manière* e *par conséquent* che indicano, rispettivamente, la stabilirsi di un rapporto di causa e effetto, di un confronto e di una conclusione. È facile vedere che il processo di ragionamento richiesto nella risposta scritta richiede che l'allievo abbia una sufficiente padronanza del registro di lingua richiesto.

Il secondo esercizio invita gli alunni a preparare un'esposizione orale a partire dalle informazioni riprodotte qui sotto. La forma di produzione attesa in questa attività è molto differente da quella del primo esercizio. La relazione tra la comprensione dei fenomeni descritti e le modalità in cui sono presentati è soggetta a vincoli specifici che sono diversi da quelli presenti nell'esempio precedente.

Figura 1.2. Estratto da un manuale di geografia in inglese⁵.



In questa attività, è chiesto agli alunni di spiegare oralmente la formazione e il funzionamento di un uragano, sulla base dei due schemi riprodotti sopra e di una ricerca autonoma. L'esercizio esige degli apprendenti che sappiano decodificare le informazioni date, sia visuali che verbali, e che comprendano alcuni termini specialistici (ad esempio, *humid*, *stratosphere*, *outflow*). Ma soprattutto, devono essere in grado di esporre la loro spiegazione sotto forma orale descrivendo i fenomeni in oggetto in maniera adeguata e coerente, tenendo conto delle conoscenze pregresse e delle aspettative di chi ascolta e rispettando le esigenze formali di una tale esposizione. Spesso, la conoscenza specifica di genere che è necessaria nella preparazione di una esposizione di questo tipo e i mezzi linguistici concreti che possono essere adoperati in questo esercizio non sono

⁵ Da: *Weather Wiz Kids*

http://www.weatherwizkids.com/Hurricane_formation.gif;

http://www.nasa.gov/centers/goddard/images/content/138612main_okelley_graph_1g.jpg

esplicitamente dati. Al contrario, si presuppone (a torto) che gli allievi li sappiano già dominare o che sappiano come acquisirli da soli.

Se gli insegnanti non hanno una sufficiente consapevolezza della specifica dimensione della lingua che usano né di ciò che si aspettano dai loro allievi, è poco probabile che possano fornire loro l'aiuto di cui hanno bisogno. Una tale assenza di sostegno nell'appropriazione progressiva delle dimensioni linguistiche delle discipline va contro uno dei principi di base dell'insegnamento: sapere che si può parlare, all'orale o allo scritto, solo di ciò che si è compreso e che si può valutare solamente ciò che è stato insegnato. Inoltre, priva una parte non trascurabile degli studenti di quegli orientamenti e di quelle esperienze didattiche che permetterebbero loro di trarre maggior profitto dalle occasioni di apprendimento. Bisogna dunque aver chiaro che l'acquisizione del literacy da parte di tutti gli apprendenti non è un'esigenza o una prospettiva astratta, ma un elemento integrante dell'insegnamento disciplinare. In altre parole la padronanza della literacy specifica di una disciplina è un obiettivo assolutamente fondamentale di ogni materia. Essa è molto di più dell'acquisizione delle competenze di base e permette agli apprendenti di diventare "esperti" in un campo di studi preciso, di familiarizzare con le sue convenzioni linguistiche e di pensiero e di identificare il contributo che ogni disciplina apporta alla società (si veda, su questo tema, anche il capitolo 2).

1.2. FORMAZIONE ALLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA E DELLE COMPETENZE NECESSARIE

È responsabilità dei decisori in materia di educazione affrontare questo problema e accordargli il posto che merita nelle politiche educative. Il curriculum dovrebbe indicare in modo chiaro i requisiti linguistici dai quali dipende l'acquisizione, da parte degli allievi, delle conoscenze e delle competenze disciplinari. L'identificazione delle dimensioni linguistiche nelle e tra le diverse discipline dipende necessariamente dal particolare contesto educativo. Le procedure da mettere in atto dovrebbero quindi assumere la forma più adatta al funzionamento di ogni sistema di istruzione e di formazione. Inoltre, le forme che il curriculum può assumere in questi diversi contesti possono considerevolmente variare.

Le principali misure proposte dalla Raccomandazione CM/Rec (2014)5 più sopra richiamata riguardano:

- a) **i contenuti e i programmi di insegnamento delle differenti materie scolastiche:** esplicitazione delle norme e delle competenze linguistiche specifiche che devono essere padroneggiate dagli studenti; evidenziare nei programmi le convergenze tra le dimensioni linguistiche delle differenti materie tenendo presente la trasversalità dell'apprendimento della lingua di scolarizzazione come materia scolastica nell'insieme dei processi di apprendimento condotti in questa lingua;
- b) **le modalità di apprendimento:** esposizione degli studenti a diversificate situazioni di apprendimento al fine di sviluppare le loro capacità linguistiche e cognitive;

- c) **i manuali scolastici:** fare in modo che gli autori dei testi scolastici tengano esplicitamente conto delle dimensioni linguistiche delle diverse discipline;
- d) **i processi di diagnostica e di valutazione:** verifica ad intervalli regolari, nelle diverse fasi della formazione e, in particolare, nel passaggio da un livello di scolarità all'altro, delle effettive capacità degli studenti di padroneggiare le forme della lingua di scolarizzazione richieste ai diversi livelli scolastici; anticipare, per ciascuna materia scolastica, i tipi di competenze nella lingua di scolarizzazione che saranno richiesti nelle valutazioni al fine di preparare gli allievi ad affrontarle;
- e) **la predisposizione e l'implementazione di adeguate forme di sostegno;**
- f) **una maggiore sensibilizzazione al ruolo che può essere svolto da tutte le diversificate risorse linguistiche di cui dispongono i discenti** per facilitare il loro accesso alle conoscenze;
- g) **la formazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti di tutte le materie,** per la definizione e l'implementazione di una politica globale della loro scuola per quanto riguarda la lingua di scolarizzazione e per provvedere, insieme a quello dei contenuti disciplinari, all'insegnamento delle dimensioni linguistiche necessarie per la costruzione delle conoscenze.

L'esperienza maturata in Europa nella gestione dei cambiamenti del sistema di istruzione ha dimostrato che questi presuppongono, per essere attuati in modo efficace, che i vari attori del curricolo, a tutti i livelli del sistema di istruzione, siano mobilitati ed invitati a prendere delle iniziative che assicurano la coerenza delle misure adottate, fino al livello di classe. Come indicato nella Raccomandazione sopra richiamata, tra i settori che sono direttamente interessati figurano in primo luogo:

- i materiali didattici: gli autori e gli editori devono essere consapevoli della necessità di far emergere la dimensione lingua come oggetto di apprendimento;
- la formazione degli insegnanti: la formazione iniziale dovrebbe prevedere la possibilità di azioni di sensibilizzazione per quanto riguarda la lingua, in modo specifico per ciascuna disciplina o sotto forma di programmi di formazione interdisciplinare, facendo emergere la responsabilità collettiva dei docenti nel garantire il successo formativo di tutti gli allievi;
- la produzione, da parte di enti di formazione riconosciuti a livello nazionale o regionale, e la circolazione tra gli insegnanti, di documenti che stabiliscono un legame tra le pratiche di insegnamento e il sostegno necessario per la padronanza delle specifiche forme linguistiche delle discipline. Questi documenti devono rendere direttamente comprensibili le ragioni dell'attenzione da portare a queste forme e le modalità concrete di attuazione. Non si tratta di aggiungere un ulteriore compito agli insegnanti, ma, al contrario, di facilitare il loro lavoro nell'insegnamento;

- le valutazioni disciplinari: un'attenzione particolare deve essere rivolta a come sia importante cogliere le implicazioni delle relazioni tra conoscenze disciplinari e padronanza delle specifiche forme linguistiche. Gli estensori delle prove di valutazione, siano esse formative o sommative, devono prendere in considerazione e tenere in debito conto le competenze e le conoscenze linguistiche richieste dalle prove. Gli insegnanti devono poter preparare gli studenti a questa dimensione delle prove.

La diversità dell'insegnamento ricevuto dagli studenti e delle situazioni sociali e scolastiche di apprendimento che essi incontrano nella loro carriera scolastica può essere percepita anche come un insieme di esperienze che costituiscono altrettante opportunità di progressiva acquisizione di una più generale e nel contempo diversificata padronanza della lingua. Per svolgere la sua funzione fino in fondo, questa diversità di opportunità di apprendimento deve soddisfare due requisiti:

- essere la più ampia possibile ed essere oggetto di una concertazione fra gli attori del curricolo, in modo da ogni apprendente possa avere accesso a tutte le situazioni che possono facilitare una migliore padronanza della lingua: diversità dei testi incontrati nel percorso di formazione, diversità delle situazioni di espressione e di interazione orali e scritte, diversità delle forme di sostegno alle quali può avere accesso;
- essere oggetto di riflessioni per individuare differenze e somiglianze, per favorire il transfer di competenze linguistiche e promuovere una maggiore consapevolezza della diversità interna di ciascuna lingua, dei suoi diversi usi e registri.

Gli studenti hanno tutte le risorse linguistiche che dovrebbero essere in grado di utilizzare. Queste risorse sono costituite, innanzitutto, delle esperienze di apprendimento che essi capitalizzano lungo tutto il loro percorso di formazione. Queste includono i corsi di lingua(e), diversa(e) dalla lingua di scolarizzazione. Questi corsi di lingua costituiscono anche esperienze di uso differenziato delle forme di comunicazione. La ricerca di convergenze tra l'apprendimento di altre lingue e le competenze nella lingua di scolarizzazione è senza dubbio un contesto favorevole per la riflessione sul linguaggio e le lingue. Anche le numerose lingue presenti alla scuola possono costituire delle risorse importanti (vedi capitolo cinque).

Al di là dei bisogni specifici e delle risorse di alcuni studenti, il problema fondamentale che ogni sistema educativo si trova ad affrontare è quello di sapere come possa avere successo, attraverso un processo di arricchimento progressivo, nel facilitare il passaggio da (i) l'esperienza linguistica specifica della cultura condivisa dagli apprendenti a (ii) le pratiche e le aspettative della comunità scolastica.

Naturalmente, l'implementazione di procedure atte ad introdurre delle linee di condotta nell'ambito dell'educazione linguistica deve essere adattata alle specifiche caratteristiche linguistiche, culturali ed educative di ogni stato o regione. Esse possono consistere nell'integrazione della padronanza di varie forme linguistiche negli standard formativi, nelle raccomandazioni didattiche per insegnanti e dirigenti scolastici, nel curricolo di ogni disciplina, ecc. Per avviare iniziative che siano adeguate ai problemi educativi e politici in gioco è necessario dare una direzione chiara e fortemente marcata alla politica educativa tale da garantire la coerenza delle diverse iniziative in termini di

contenuti, di tempi di attuazione e modalità di coinvolgimento dei diversi attori del sistema di istruzione.

1.3. EQUITÀ E QUALITÀ NELL'EDUCAZIONE

Le iniziative a favore della padronanza della dimensione linguistica in tutte le discipline scolastiche sono in linea con l'impegno per l'equità e la qualità dell'educazione, che comprende la promozione dell'inclusione, della coesione sociale e del rispetto per i repertori linguistici e culturali degli studenti. La lotta contro l'insuccesso scolastico, la ricerca di equità di accesso alla conoscenza, lo sviluppo del pensiero critico e della capacità di esercitare in modo efficace la cittadinanza democratica, sono tutte azioni coinvolte nella ricerca della qualità nell'educazione posta come obiettivo nella Raccomandazione del dicembre del 2012 del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa per gli Stati membri⁶. Questa raccomandazione stabilisce che l'educazione di qualità deve essere inclusiva e richiama l'attenzione sull'importanza della lingua come base per il successo dell'apprendimento in tutte le materie scolastiche.

Come più sopra sottolineato, per avere successo a scuola, tutti gli studenti devono essere in grado di padroneggiare la lingua delle diverse materie. Alcune delle forme di questa lingua sono comuni a diverse discipline; altre invece sono specifiche di una materia in particolare (questo sarà discusso in maggiore dettaglio nel capitolo sette). Alcuni studenti sono meglio attrezzati di altri nell'acquisire tale padronanza; gli studenti provenienti da ambienti maggiormente privilegiati possono trovare più facile rispetto ad altri acquisire la lingua accademica, perché hanno l'abitudine di usare, in famiglia, una lingua più complessa. Gli studenti provenienti da ambienti svantaggiati possono invece incontrare notevoli difficoltà nel passare dal registro familiare e quotidiano ai registri più sofisticati che sono necessari per un pensiero di ordine superiore. Altri studenti sono svantaggiati perché devono apprendere le materie scolastiche in una lingua che non è la loro prima lingua. Molti allievi sono doppiamente svantaggiati perché la lingua utilizzata per insegnare loro non è la loro prima lingua e si presenta in forme alle quali non sono abituati. Questi apprendenti possono sembrare meno intelligenti degli altri o poco performanti in certe materie ma, in realtà si tratta di difficoltà determinate dalla lingua.

Questi studenti possono essere posti in una condizione di ulteriore svantaggio se la scuola, spesso in una buona fede, prende misure per abbassare il livello delle richieste linguistiche e, quindi, dell'impegno cognitivo. Nel peggiore dei casi, gli studenti che si ritiene abbiano un basso livello di conoscenza della lingua potrebbero venire separati dal resto della classe e vedersi assegnare delle attività più semplici (completare un breve testo con le parole mancanti, collegare parole con le immagini corrispondenti, sottolineare le parole chiave) che non favoriscono lo sviluppo delle loro competenze nelle varie forme di scrittura accademica. Gli insegnanti delle discipline non linguistiche possono essere tentati di evitare di chiedere agli alunni di redigere testi lunghi e coerenti perché sanno che si tratta di un esercizio per loro difficile e di affidarsi piuttosto a ampi

⁶ Raccomandazione CM /Rec (2012) 13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri a garantire un'istruzione di qualità: http://www.foe.it/Resource/RaccomandazioneCM_1.pdf

scambi orali, seguiti da compiti scritti di basso livello di scrittura, ad esempio la copiatura. La soluzione didattica a questo genere di situazione non è certamente facile, ma occorre saper trovare un equilibrio tra un impegno di livello appropriato e il giusto tipo di supporto in modo che gli studenti possono essere aiutati ad avere successo.

L'educazione linguistica non è semplicemente una questione tecnica: essa è sostenuta da valori. Gli studenti devono avere un elevato livello di competenze linguistiche non solo per soddisfare ciò che è richiesto dalla scuola, ma anche per diventare soggetti attivi nei campi discorsivi specifici delle differenti materie così come nella vita della società in quanto cittadini democratici. Se si ritiene che queste competenze vengano acquisite spontaneamente o se l'educazione linguistica viene confinata in una sola area del curriculum, si rischia di perpetuare la disuguaglianza e di continuare a far rimanere in una condizione di svantaggio molti studenti. Le misure pratiche che possono essere prese a livello politico e istituzionale per affrontare queste sfide, e i principi su cui si basano, saranno discusse in modo più dettagliato nei capitoli successivi.

2. IL RUOLO DELLA LINGUA NELLA COSTRUZIONE E NELLA UTILIZZAZIONE DELLE CONOSCENZE

2.1. IL RUOLO DELLA LINGUA NELLA COSTRUZIONE DELLE CONOSCENZE

La lingua è spesso considerata come un semplice strumento di comunicazione. Ma essa gioca un ruolo fondamentale anche nella scoperta, identificazione e memorizzazione di nuove conoscenze. La lingua consente alle conoscenze di essere trasmesse nel tempo e di farne oggetto di discussione e di controversie, il che è fondamentale per assicurare la loro validità. La lingua consente di diffondere la conoscenza attraverso l'istruzione formale, ma anche, fuori dalle istituzioni educative, attraverso forme più popolari (ad esempio istruzioni per l'uso, ricette, ecc). La lingua è importante anche quando non è il mezzo principale di espressione. Ad esempio, molti tipi di conoscenza possono essere espressi in sistemi semiotici che fanno poco uso della lingua: scrittura matematica, simboli, formule, statistiche, schemi, mappe, diagrammi, foto, ecc. I codici usati in questi sistemi sono indipendenti, ma devono essere verbalizzati per la discussione, il commento o l'insegnamento. Talvolta la lingua ha una funzione rappresentativa: per esempio, una relazione di laboratorio o di ricerca trasporta nella lingua appropriata dei dati o dei risultati forniti indipendentemente dalla loro espressione e loro fissazione testuale. Va tuttavia tenuto presente che, nella maggior parte dei casi, la lingua non viene utilizzata unicamente come mezzo per rappresentare conoscenze stabilite fuori dei testi che la comunicano, spesso è lo spazio stesso in cui si costruiscono le conoscenze. Ad esempio, non vi è alcuna conoscenza storica al di fuori dei testi degli storici, anche se sono costruiti con dati e prove di ogni genere, discussi e analizzati. La lingua è usata per scopi euristici (la scoperta e l'apprendimento di processo) in tutte le materie.

La relazione tra conoscenza e lingua è dunque ben più complessa di quanto la si possa immaginare. La lingua può avere una funzione:

- di rappresentazione: esposizione e diffusione di conoscenze stabilite indipendentemente dalla lingua;
- di mediazione: trasposizione, verbalizzazione, consentendo di passare da un sistema semiotico ad un altro;
- di interazione: trasformare e consentire gli scambi (discussioni, dibattiti, dispute) tra i produttori di conoscenza e tra i produttori e gli utilizzatori di conoscenza, scambi che possono portare a progressi nella conoscenza;
- creativa: la creazione di conoscenze, la creazione e la registrazione di conoscenze per iscritto, che sono le due facce di uno stesso processo.

La molteplicità dei rapporti tra la lingua e le conoscenze mostra che la lingua è assolutamente essenziale per la comprensione e la costruzione delle conoscenze. È perciò importante tenere conto il più possibile della diversità delle funzioni esercitate

dalla lingua (esporre, trasporre, trasformare e creare conoscenze, come sopra indicato) nell'insegnamento e nell'apprendimento delle materie scolastiche⁷.

Ci sono altri modi per affrontare le dimensioni funzionali della lingua. È comunemente riconosciuta tra i linguisti l'esistenza di sei funzioni di base: referenziale, espressiva (emotiva), appellativa (conativa), fática, metalinguistica e poetica. Altri sottolineano la funzione creativa (o immaginativa) della lingua, in opposizione ad un uso puramente razionale. Tutti questi elementi sono considerati come universali, indipendenti da culture, lingue o pratiche comunicative specifiche. Fondamentale è che tra i linguisti e i formatori nel campo dell'educazione linguistica ci sia un ampio consenso nel considerare che la lingua può e deve essere affrontata da un punto di vista funzionale: ha sempre uno scopo, è sempre usata per qualcosa. In altri termini, "noi facciamo cose con le parole". Per il discorso che ci interessa fare in questa Guida, è importante notare che alcune funzioni possono essere realizzate contemporaneamente. Inoltre un enunciato o un testo particolari possono essere costituiti da una sequenza di diverse funzioni linguistiche o avere una sola funzione dominante. Quindi ci sono diversi modi di affrontare le funzioni linguistiche e la questione chiave è come esse possono essere meglio descritte per meglio facilitare l'educazione alle lingue.

Oltre agli usi comunicativi della lingua, la funzione euristica (o epistemica) entra in gioco quando un individuo cerca di comprendere il mondo e di costruire delle conoscenze. La funzione epistemica può essere visualizzata come un processo online che è sotteso alle operazioni di ricerca e di riflessione necessarie per l'identificazione e lo sviluppo delle conoscenze e che conduce al tipo di formulazioni provvisorie che fanno parte di questo processo. Nello stesso modo, il termine *modalità epistemica* viene utilizzato per indicare l'espressione dei diversi gradi di certezza a cui possono giungere le riflessioni o le conclusioni di un individuo. La funzione epistemica della lingua è essenziale per acquisire nuove conoscenze e metterle in relazione con le conoscenze esistenti o per ristrutturare un dominio di conoscenze. La pratica della scrittura acquisisce perciò un'ulteriore importanza in quanto contribuisce a ristrutturare il pensiero, a sviluppare la riflessione e ad accrescere le conoscenze attraverso il processo di scrittura stesso⁸.

Come si può notare, la lingua e la cognizione sono intimamente legate: ogni funzione linguistica è, per sua natura, sia cognitiva che linguistica (ad esempio descrivere, spiegare o formulare un'ipotesi). Ciascuna ha una sua propria finalità nell'esprimere o nello strutturare contenuti, esperienze e conoscenze, ma anche per quanto riguarda il suo rapporto con i discorsi degli altri partecipanti e con specifiche forme di comunicazione. A titolo di esempio, si possono elencare i processi mentali-linguistici coinvolti nella comprensione e nella produzione di conoscenze, per esempio nel suscitare interesse, nel formulare domande, nel nominare ciò che è stato compreso, nel cercare nuove

⁷ Per maggiori informazioni cfr. Beacco, J.-C., Coste, D. van de Ven, P. and Vollmer, H. (2010), *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Strasbourg, Council of Europe:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_EN.asp?#s1_1

Trad. italiana, "Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli", in *Italiano LinguaDue*, 1. 2011:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240>.

⁸ Si vedano, in particolare i lavori di W. J. Ong, (1982), *Orality and Literacy*, London, Methuen. Trad. it., *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1986.

informazioni, nell'interpretare ciò che non è noto per inferenza, nell'integrare nuove conoscenze con quelle già acquisite, nel ristrutturare un intero campo di conoscenze, nel collegare le nuove conoscenze ad altri contesti. In tutti questi processi si mettono in atto operazioni cognitive che sono accompagnate da o che portano a verbalizzazioni che stabiliscono connessioni tra lingua e pensiero. Come già sottolineato, la scrittura sembra particolarmente produttiva in termini di chiarificazione e di appropriazione dei contenuti disciplinari.

2.2. LE CONVENZIONI DELLA COMUNICAZIONE NELLE DISCIPLINE SCIENTIFICHE, TECNICHE E UMANISTICHE

I domini scientifici sono caratterizzati da forme condivise di costruzione delle conoscenze, sulla base di protocolli e concetti comuni. Lo stesso vale per la comunicazione nel dominio della tecnologia o in quello delle scienze umane. Sapere fino a che punto tutto questo sia uguale o diverso tra le materie scolastiche e in che grado rimane una questione aperta che sarà discussa più avanti (capitolo otto). Da questo punto di vista, i domini scientifici costituiscono delle comunità di pratiche, che riuniscono degli attori sociali che condividono ipotesi, risultati della ricerca e modi per costruire le conoscenze, per riflettere su di loro e validarle. Essi condividono anche una storia comune. Questa costruzione collaborativa delle conoscenze crea una interrelazione tra istituzioni e gruppi: équipes, laboratori, centri di ricerca, accademie, riviste, spettacoli. Queste istituzioni possono essere in concorrenza tra loro, ma condividono valori e norme: ad esempio, quelle che definiscono il modo “giusto” di costruire le conoscenze, di giudicare la qualità dei risultati scientifici o tecnici e di fornire interpretazioni appropriate.

Alcune di queste norme definiscono le convenzioni comunicative all'interno di queste diverse comunità professionali. Queste convenzioni riguardano la forma dei testi prodotti e diffusi: tesi, relazioni ad un convegno, rapporti su esperimenti, pubblicazioni su degli scavi archeologici, ecc. Per accedere a queste comunità, vi sono quelli che si potrebbero chiamare “riti di passaggio” tra i quali figura la padronanza delle convenzioni comunicative. Questi riti di passaggio formano una specie di filtro attraverso il quale si viene introdotti e accettati all'interno della comunità di pratica.

Vi è un filtro di questo tipo anche a scuola, sebbene se non sia così esplicito o ritualizzato. Tuttavia, la padronanza della lingua ritenuta “corretta” o di certi generi propri della scuola svolge un ruolo cruciale in questo contesto. Tutti sanno che una padronanza insufficiente della lingua o l'uso di un registro inadeguato può costituire un ostacolo all'acquisizione di conoscenze e al successo scolastico, soprattutto per i gruppi di studenti cosiddetti *vulnerabili* (discenti provenienti da ambienti svantaggiati o con un background migratorio o da altri gruppi emarginati): per esempio, essere “bravo” in scienze presuppone che si sappia parlare o scrivere su argomenti scientifici in base a convenzioni che sono specifiche delle scienze. Pertanto, acquisire conoscenze a scuola, significa acquisire familiarità con le forme di comunicazione che sono proprie della comunità che ha prodotto queste conoscenze e appropriarsi di queste forme, almeno in una certa misura.

Come facciamo a sapere che qualcuno sa? Solo attraverso ciò che egli è in grado di esprimere verbalmente all'orale o allo scritto. Tuttavia, è chiaro che la padronanza delle conoscenze non può essere ridotta alla padronanza della lingua che permette di esprimerle: si può conoscere un testo a memoria senza comprenderlo o essere in grado di spiegarlo. La lingua usata dagli studenti nelle materie scientifiche ("esatte") o umanistiche o tecnologiche dovrebbe essere considerata dai docenti di queste materie come un insieme di segnali esterni che permettono indirettamente di osservare quali conoscenze gli allievi hanno acquisito. Al contrario, se gli studenti padroneggiano la lingua nei modi appropriati per comunicare in un determinato campo del sapere, questa padronanza avrà effetti positivi sui loro apprendimenti e li aiuterà a sviluppare le attitudini e gli approcci desiderati.

2.3. LINGUA E SCOLARIZZAZIONE

Come già accennato nel primo capitolo, tra gli esperti e gli amministratori cresce la preoccupazione per il numero sempre più numeroso di giovani che non sono sufficientemente attrezzati per soddisfare i requisiti linguistici necessari a partecipare attivamente alle società della conoscenza e alla vita democratica. Essere in grado di padroneggiare la lingua dei diversi domini è fondamentale per il successo scolastico e per l'inclusione sociale. Ciò include la capacità di passare da un codice all'altro e di optare per un registro che sia appropriato allo scopo comunicativo e al contesto sociale. La padronanza della lingua è inoltre importante per la formazione continua, per esercitare i diritti civili fondamentali e per fare un buon uso dei mezzi di comunicazione. Vi è ormai un largo consenso sul fatto che l'approccio scolastico tradizionale non è più sufficiente: ci si aspettava che gli studenti arrivassero a scuola con una conoscenza della lingua adeguata alla loro età, già acquisita a casa e si riteneva che fosse sufficiente perfezionarla attraverso lo studio della lingua come materia. Questa visione è propria di un sistema educativo molto selettivo in un contesto sociale più o meno omogeneo soprattutto sul piano linguistico. Per poter rispondere alle sfide socioculturali attuali, la scuola nel suo insieme deve concentrare i suoi sforzi sull'educazione alle lingue nel quadro di un approccio molto complesso, riflessivo e coordinato che ha come obiettivo lo sviluppo di capacità di lettura e di scrittura sia specifiche per ciascuna delle discipline scolastiche sia trasversali.

È quindi compito e responsabilità di ciascuna materia scolastica il raggiungimento degli obiettivi che si prefigge debbano essere raggiunti in termini di costruzione delle conoscenze e di costruzione di significati nel senso pieno del termine, ma anche in termini di successo scolastico e di qualità dell'educazione in generale. Richieste linguistiche come saper leggere e comprendere testi descrittivi, comprendere all'ascolto delle spiegazioni, riassumere o rispondere oralmente a domande ed esporre dei risultati sono presenti in tutte le classi in relazione con il lavoro sui contenuti. La dimensione linguistica è importante tanto nell'insegnamento e nell'apprendimento delle diverse discipline scolastiche quanto nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua come materia. Questo è stato più volte affermato e dimostrato in vari modi da parte del Consiglio d'Europa in occasione di conferenze intergovernative dedicate a questo tema e in numerosi documenti disponibili sulla *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per*

l'educazione plurilingue e interculturale (soprattutto nelle sezioni “Langue(s) des autres matières” e “Curriculum et évaluation”). In particolare la relazione tra lingua come materia e lingua delle altre materie, come la storia, la matematica o le scienze, è trattata nei documenti di questa piattaforma e sarà trattata più diffusamente nel capitolo sette.

Di quale tipo di lingua gli studenti hanno bisogno per acquisire nuove conoscenze in una disciplina, per collegarle con altre conoscenze di questa stessa disciplina o di altre, per interrogarsi sulla loro validità e per applicarle in altri contesti? In che modo la lingua attiva e modella i loro processi mentali, il loro sviluppo cognitivo e le loro forme di comunicazione? Per rispondere a queste domande, si dovrebbe dividere il concetto ampio di lingua in categorie sulla base delle sue applicazioni concrete. Uno dei principali obiettivi dell'educazione scolastica è quello di fornire l'accesso alla società della conoscenza e a tipi di pensiero e di atteggiamenti che aiuteranno gli studenti ad esplicitare e a spiegare quello che vivono e che accumulano sotto forma di conoscenze. Tutto ciò passa attraverso l'arricchimento e l'ampliamento del loro repertorio linguistico e il miglioramento della loro padronanza dei generi e delle funzioni linguistico-cognitive nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento di una disciplina (cfr. capitolo uno). Il diritto ad una educazione di qualità comprende pertanto il diritto di tutti gli studenti che frequentano la scuola di acquisire una concreta esperienza nell'uso dei differenti generi che sono (a diversi livelli) assolutamente necessari per la comprensione delle problematiche e del valore delle diverse discipline, per far parte delle loro comunità di pratica (o almeno in parte, come loro potenziali membri), per diventare cittadini critici e per il loro sviluppo intellettuale. Da questo punto di vista, è responsabilità degli insegnanti di ogni disciplina familiarizzare tutti gli allievi con le forme di conoscenza, di pensiero e di espressione che potranno essere loro utili nella vita sociale, professionale o pratica, e in particolare con quelle rilevanti per le loro scelte e decisioni personali o nei dibattiti socio-scientifici.

La costruzione delle conoscenze attraverso le diverse attività linguistiche non è un processo isolato, interno al soggetto che apprende, senza l'influenza dell'ambiente. Costruire le conoscenze dando loro un significato è anche un processo sociale, perché l'interazione dello studente con l'insegnante e i compagni modella le sue specifiche forme di apprendimento e le realtà del discorso in classe (vedi capitolo tre)¹⁰. Questa a sua volta è fortemente influenzata dal docente e dei suoi valori di fondo. La natura complessa delle discipline non si limita al lessico settoriale. Il concetto di genere è già stato richiamato, descrivendolo in particolare, ma non esclusivamente, in relazione ai testi che circolano nella comunità di pratica. Aggiungiamo qui che le funzioni linguistico-cognitive operano all'interno dei generi e hanno, in parte, finalità esplicitamente didattiche o educative (vedi paragrafo seguente). È possibile descrivere le funzioni linguistico-cognitive che si ritrovano nell'insieme del curriculum, ma ogni

⁹ www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières et Curriculum et évaluation (in francese) e http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp? (in inglese).

¹⁰ Per maggiori dettagli si rimanda a Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H. & Vollmer, H. (2010), Beacco, J.-C., Coste, D. van de Ven, P. and Vollmer, H. (2010), *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Strasbourg, Council of Europe:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_EN.asp?#s1_1

Trad. italiana, “Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula”, in *Italiano LinguaDue*, 1. 2011:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240>

disciplina scientifica, tecnica o umanistica dovrebbe separatamente prendere in considerazione quelle che sono rilevanti per il suo insegnamento: in questo modo il rapporto tra i generi e le diverse forme di costruzione delle conoscenze può meglio essere messo in evidenza (vedi capitolo quattro per maggiori dettagli).

Nella prospettiva di una educazione plurilingue e interculturale, il ruolo della scuola è quello di ampliare il ventaglio dei generi testuali ai quali hanno accesso gli studenti, ovvero il loro “repertorio discorsivo” che può includere generi testuali in diverse lingue. A partire da nozioni che essi hanno acquisito spontaneamente e dalle loro esperienze di comunicazione quotidiana e ordinaria, i materiali scolastici devono offrire agli studenti l'opportunità di fare esperienza di generi che non rientrano nel loro repertorio abituale, di comprenderne il funzionamento e di appropriarsi di una loro parte (per la ricezione o la produzione). Questo processo mira a creare le condizioni per l'acquisizione di conoscenze e modalità di costruzione di queste conoscenze così come sono rappresentate nei testi. L'ampliamento dei repertori discorsivi ha la funzione di iniziare gli studenti a delle “culture” disciplinari nuove con lo scopo di guidarli verso le comunità di pratica corrispondenti, attraverso il controllo dei diversi generi testuali che vi sono utilizzati. Alcuni ricercatori hanno quindi indicato quale obiettivo centrale dell'educazione scolastica, lo sviluppo in tutti i discendenti delle competenze discorsive specifiche di ogni materia.

2.4. LE COMPETENZE NELLA “LINGUA ACCADEMICA”

Si è ormai largamente diffusa la convinzione che la padronanza della lingua usata a scuola, in quanto tale, non è sufficiente; al contrario, è la padronanza di una forma di lingua chiamata *lingua accademica* che costituisce il fondamento più affidabile del successo negli apprendimenti disciplinari, del rendimento scolastico e, più in generale, del successo sociale, una volta completato il percorso scolastico (questo concetto, già introdotto nel primo capitolo, sarà sviluppato nel capitolo quattro). Senza una tale padronanza, gli studenti semplicemente non possono apprendere in modo efficace, sia nella lingua come materia sia nei corsi di matematica, storia, scienze, ecc. Non possono partecipare a pieno titolo al programma di studi, rimangono indietro o falliscono. La Raccomandazione CM / Rec (2014) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri (vedi introduzione) pone giustamente la “prevenzione del fallimento scolastico” come obiettivo principale nella ricerca di equità e qualità nell'educazione. Tuttavia, le forme specifiche della lingua di scolarizzazione che sono richieste e le aspettative per quanto riguarda le competenze necessarie a gestire i generi testuali sono spesso mal definite e non sono esplicitate in termini teorici. Anche se le nostre conoscenze delle caratteristiche distintive del registro “accademico” utilizzato a scuola, nei libri di testo e nelle valutazioni siano poco sviluppata, una serie di studi, in particolare negli Stati Uniti, hanno fatto significativamente avanzare la nostra comprensione degli elementi di base della lingua accademica¹¹. Pertanto, è importante che noi approfondiamo la nostra concettualizzazione di “padronanza della lingua cognitivo-accademica” (dall'acronimo CALP: *cognitive-academic language proficiency*, J. Cummins, 1979) .

¹¹ www.ceee.gwu.edu ou WIDA 2007 <http://www.wida.us/get.aspx?id=4>).

2.4.1. Descrivere la lingua di scolarizzazione nelle discipline

In passato, la lingua di scolarizzazione è stata definita essenzialmente in opposizione alle lingue esterne alla scuola. Questo concetto ha portato essenzialmente o principalmente a focalizzare l'attenzione sulla padronanza della lingua(e) nazionale(i) utilizzata(e) per l'insegnamento nei vari paesi, come lingua comune a tutti indipendentemente dalle caratteristiche sociali e linguistiche dei discenti o della loro appartenenza "etnica". Il concetto si è evoluto e riguarda anche gli usi linguistici specifici della lingua per obiettivi "accademici", vale a dire per l'insegnamento formale e l'apprendimento delle materie scolastiche. L'uso "accademico" della lingua deve ormai essere affrontato in opposizione alla lingua di tutti i giorni, alle sue caratteristiche e agli usi sociali informali della lingua. Per evidenziare le differenze, sono state identificate alcune caratteristiche della competenza formale o accademica (vedi figura 2.1). Altri, in questo contesto, parlano di "competenza testuale" perché i generi scritti o orali praticati a scuola possono essere compresi sotto il termine testo¹². Altri descrivono i risultati delle loro osservazioni e della loro analisi nella prospettiva delle competenze linguistiche di base acquisite attraverso l'educazione formale e necessarie per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita¹³. Altri, come la Direzione per l'Educazione e la Formazione della Norvegia (capitolo dieci) hanno utilizzato le principali categorie del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* e le hanno applicate alla produzione e comprensione scritta e orale in specifici contesti disciplinari. Un altro approccio ha cercato di modellizzare le competenze linguistiche correlate ad una materia in rapporto alle fasi didattiche dell'insegnamento e della pianificazione delle lezioni identificando i generi e le funzioni linguistico-cognitive a queste associate (vedi Nord Reno-Westfalia, capitolo dieci). L'approccio proposto in questa Guida è guidato dalla teoria. Esso pone l'accento su una comprensione funzionale della lingua e sulle forme di comunicazione e di produzione di significato che sono specifiche delle diverse materie (si vedano i capitoli tre e quattro). Questo può essere illustrato in diversi modi.

Figura 2.1. Tratti e funzioni caratteristiche degli usi accademici della lingua.

Alcuni tratti caratteristici della lingua Accademica	Alcune funzioni principali
In opposizione alla lingua informale colloquiale: maggiore frequenza di frasi lunghe e complesse, forme impersonali della diatesi passiva, termini astratti, nominalizzazioni, parole composte complesse, espressioni figurate; formule fisse, chiarezza espositiva bassa ridondanza, testi condensati e messaggi complessi ...	Comunicare fatti, contesti e argomenti complessi, esprimere riflessioni più elaborate, astrazioni e la formazione di concetti, dare coerenza alle idee, evitare implicazioni di carattere personale, facilitare la comprensione per destinatari non contestualmente presenti, argomentare in base a dati, esprimere sfumature di significato, modalizzazioni attraverso asserzioni o pro e contro ...

¹² Il termine *competenza testuale* è diventato un termine chiaramente definito, a partire da ricerche empiriche, ad esempio nel campo del tedesco lingua seconda.

¹³ Si veda Gogolin et al. Per l'uso della nozione di *Bildungssprache* nel contesto tedesco e Gogolin I., Lange, I. (2011), "Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung", in Fürstenau, S., Gomolla, M. (eds.): *Migration und schulischer Wandel*, Wiesbaden: Mehrsprachigkeit.

Qui di seguito vengono presentati due esempi (Figure 2.2 e 2.3) che illustrano la natura della lingua accademica in contesto, in stretta relazione con la lingua specifica dei contenuti di una materia. Nel primo (Figura 2.2) viene fatta una distinzione tra la lingua di una disciplina e la lingua accademica in una serie di domini disciplinari.

Figura 2.2. Distinzione tra lingua dei contenuti e lingua accademica generica.

Esempi di lingua specifica di alcune materie vs lingua accademica generica in diversi domini disciplinari		
	Lingua specifica della materia	Parole ed espressioni della lingua accademica generica
Lingua come materia	Immagini, allitterazione, tema, metafora, stile, ambiguità	Cioè, implica, contiene, si stima, porta a ritenere che Talvolta, risulta che, di conseguenza, consiste in, sono costituiti da, si assume che Se ... allora, ne deriva che, si occupa di, infatti, dunque, supponiamo che. Ipotesi, variabile, inferire, risultato, dipende da Aumenta, diminuisce, risiede, è simile
Storia	Rivoluzione, emancipazione, diritto, oligarchia, combattere per i propri diritti, usurpare il potere, diritti e obblighi	
Matematica	Reciproco, equilibrio, prova, ipotenusa, ottuso, matrice	
Scienze	Mitosi, gravità, forza, sublimazione, riscaldamento globale	

Gli esempi presentati qui di seguito (Figura 2.3) si basano in parte sui lavori di Jeff Zwiers¹⁴. Essi illustrano la distinzione tra gli elementi più “tecnici” di certi specifici domini disciplinari e gli usi generali della lingua accademica, soprattutto a livello di lessico. A seconda dei generi presi in considerazione sono presenti anche modelli sintattici specifici o frasi fisse. In questo esempio gli autori distinguono tra quattro aspetti della lingua accademica: il lessico della disciplina, il lessico della lingua accademica più generale, le strutture grammaticali e le funzioni linguistico-cognitive.

¹⁴ Zwiers, J. (2008), *Building academic language. Essential practices for content classrooms*, San Francisco: Jossey-Bass, p. 23.

Figura 2.3. Esempio che illustra alcuni aspetti della lingua accademica in relazione a differenti contenuti¹⁵.

Sample analysis passage: LANGUAGE DEMANDS



One of the prevailing scientific opinions is that there is simply not enough evidence to warrant a conclusion on the issue of global warming; however, the scientific community is somewhat divided since one prominent scientist is convinced that the world is in a human-induced warming phase

Content-Specific Vocabulary
Example: 'global warming' in science

General Academic Vocabulary
Example: 'prevailing' or 'warrant' in language arts, science, social studies, other content areas

Grammatical Structures
Example: long and complex noun/prepositional phrases such as 'a conclusion on the issue of global warming'

Academic Language Functions/Discourse Functions
Example: compare/contrast ('however'), persuade

Per quanto riguarda le funzioni (punto 4 nella figura), sembra che ci sia un numero limitato di funzioni di base della lingua (o funzioni linguistico-cognitive come le abbiamo chiamate) che compaiono sistematicamente negli studi comparativi sul curricolo e che sembrano rappresentare verbalmente le unità di base delle strutture di contenuto e delle attività mentali¹⁶. Queste macro-funzioni sono comprese e condivise dalle comunità discorsive di tutte le discipline e costituiscono il legame con gli approcci didattici che si occupano dei generi e dei modi accademici di pensare, scrivere e parlare.

¹⁵ Fonte: articolo della rivista *Time* del 17 aprile 2008.

¹⁶ Vollmer, H. (ed.) (2007), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning science (at the end of compulsory education)* Strasbourg, Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_EN.asp?#s3

Trad. it. "Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo", in *Italiano LinguaDue*, 2, 2010: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/830>.

Queste funzioni riflettono in qualche modo la logica dell'esperienza e della costruzione delle conoscenze e, quindi, degli schemi cognitivi di base. In questo senso queste funzioni sono sia di natura cognitiva che linguistica e sono molto vicine alla nozione di capacità riflessive/cognitive. Eccome alcuni esempi: nominare/definire; descrivere/confrontare; narrare/riferire; spiegare/illustrare; supporre/formulare un'ipotesi; stimare/valutare; argomentare/ragionare; prendere posizione; negoziare; modellizzare (vedi capitolo quattro).

Per molti studenti, la lingua di tutti i giorni, sia a casa o all'interno del loro gruppo di pari, è nettamente diversa da quella della scuola e dei materiali scolastici. Inoltre, molti di loro non sono consapevoli delle operazioni cognitive che svolgono. Esiste una tensione tra i modi spontanei di parlare (quotidiani, familiari) e le forme previste e concettualmente "scritte" del discorso scolastico che ci si aspetta sappiano usare da soli, cosa che, tuttavia, molto spesso non sono in grado di fare. Infine, le richieste linguistiche e le pratiche di ciascuna materia sono diverse le une dalle altre, così che gli studenti possono avere difficoltà ad adattarsi continuamente a materiali diversi e possono rimanerne destabilizzati o addirittura paralizzati. A causa di queste tensioni, può essere difficile colmare il divario tra casa e scuola. Ma la scuola deve adeguarsi agli studenti (e non solo il contrario). In altre parole, la scuola deve incontrarli sul loro territorio o, per lo meno, prenderli là dove sono e gradualmente condurli ad ottenere risultati via via migliori nelle diverse materie e ad una maggiore competenza linguistica e, quindi, ad una specifica literacy disciplinare.

2.5. LA LITERACY SPECIFICA NELLE DISCIPLINE SCOLASTICHE

La nozione di **literacy** è stata inizialmente utilizzata per indicare la capacità di leggere e scrivere, ma il suo significato si è progressivamente ampliato. Ad esempio l'Unesco ne ha dato una definizione molto ampia e il concetto è stato in seguito ridefinito dal Consortium PISA (2006, focalizzato sulla literacy scientifica) come la capacità di usare delle conoscenze, di trasferirle da un contesto ad un altro, di applicarle a situazioni della vita quotidiana cercando, con l'aiuto di queste conoscenze, di risolvere problemi e di influenzare il processo decisionale – componenti, queste, indispensabili delle competenze disciplinari. Questa capacità di applicare le conoscenze non si limita a questioni interne ad una disciplina e nemmeno a problemi relativi alla scuola, ma si estende ad ogni aspetto della vita e ad ogni nuova situazione di apprendimento. Per quanto riguarda la comprensione dei testi, delle attività e dei compiti, essa copre aspetti operativi, come ad esempio saper leggere tra le righe, trarre le necessarie conclusioni o cogliere le implicazioni nascoste, come nella vita reale.

Nel 2006, la definizione di literacy (scientifica) è stata ancora una volta ampliata per includere atteggiamenti, come ad esempio la disponibilità ad interessarsi e a mettere in discussione dei punti di vista, di partecipare in modo critico allo sviluppo di una particolare area del sapere e di seguirlo per tutta la vita: «Formata da una serie in continua evoluzione di atteggiamenti, competenze e conoscenze nel campo della scienza, questa cultura permette agli studenti di sviluppare competenze relative alla ricerca scientifica, di risolvere problemi, di prendere decisioni, di avere il desiderio di apprendere per tutta la vita e di conservare un atteggiamento di curiosità e un senso di

stupore per il mondo che li circonda» (versione canadese della definizione, sulla base dello studio PISA, 2006¹⁷).

Le versioni moderne di literacy possono dunque essere interpretate come un percorso verso il pensiero critico, l'uso delle conoscenze e la partecipazione alla vita sociale. In termini concreti, comprende almeno tre diversi livelli di competenze, vale a dire le conoscenze (legate alle competenze linguistiche ed epistemologiche), l'azione (capacità di apprendimento, competenze procedurali, comunicative e sociali) e la valutazione (competenze estetiche ed etiche/morali).

Sulla base di questa interpretazione della literacy scientifica, questa nozione è stata estesa a tutte le discipline scolastiche e coinvolge un insieme di conoscenze in un determinato dominio, la capacità di applicare queste conoscenze e la disponibilità ad appropriarsi della logica di ciascun dominio e di attenersi ad essa. In questa prospettiva, la literacy in ogni disciplina diventa parte di ciò che in tedesco viene definita *Bildung*, poiché tali conoscenze, abilità e attitudini, una volta acquisite possono essere messe in relazione tra loro e utilizzate in modi diversi in quanto costituiscono la base materiale dello sviluppo individuale.

Questo concetto globale di literacy in tutte le materie è in grado di aiutarci a meglio comprendere l'ampia portata di ciò che intendiamo per "educazione di qualità" e, in particolare, il ruolo della lingua come parte costitutiva delle competenze in una disciplina scolastica. La literacy in tutte le materie, che è sia funzionale che generale, è un concetto utile per descrivere gli obiettivi più ampi dell'insegnamento di una materia. Significa familiarizzarsi e sentirsi a proprio agio con i modi di pensare e di comunicare nelle comunità discorsive di una data disciplina, diventarne un nuovo membro (come ad esempio un giovane fisico, biologo, artista, musicista, storico, esperto di lingua straniera) e partecipare al loro discorso, almeno in una certa misura. L'insegnamento e l'apprendimento di una materia possono essere dunque intesi come un processo di iniziazione alle diverse comunità di discorso e di pratiche, in modo che ogni studente possa almeno seguire le loro specifiche modalità di comunicare e di argomentare e, in parte, contribuirvi attivamente.

Figura 2.4. Sei aspetti della literacy nelle materie scientifiche.

Sei caratteristiche della literacy scientifica

1. Comprendere e apprendere pienamente il significato di un enunciato, di un paragrafo o di un intero testo
2. Comunicare e negoziare le conoscenze
3. Riflettere sul processo di apprendimento, sui risultati dell'apprendimento e sul loro uso personale e sociale
4. Applicare le conoscenze in nuovi contesti
5. Partecipare alla vita della comunità sociale-scientifica
6. Trasferire conoscenze, competenze, atteggiamenti generalizzabili

¹⁷ <http://cmec.ca/docs/pcap/pcap2013/Science-Framework-FR-April2013.pdf>.

Abbiamo qui a che fare con un concetto di educazione in cui le conoscenze acquisite devono sempre portare a qualcosa d'altro, essere estese, prestarsi alla creazione di una rete di conoscenze e condurre ad una più profonda comprensione di alcuni aspetti della realtà. Il principio filosofico che vi è sotteso è quello dell'utilità (immediata, a lungo termine), ma anche di sviluppo personale: se lo studente riesce ad accumulare un bagaglio di competenze specifiche e di percezioni più generali o di competenze procedurali (a partire da quelle di una materia specifica) che possono essere applicate a nuovi problemi in altri domini, a problemi extrascolastici e della vita in generale, viene allora raggiunto il vero obiettivo dell'educazione (*Bildung*). Questo concetto, insieme ad un approccio personalizzato e collaborativo dell'insegnamento/apprendimento, mira a sviluppare la responsabilità personale del discente nel suo apprendimento individuale, cognitivo e sociale ed anche il suo impegno socio-scientifico come futuro cittadino (vedi Figura 2.4).

Per riassumere, le competenze linguistiche che sono coinvolte nella literacy specifica delle discipline scolastiche sono le seguenti: 1) elaborare e acquisire delle conoscenze in una materia (attraverso attività di ascolto e di lettura) e comprendere in modo approfondito i problemi o i testi in cui gli argomenti della materia sono trattati e spiegati, 2) negoziare il significato di nuovi elementi di conoscenza mettendoli in relazione con quelli già acquisiti, 3) riflettere su come un nuovo punto di vista è stato sviluppato e acquisito 4), riflettere sulla validità e l'utilizzo delle conoscenze e applicarle ad altri/nuovi contesti, 5) prepararsi e partecipare, al di fuori della scuola, ai dibattiti socio-scientifici e ai discorsi riguardanti una data disciplina e, infine, 6) interrogarsi criticamente sul significato e la portata delle norme o delle convenzioni e generalizzare le conoscenze e le competenze procedurali¹⁸ acquisite (integrandole nella propria cultura generale) (vedi Figura 2.4). Tutte queste operazioni relative alle materie scolastiche sono particolarmente difficili per i gruppi di studenti svantaggiati a causa del loro background socio-economico o migratorio: non vengono a scuola con le competenze comunicative o la motivazione che sarebbero loro necessarie per rispondere alle sfide linguistico-cognitive poste dalla complessità di ciò che viene richiesto da e nell'apprendimento delle materie.

Quali sono allora le competenze minime necessarie e quale deve essere la motivazione di cui i giovani studenti devono dare prova a scuola? Chi è in grado di costruirle prima di entrare a scuola? Che ruolo possono svolgere i genitori e gli apprendimenti informali nell'età prescolare nel compensare eventuali punti deboli e quale potrebbe essere il ruolo delle politiche educative in questo contesto?

Per sviluppare le competenze della literacy nelle specifiche discipline ogni studente deve non solo possedere le conoscenze di base di ciascuna materia, ma anche saperle applicare. Ciò comporta la capacità di correlare queste conoscenze con quelle pregresse o con problemi della realtà socio-culturale e di essere in grado di comunicarle in modo chiaro e di scambiare idee con gli altri su queste stesse conoscenze. Una volta che si sia compreso in tutte le sue dimensioni che cosa significa acquisire competenze di literacy o competenze discorsive in uno specifico dominio, ci si rende conto immediatamente come la lingua sia importante per realizzare gli obiettivi e gli impegnativi processi dell'insegnamento e dell'apprendimento di una materia. In effetti, non si tratta solo di

¹⁸ Conoscenze procedurali o "apprendere a come fare" si riferisce a come fare qualcosa.

imparare in modo strutturato, di comprendere tutti i tipi di “testo” (dispositivi portatori di significato) nelle loro diverse forme semiotiche e in maniera multimodale, ma anche di sapersi esprimere in modo multimodale su argomenti e problematiche di una disciplina e sulle loro implicazioni. In questo contesto saper scrivere su contenuti disciplinari diventa particolarmente importante. Infatti, impegnandosi a riflettere, spiegare, chiarire e comunicare per iscritto le loro conoscenze gli studenti hanno la possibilità di fare maggiore uso delle funzioni linguistiche euristiche/epistemiche. Ciò richiede loro di essere il più precisi possibile nelle loro formulazioni, di armonizzare i contenuti e la forma in modo esplicito e controllato, scoprendo così, eventualmente, nuovi aspetti e relazioni. Scrivere in classe su un argomento disciplinare riveste quindi una notevole importanza, ma questo tipo di esercizio, tuttavia, sembra per molti aspetti ancora poco sviluppato, in particolare nel primo ciclo della scuola secondaria. Sottolineare la rilevanza della scrittura non significa che si debba trascurare la produzione orale, nell'ambito della quale gli studenti dovrebbero anche cercare di comunicare in modo esplicito a livello concettuale o a livello di frase, ma soprattutto di mettere in relazione idee e unità di significato (attraverso una costruzione complessa della frase), utilizzando i connettivi e cercando i modi più efficaci di articolare e trasmettere l'intero messaggio. Tutti questi aspetti devono essere esplicitamente appresi dagli studenti ed essere chiaramente, e a pieno titolo, inclusi nell'apprendimento e nell'insegnamento di una materia. E, ove necessario, occorre provvedere con interventi di ‘scaffolding’, di aiuto e di sostegno (su questo si rinvia al capitolo 8).

In definitiva, tutti gli studenti hanno il diritto di raggiungere i migliori risultati scolastici possibili nel proprio interesse e in quello della società. Si potrebbe anche dire che gli studenti devono essere deliberatamente esposti a certe esperienze e a certe difficoltà linguistico-cognitive nella misura in cui sono necessari per il proprio sviluppo (vedi la “zona di sviluppo prossimale” o spazio di attività in cui, secondo Vygotskij, avviene l'apprendimento). Ne hanno bisogno per accrescere le loro capacità cognitive, per sviluppare le loro strutture della conoscenza e le loro competenze operative nelle discipline: per diventare globalmente istruiti in quanto persone. Ampliando sia il loro repertorio accademico generale sia i loro repertori linguistici nei diversi ambiti disciplinari e contemporaneamente sviluppando delle competenze nei diversi generi e acquisendo la padronanza delle funzioni linguistico-cognitive, gli studenti hanno la possibilità di accedere a nuove aree di conoscenza, di sperimentare la diversità e, allo stesso tempo, il successo, e quindi di diventare protagonisti del proprio futuro come cittadini plurilingui dotati di competenze interculturali¹⁹.

2.6. IMPLICAZIONI PER LE PRATICHE DI INSEGNAMENTO

L'importanza della lingua nella costruzione e applicazione delle conoscenze e, di conseguenza, nell'apprendimento e nell'insegnamento di una disciplina è stata chiaramente dimostrata e deve essere pienamente riconosciuta dagli insegnanti, dagli studenti e dai responsabili delle politiche educative. Si dovrebbero definire ed integrare

¹⁹ Cfr. Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. (2015), “A pluriliteracies approach to content and language integrated learning: developing learner progression in academic knowledge-construction and meaning making”, in *Language, Culture and Curriculum*, 28, 1, pp. 41-57.

le competenze linguistiche nei curricula di ciascuna disciplina, ad ogni livello, a seconda delle età degli apprendenti o del grado di scolarità. Queste dovrebbero essere insegnate in modo esplicito come elementi costitutivi del processo di costruzione delle conoscenze in ogni materia e nell'insieme di tutte le materie. Focalizzare l'attenzione sul lessico di ciascuna disciplina non è certamente sufficiente. Le diverse procedure per descrivere le attività in classe, i generi, le funzioni linguistico-cognitive e i repertori linguistici accademici nell'apprendimento delle materie scolastiche sono state identificate in Beacco, J.-C., Coste, D. van de Ven, P. and Vollmer, H. (2010)²⁰ e verranno prese in considerazione nel capitolo 10.

I giovani studenti hanno bisogno di costruire la loro conoscenza della miglior modo possibile in modo da essere ben preparati per la società della conoscenza. La trasparenza nell'ambito delle discipline e la trasversalità tra le materie dovrebbe essere l'obiettivo da perseguire. Una chiara politica educativa (sia a livello nazionale che a quello delle istituzioni scolastiche), progettata per fornire un elenco delle dimensioni linguistiche specifiche di ciascuna materia, dei generi e delle funzioni linguistico-cognitive proprie di tutte le discipline e delle modalità di applicarle ai contenuti di ogni disciplina consentirà di raggiungere questo obiettivo. Essere un buon insegnante significa essere sensibile alla dimensione linguistica della materia insegnata. Si tratta quindi di garantire i progressi degli studenti in ogni materia, di evitare che ottengano risultati insufficienti e di aiutarli a trarre il massimo vantaggio dalla loro scolarizzazione, in quanto persone, apprendenti e futuri cittadini. Senza tali prospettive, che dovrebbero essere chiaramente definite, non sarà possibile superare le disuguaglianze nell'educazione e mantenerne la qualità.

²⁰ Beacco, J.-C., Coste, D. van de Ven, P. and Vollmer, H. (2010), *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Strasbourg, Council of Europe:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_EN.asp?#s1_1

Trad. it. "Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula", in *Italiano LinguaDue*, 1. 2011:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240>.

3. LE FORME DI COMUNICAZIONE IN CLASSE E L'ACQUISIZIONE DELLE CONOSCENZE DISCIPLINARI

Le conoscenze sono acquisite in classe attraverso le descrizioni che ne vengono fatte, le discussioni che consentono di consolidarle e le attività in cui vengono utilizzate dagli studenti (vedi capitolo due). Tutte queste attività comportano un aspetto verbale. Vi deve essere quindi uno stretto rapporto tra le modalità di insegnamento che consentono l'accesso alle conoscenze e alla espressione accademica e le forme di comunicazione verbale in classe. La comunicazione in classe si concretizza in un insieme di generi testuali diversi, quali, ad esempio, le esposizioni orali (dell'insegnante o degli studenti). Con *testo* ci si riferisce sia alle produzioni orali e scritte sia ai testi prodotti da una singola persona o da più persone (ad esempio, le interazioni verbali faccia a faccia). Indichiamo queste serie di testi con il termine *genere*: il concetto di genere non riguarda solo la letteratura (il romanzo, il teatro, la poesia), ma anche insiemi specifici di testi tra loro simili, come, ad esempio, l'oroscopo nei quotidiani, aneddoti e notizie di cronaca. È possibile descrivere le loro caratteristiche comuni in termini linguistici (vedi capitolo quattro) e anche il loro ruolo nell'acquisizione delle conoscenze.

In classe, si producono molti e diversi tipi di genere: la spiegazione dell'insegnante, l'esposizione affidata ad uno o più allievi, la discussione /il dibattito guidato dal docente, la discussione tra gli studenti nello svolgere attività pratiche, la lettura del libro di testo da parte degli allievi, ecc. In queste attività, la lingua non è oggetto di studio prioritario. Ma è attraverso queste diverse produzioni verbali che lo studente acquisisce le conoscenze e impara, nello stesso tempo, a padroneggiare nuovi generi di natura scientifica che non vengono utilizzati nella comunicazione quotidiana. Cercheremo di costruire un inventario dei generi presenti nelle attività in classe e di individuare quelli che possono essere considerati come più strategici per l'acquisizione delle conoscenze disciplinari: quelli in cui e attraverso i quali si costruiscono e si trasmettono le conoscenze e rispetto ai quali gli insegnanti delle diverse materie dovrebbero mostrare la massima vigilanza (in altre parole, l'attenzione che essi devono prestare alla comunicazione in tutte le sue forme) dal punto di vista linguistico.

Le forme di comunicazione in classe, in particolare le forme orali, sono molto instabili ed è facile che si passi dall'una all'altra. Queste forme sono, dal punto di vista quantitativo, prevalentemente orali, ma le verifiche sono generalmente svolte per iscritto così come lo sono le forme che devono essere acquisite per esporre e discutere le conoscenze, da qui la loro importanza. Esamineremo nel capitolo quattro i possibili incroci e passaggi tra forme orali e forme scritte (o viceversa), ci limiteremo qui a presentare le forme di base della comunicazione in classe per individuare il ruolo che esse hanno nella costruzione delle conoscenze.

3.1. L'ESPOSIZIONE DELL'INSEGNANTE

L'insegnante può scegliere di essere l'unico a parlare per un tempo più o meno lungo o addirittura, a volte, per tutta la durata della lezione. In questo caso, gli studenti sono in una situazione di ascolto (prendono appunti) e, di solito, non intervengono o intervengono di tanto in tanto (ad esempio, per chiedere chiarimenti) o solo quando viene richiesto dall'insegnante. Questa è la forma tradizionale della lezione frontale che è fondamentalmente una trasmissione di conoscenze dichiarative, basata esclusivamente sul dire e non sull'azione. Gli studenti dovrebbero essere in grado di restituire verbalmente queste conoscenze (tra l'altro memorizzandole) a partire dai loro appunti, da riassunti distribuiti prima o dopo la lezione o dal manuale. La qualità linguistica prevista per questo genere dipende dall'insegnante e dovrebbe garantire una buona comprensione/intellezione delle conoscenze. L'efficacia del discorso dell'insegnante nell'assicurare una effettiva acquisizione delle conoscenze è difficile da valutare, ma questa forma di trasmissione unilaterale e non interattiva è stata spesso messa in discussione.

La qualità della esposizione dell'insegnante dipende dalla chiarezza dell'articolazione, dalla fluenza, dai cambi di ritmo e di tono, dalla gestualità, ecc. Importanti sono inoltre la struttura della esposizione (la chiarezza della struttura facilita la comprensione) e le sue osservazioni, esemplificazioni, ecc. mediante mezzi visuali (ad esempio, dati, informazioni scritte alla lavagna...). Quando si tratta di risoluzioni di problemi o di dimostrazioni, le diverse fasi devono essere chiaramente messe in evidenza nella loro successione, così come sono determinate dalla epistemologia e dalle modalità di argomentazione specifiche di ogni disciplina. Il procedere della esposizione/spiegazione può imitare il procedere scientifico secondo fasi quali ad esempio:

- esposizione/descrizione del problema;
- stato delle conoscenze ad esso relative;
- scelta di un metodo sperimentale / osservazione;
- concetti e nozioni implicate;
- analisi e discussione dei risultati dell'esperimento;
- conseguenze per le conoscenze esistenti.

La qualità linguistica della esposizione frontale dipende anche dalla esplicitazione delle definizioni terminologiche e dalla stabilità cognitiva dei termini. Questi, peraltro, possono essere parafrasati in vari modi (con metafore o confronti) per facilitare la loro comprensione e portare gli studenti a distinguere tra il significato scientifico e quello comune di un termine (o a sostituire un termine di uso comune con uno più scientifico (ad esempio, *pioggia* vs *precipitazione*). Inoltre una esposizione di qualità può anche suscitare risposte affettive in modo da fornire a questa situazione di ricezione una dimensione esperienziale. In altre parole, questo genere, di cui l'insegnante è il solo responsabile, sarebbe utile se fosse progettato come una forma di esposizione degli allievi ad un genere accademico e non solo come mezzo di trasmissione. A queste condizioni, nulla vieta di assegnare a questo genere una certa efficacia per quanto riguarda il chiarimento e l'assimilazione delle conoscenze da parte dagli studenti, dato che è sostanzialmente simile, per natura, ai libri di testo.

3.2. L'ESPOSIZIONE ACCOMPAGNATA DA INTERAZIONI GUIDATE (MODALITÀ APPARENTEMENTE DIALOGICA)

L'insegnante può introdurre nella sua esposizione domande rivolte agli studenti, domande di cui conosce la risposta, ed è questa che si aspetta. È l'insegnante che seleziona gli studenti da interrogare. Lo scambio assume allora una forma di routine prevedibile: domanda dell'insegnante, risposta di uno studente, valutazione della risposta da parte dell'insegnante. Si può sviluppare in uno scenario più complesso, se la risposta, ad esempio, non è giudicata soddisfacente (richiesta di chiarimenti, di rettifica, ecc.). Questi scambi prevedibili hanno lo scopo di verificare la comprensione in tempo reale, mobilitare le conoscenze già acquisite o per assicurarsi che lo siano. Essi costituiscono per gli studenti una opportunità per imparare ad interagire, ma queste interazioni sono poco spontanee e richiedono risposte verbali limitate (poche parole, spezzoni di frasi simmetriche alla domanda, ecc.).

Figura 3.1. Trascrizione di un estratto di una lezione di biologia²¹.

P. nous avons étudié la circulation des substances dans le corps des êtres vivants je veux vérifier vos connaissances pour ce thème première question décrivez la circulation des sèves dans le corps des végétaux Lena SVP

E1. la circulation végétale c'est l'ensemble du mouvement ascendant de la sève brute et le mouvement descendant de la sève élaborée le mouvement ascendant de la sève brute c'est de dire que les solutions aqueuses (euh) de sève qui sont absorbées (euh) par la plante du terrain et qui sont transportées depuis la racine par XXXXXX jusqu'aux feuilles et aux extrémités des plantes le mouvement descendant de la sève élaborée c'est-à-dire le mouvement des solutions aqueuses des substances organiques qui sont élaborées par la plante et qui sont transportées depuis les feuilles jusqu'aux autres parties de la plante (euh) alors que la circulation chez les plantes supérieures se produisent à travers des tissus XXXXXX [spécieux] (euh) dont les fonctions peuvent être comparées à celles des (euh) à celles des (euh) vaisseaux des animaux (euh) chez les plantes inférieures la circulation se produit grâce à des phénomènes comme la diffusion et l'osmose

P. ou l'osmose, assieds-toi les vaisseaux qui distribuent le sang dans tout le corps sont l'artère les veines les capillaires dont la définition de l'artère est la caractéristique de ces vaisseaux qui veut Clara s'il vous plait

E2 une artère est un vaisseau sanguin qui transporte le [sangue] du cœur vers les [orgâns] (euh) ils elles ont des valvules uniquement à leur sortie du cœur les épaisses parois sont élastiques et elles sont très importantes dans (euh) le fonctionnement de [cette] système de ce système

P. assieds-toi les veines qui [représente] les veines Gabrielle

²¹ Corpus S. Bellini, cours biologie, classe de Xème (Rep. de Moldova), phase 1 : vérification des connaissances, 3'30" (thèse de doctorat, université Paris III).

Questo genere può sviluppare una competenza interazionale ridotta, ma non ha alcun rapporto reale con la discussione scientifica. Può certamente essere l'occasione per sviluppare una forma di competenza linguistica, a condizione che le produzioni verbali degli studenti siano costituite da enunciati completi e non risultino artificiali. Ma dal momento che stiamo parlando di conoscenze dichiarative (nell'esempio di cui sopra, le risposte sono chiaramente memorizzate), il successo dell'interazione non è necessariamente un segno che gli allievi si siano davvero appropriati delle conoscenze.

3.3. INTERROGARE E DISCUTERE (MODALITÀ PROPRIAMENTE DIALOGICA)

Questa forma di insegnamento e di comunicazione è, come la precedente, condotta dall'insegnante e può inserirsi nella esposizione monologica dell'insegnante o sostituirla. Prende la forma di scambi verbali destinati non a trasmettere direttamente le conoscenze, ma a (co)costruire collettivamente le conoscenze, negoziare il significato di quanto discusso nella lezione, mediante chiarimenti e riformulazioni per giustificare, argomentare, reagire agli interventi di altri studenti. Questi scambi assomigliano ad una normale conversazione: gli allievi intervengono volontariamente; i temi degli interventi sono negoziati; l'insegnante facilita gli scambi, fornisce le informazioni o le rettifiche necessarie, riassume, conclude, risponde alle richieste di chiarimento o di spiegazioni, o assegna agli studenti il compito di cercare da soli le informazioni necessarie. Questo formato di comunicazione permette agli studenti di condividere le loro "idee" e costituisce un contesto idoneo per passare, in modo maieutico, dalla conoscenza ingenua e comune alla conoscenza scientifica, ampliando le loro conoscenze e aumentandone la complessità. Si tratta di una forma di comunicazione che, per certi aspetti, è spontanea e in cui le risorse verbali degli studenti sono mobilitate in tempo reale. Questi scambi possono assumere forme più aperte e meno centrate sull'insegnante che li guida, ad esempio quella di dibattito contraddittorio basato principalmente sulla argomentazione e sulla persuasione, nel caso, in particolare, di problematiche sociali (l'energia nucleare, l'ecologia, ecc) che possono essere affrontate nel corso delle lezioni di scienze. Ciò che è interessante in queste interazioni verbali è che il lavoro sull'espressione non può essere dissociato dal lavoro sulle conoscenze e il loro beneficio cognitivo è assicurato attraverso il coinvolgimento degli studenti nella co-costruzione delle conoscenze.

3.4. LE INTERAZIONI VERBALI TRA GLI ALLIEVI

Questi scambi possono avere un carattere personale: gli allievi parlano di se stessi e di altre cose non attinenti all'argomento della lezione: questo è quello che chiamiamo "chiacchierare". Ma possono anche svolgersi in attività di classe e riferirsi, ad esempio, a come eseguire un determinato compito o al compito stesso, che spesso comporta una dimensione verbale: rispondere a una domanda, risolvere un problema, scrivere una relazione su un esperimento svolto, ecc. Questi scambi possono riguardare conoscenze acquisite o la formulazione di ipotesi; gli studenti possono essere tra loro collaborativi o in disaccordo: in quest'ultimo caso, saranno coinvolti in un processo di negoziazione. E uno degli studenti può svolgere il ruolo di insegnante.

In realtà non è possibile intervenire in questi scambi che sono, in un certo senso, privati. Dal punto di vista pedagogico, però, incoraggiando tali scambi si creano situazioni in cui gli studenti si fanno carico del loro apprendimento nel contesto dei compiti loro assegnati. Sono forme di ricerca, di confronto, ecc. che si svolgono in modo autonomo, indipendente dal docente: in questo senso, se sono gestite in modo appropriato ed efficace, rappresentano una forma importante di coinvolgimento degli allievi.

3.5. PRENDERE APPUNTI E RIASSUMERE

Prendere appunti è, per gli studenti, una questione personale (come le interazioni di cui sopra), perché ciascuno di loro adotta proprie strategie e tecniche che possono essere molto diverse (annotare parola per parola, utilizzare gruppi di parole chiave, ricorrere a schemi, mappe, ecc.). Può essere utile dare agli studenti consigli su come prendere appunti, organizzarli e strutturarli, siano essi presi durante la lezione dell'insegnante o dal libro di testo. Da un punto di vista cognitivo, il prendere appunti ha principalmente una funzione di raccolta e di memorizzazione di informazioni, di conoscenze, e la loro acquisizione può risultare più attiva se, ad esempio, gli appunti tratti da un manuale sono una riscrittura/riformulazione del testo letto. Questa rielaborazione può aiutare la comprensione delle conoscenze o la loro assimilazione. Dal momento che si prendono appunti ascoltando l'esposizione/spiegazione dell'insegnante o leggendo il libro di testo o altre fonti di informazioni, questa attività può essere molto utile per l'acquisizione di questi generi. Infine, gli appunti presi da un libro di testo o da altre fonti di informazione possono servire come base per le produzioni orali (ad esempio l'esposizione, la relazione di uno studente) quando non siano completamente scritte.

Il prendere appunti è un'attività correlata al riassumere: fare un riassunto comporta un complesso lavoro di comprensione e di parafrasi del testo di partenza e di selezione e riorganizzazione delle informazioni e delle conoscenze. Se si tratta di un riassunto che ha una funzione documentativa, ovvero dare una versione ridotta e fedele dei contenuti essenziali di un testo, leggere e produrre sintesi di questo genere può consentire, in modo accessibile, di fare esperienza di generi accademici. Differenti da questo, vi sono riassunti con funzione di "stimolo", ad esempio la sintesi di un film, il cui scopo è soprattutto quello di invogliare a vedere il film presentato.

3.6. L'ESPOSIZIONE ORALE DI UNO O PIÙ ALLIEVI

Si tratta di interventi che vengono in gran parte preparati e realizzati sulla base di appunti, a volte interamente scritti, o di Power Point. L'allievo è chiamato ad esporre in modo pianificato e strutturato conoscenze attinte da testi di divulgazione. Questi interventi costituiscono un approccio alla comunicazione scientifica. Devono rispondere a criteri noti (chiarezza, progressione logica, ecc.) e si basano sulla consultazione di fonti pertinenti e affidabili che sono riportate e da cui si traggono anche delle citazioni. Questo genere costituisce una forma di addestramento alla produzione di testi continui e

compiuti, in quanto sono produzioni orali non interattive, la cui organizzazione ed espressione è modellata su generi scritti. Possono anche costituire, al contrario, una fase preliminare alla produzione di testi scritti. Poiché sono preparati in modo autonomo, queste esposizioni orali portano gli studenti a chiarire innanzitutto a loro stessi le conoscenze che devono comunicare ad altri.

3.7. LA LETTURA DEI MANUALI O DI TESTI AUTENTICI

Il libro di testo ed altri materiali autentici (cioè non prodotti per scopi didattici), ad esempio quelli di *Wikipedia* o quelli che si ritrovano in riviste scientifiche per bambini e adolescenti (volti a completare ciò che imparano a scuola), sono una forma di espressione di importanza fondamentale per acquisire ed esporre conoscenze. Come l'esposizione monologica dell'insegnante, ma in modo ancora più controllato, il discorso del libro di testo è, tra quelli utilizzati sistematicamente in aula per scopi didattici, quello che più si avvicina al discorso accademico. Non è in senso stretto un genere accademico perché non è in questa forma che le conoscenze si scrivono nelle comunità accademiche. I membri di queste comunità comunicano per iscritto attraverso articoli (in riviste specializzate), comunicazioni a congressi, rapporti di esperti, tesi di dottorato, ecc. I libri di testo fanno parte del più ampio insieme dei discorsi a scopo divulgativo, progettati per diffondere le conoscenze tra il grande pubblico o renderle accessibili ai non specialisti in modo che essi possano appropriarsene o, almeno temporaneamente, comprenderle.

Figura 3.2. Estratto da un manuale di storia per il terzo anno della scuola primaria francese²².

Perché si parla di Gallo-Romani?

I Romani non cercano di opporre i vincitori ai vinti. I capi gallici, personaggi importanti, partecipano al governo del paese e delle sue città. Nel corso degli anni i Galli avranno gli stessi diritti dei Romani.

La Gallia si romanizza: i Galli adottano le credenze, il modo di vivere e la lingua dei Romani, il latino. Essi conservano tuttavia alcune loro tradizioni, i loro dei, le loro conoscenze nel campo dell'artigianato e dell'agricoltura. Questa mescolanza di novità e di tradizione forma la civiltà gallo-romana.

Commento: Sono da notare le ripetizioni (Romani, Galli) che hanno lo scopo di evitare le ambiguità, le definizioni all'interno del testo (capi gallici = personaggi importanti), i termini generali senza esemplificazione, come è opportuno che sia a questo livello di scuola (diritti, credenze) e, soprattutto, il fatto che questi due paragrafi definiscono e illustrano la nozione storica di "gallo-romano" presente nel titolo.

I manuali scritti in questo modo molto 'pedagogico' (il che non sempre si verifica) possono quindi servire come modello per la produzione di testi che soddisfino i requisiti generali e le convenzioni più comuni dell'esposizione e della discussione delle

²² (2013) *Odysseo – Histoire-Géographie CE2*, Magnard, p. 42.

conoscenze. L'accesso a questo genere è una priorità, in quanto qui si ritrovano le forme di testo, utilizzate per l'insegnamento, che più sono lontane dalla forme ordinarie di comunicazione che, per la maggior parte, vanno a costituire l'esperienza comunicativa degli allievi.

3.8. LA PRODUZIONE DI TESTI SCRITTI

La rappresentazione della conoscenza attraverso la scrittura è una forma essenziale di comunicazione accademica: essa assicura la trasmissione delle conoscenze nel tempo e nello spazio e la loro discussione. Si tratta di testi che hanno uno stile simile che è importante far acquisire prioritariamente attraverso la lettura dei libri di testo, ma anche facendo produrre testi di questa natura. Non si dovrebbe perciò ridurre l'attività di scrittura nell'insegnamento delle discipline ad essere solo una delle forme preferite di valutazione delle conoscenze né deve essere utilizzata esclusivamente per le prove di verifica e valutazione o d'esame.

Per produrre testi di questo genere è necessaria una formazione specifica. E, a tal fine, sarà vantaggioso adottare un approccio basato su modelli, cioè un addestramento alla produzione di testi sulla base di testi che siano dello stesso tipo, che abbiano un determinato formato e le cui caratteristiche siano state identificate (si veda il capitolo quattro). Questi testi corrispondono ai generi testuali della divulgazione delle conoscenze, ma non è da escludere il ricorso a generi "non scientifici", come il romanzo storico o lettere scambiate tra i membri di una società accademica, per motivi legati alla motivazione, ma anche per stabilire una relazione trasversale con la lingua di scolarizzazione come materia.

I generi richiesti agli studenti possono variare molto a seconda delle discipline, del livello di scolarità e delle culture educative. Ma, soprattutto, sono spesso poco caratterizzati e quindi danno luogo a produzioni difficili da valutare perché la consegna non era stata abbastanza esplicita. Il più delle volte vengono utilizzati generi inventati dalla scuola, vale a dire generi che non sono utilizzati al di fuori della scuola, nella comunicazione reale. Questi dipendono dalle tradizioni nazionali e spesso sono molto diversi da una lingua e da una cultura educativa all'altra.

Si può pertanto ritenere che il testo prodotto da un allievo avrebbe potuto essere meglio preparato se le caratteristiche del genere previsto fossero state più chiaramente specificate.

Figura 3.3. Testo scritto da un allievo del primo anno del secondo ciclo secondario francese.

Il faut apprendre à l'enfant à obéir à ses *parents.

L'obéissance est une chose importante car cela nous aide à mieux vivre en société, à mieux réussir sa vie, le fait d'obéir L'une des premières *choses que l'on doit apprendre à l'enfant *c'est l'obéissance. Pour cela, les parents doivent bien éduquer leurs enfants. Pour bien éduquer un enfant il faut le punir, donc lui donner des punitions, le priver de sortie... Si les enfants n'obéissent pas cela va

créer des problèmes comme l'autorité des parents sur l'enfant, le passage pour trouver un emploi.

Mais l'obéissance n'est toujours pas un très bon point. L'obéissance a des limites car il risque de trop obéir. Cela peut aussi rendre l'enfant malheureux si les parents exagèrent. Il n'aura plus de copains et plus de sorties. Cela doit rester raisonnable (exemple : si un individu dans la rue demande à un enfant qui obéit de lui donner sa veste, l'enfant lui donnera car il *a été *élevé comme cela.

Le parole segnalate da * contengono errori di ortografia che sono stati corretti.

Questo scritto presenta errori strutturali, lessicali e sintattici rispetto al tipo di testo atteso. Ma se il genere fosse stato più chiaramente specificato (a chi è rivolto il testo, per quale scopo, in quale contesto, ecc. ?), alcuni di questi errori avrebbero potuto essere identificati e, con una adeguata preparazione, evitati.

Si è visto che i generi utilizzati in classe non sono equivalenti per quanto riguarda la loro funzione nell'acquisizione delle conoscenze. I fattori che influenzano queste forme di comunicazione e la loro funzione nella acquisizione di conoscenze sono:

- il contesto in cui sono prodotti: la classe, le esercitazioni in laboratorio, le interazioni verbali tra gli allievi su un determinato argomento disciplinare, le interazioni verbali che consentono l'esecuzione di un compito collettivo, ecc.;
- i partecipanti: l'insegnante da solo, uno o più allievi (esposizione orale/scritta, relazione), interazioni verbali orali tra insegnante e alunni, le interazioni tra gli studenti, ecc.;
- il medium: orale (improvvisato, spontaneo o preparato sulla base di appunti, in parte scritti o accompagnati da una presentazione in PowerPoint); scritto per la lettura (documenti, istruzioni, il libro di testo, ecc.) o per la produzione di testi degli allievi; semiotico (non verbale o non solamente linguistico);
- la funzione: trasmettere conoscenze, riprendere e utilizzare conoscenze, costruire conoscenze, applicare conoscenze, restituire conoscenze, valutare conoscenze, ecc.

Un insegnante sensibile alle dimensioni linguistiche della conoscenza accademica crea articolazioni e collegamenti chiari e appropriati tra queste forme di comunicazione in modo tale da condurre gli studenti dalla lingua delle interazioni verbali orali spontanee e della forme di scrittura personale a quella della discussione controllata, dei testi scritti coerenti in cui la conoscenza specifica di una disciplina è esposta in modo chiaro (dal punto di vista sia cognitivo che linguistico) e in modo distaccato e falsificabile.

4. VERSO L'ACQUISIZIONE DELLE FORME DI COMUNICAZIONE ACCADEMICA

I diversi generi a cui gli studenti sono esposti (lettura del manuale, ascolto della spiegazione dell'insegnante...) o che producono (interazioni/esposizioni verbali, relazioni, testi scritti da loro stessi...) sono spazi di comunicazione in cui si sviluppano le loro conoscenze (vedi capitolo tre). Li descriveremo in questo capitolo, secondo una prospettiva non più tipologica, ma dinamica che ha lo scopo di definire dei passaggi da un genere testuale ad un altro, a livello meso²³ del curricolo.

4.1. OBIETTIVI PER I DIVERSI LIVELLI DEL CURRICOLO

Apprendere a gestire le forme di comunicazione accademiche implica in primo luogo, e ad ogni livello di istruzione, rendere gli insegnanti delle diverse discipline consapevoli della importanza che hanno, a livello micro del curricolo (le attività in classe; si veda il capitolo nove) attività relative alla lingua in generale, quali:

- l'uso di un registro sociolinguistico formale (per esempio, nelle produzioni orali), anche se alcuni insegnanti disciplinari non sono sensibili a questa esigenza e tendono a privilegiare l'uso (anche da parte loro) di un registro familiare anche se alcuni studenti rifiutano un registro informale, familiare, perché non ritengono che esso faccia parte della loro identità;
- l'uso corretto del lessico specifico della disciplina;
- l'assistenza rivolta agli studenti nell'esprimere il loro ragionamento spontaneo;
- la correttezza grammaticale e ortografica.

Queste sono attività certamente molto utili, soprattutto quelle relative al registro linguistico formale. Tuttavia, non sono sufficienti per acquisire la padronanza, nella comprensione e nella produzione, delle forme di comunicazione utilizzate per costruire, esporre e discutere le conoscenze.

L'acquisizione delle competenze accademiche e delle conoscenze scientifiche presuppone una forma di progressione che assicuri il passaggio, nelle varie fasi di formazione degli studenti e a seconda del loro sviluppo cognitivo, dalle loro concezioni comuni del mondo a rappresentazioni scientificamente fondate. Parallelamente a questo, avviene il passaggio dal dominio di alcuni generi alla padronanza di altri. Il repertorio dei

²³ Con il termine *meso*, nel modello di Van den Akker (2006) ripreso dallo SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development), si indica uno dei livelli, quello della singola scuola, a cui avviene l'elaborazione del curricolo. Secondo questo modello i livelli di elaborazione del curricolo sono: *macro* (nazione, stato, regione), *meso* (istituzione scolastica), *micro* (classe), *nano* (individuo) e *supra* (internazionale) (n.d.r.).

generi degli studenti è da sviluppare espandendo o trasformando le forme esistenti in altre: dalle forme ordinarie di comunicazione alle forme proprie della comunicazione delle conoscenze. Per gli studenti, i generi testuali praticati in classe rappresentano, in varia misura, i modi con cui si appropriano delle conoscenze e alcuni di questi generi sono relativamente a loro sconosciuti e occorre quindi che siano fatti oggetto di insegnamento perché possano essere acquisiti.

4.2. LE “PASSERELLE” TRA I GENERI

Il repertorio dei generi testuali dovrebbe essere sviluppato organizzando, a tutti i livelli del curricolo, delle “passerelle”²⁴ tra i generi noti e i generi usati nella didattica: alcuni serviranno per accedere ad altri che sono più vicini alla reale comunicazione scientifica. Queste passerelle devono essere previste e costruite perché non vi è continuità tra i generi orali (interattivi, spontanei, ecc.) e la maggior parte dei generi scritti che obbediscono ad altre regole e che richiedono attività di ricerca, di ideazione, di pianificazione e di revisione, importanti quanto la produzione stessa.

Sono tre gli assi su cui va strutturato il percorso da mettere in atto, in tutto l'insegnamento e in tutte le materie, tra i generi familiari agli studenti (quelli del loro ambiente) e quelli a loro non noti e che costituiscono le diverse forme di comunicazione accademica presenti nei curricoli:

- dalla comunicazione soggettiva alla comunicazione oggettiva (asse 1);
- dall'interazione verbale, cioè da un testo costruito collettivamente in cui si possono utilizzare frammenti di testo, al testo coerente, individualmente organizzato e pianificato, ma che può essere successivamente messo a punto con modalità collaborative (asse 2);
- dall'orale allo scritto, forma più compiuta di comunicazione accademica (asse 3).

Questa strategia si lega al concetto didattico di *systemic scaffolding*, che consiste nell'utilizzare (nella produzione e nella ricezione) generi testuali intermedi e provvisori per guidare gli allievi ai generi effettivamente attesi.

L'attenzione alle interazioni orali (una tendenza didattica ora molto diffusa) e la quantità di ore di insegnamento a queste dedicata²⁵ non deve indurre a sottovalutare il fatto che i saperi disciplinari si basano sulla scrittura e sono formalizzati in quella che potremmo chiamare una *retorica di conoscenza*. Questa differenza tra la co-costruzione orale e negoziata della conoscenza e la comprensione alla lettura o la produzione scritta di testi conformi alle norme della scrittura accademica rende questo ultimo asse probabilmente il più strategico dei tre. Ma la costruzione delle passerelle lungo questi tre assi non implica necessariamente processarli separatamente. Due possibili percorsi verranno qui di seguito descritti.

²⁴ Attività di supporto o *scaffolding*.

²⁵ Si stima sia intorno all'80-85% del tempo di insegnamento disponibile.

4.2.1. *Verso la discussione scientifica*

La costruzione della conoscenza avviene attraverso la discussione, nei centri di ricerca o nei convegni scientifici specializzati, ma anche in classe, dove gli studenti costruiscono le loro conoscenze. La negoziazione e l'argomentazione in base a conoscenze consolidate vi sono centrali. Nelle comunità scientifica, le discussioni si fondano sull'osservazione di un oggetto o di un fenomeno, sulle informazioni presentate in documenti, su dati quantificati derivanti dalla sperimentazione, ecc. Insegnare agli allievi ad impegnarsi in discussioni di questa natura significa assegnare un posto importante, nelle lezioni, a scambi, sia con l'insegnante sia tra gli studenti, focalizzati sullo sviluppo di competenze scientifiche generali come: esplorare, discutere, dimostrare, comprovare, stabilire interrelazioni.

Lo *scaffolding* potrà prevedere due forme di interazione orale. La prima è l'esposizione guidata da domande (vedi 3.3.). Anche se comporta solo la riproduzione delle conoscenze precedentemente acquisite è comunque una forma di interazione che permette agli allievi di utilizzare determinati materiali verbali (ad esempio, come formulare domande).

Un altro, più importante, punto di partenza è rappresentato dalle discussioni ordinarie che sono veramente aperte. Non si riferiscono ad oggetti di conoscenza, ma sono fortemente contestualizzate e riguardano argomenti di ogni genere. E soprattutto il loro svolgimento è irregolare. Qui, si potrà lavorare per far produrre gradualmente degli scambi regolati da vincoli, rispettosi del turno di parola e che tendono verso un obiettivo chiaro, come avviene, ad esempio, in una discussione sistematica in cui si affinano progressivamente la formulazione di ipotesi o le interpretazioni.

Nelle discussioni relative alle conoscenze si confrontano punti di vista o interpretazioni che procedono attraverso domande sul significato delle parole e della terminologia usate, la riformulazione e l'aggiustamento di enunciati, la correzione di asserzioni, la ricerca di confronti o il ricorso a conoscenze acquisite, ecc. e non solo attraverso il confronto di affermazioni o di argomenti contraddittori che hanno a volte una forte carica emotiva, come avviene nelle discussioni normali. Anche in questo caso, è importante elaborare tecniche, trasversali alle varie materie scolastiche, per sdrammatizzare e arricchire questo approccio piuttosto meccanico (argomentare a favore o contro) della discussione/interazione orale.

Infine, poiché le conoscenze vengono spesso presentate in forme semiotiche non linguistiche (tabelle di dati, formule, diagrammi, mappe, schemi, carte, fotografie, ecc.), la verbalizzazione di questi elementi (in descrizioni, commenti e relazioni) è un'altra forma di interazione essenziale per la comprensione e la co-costruzione della conoscenza alla quale formare gli allievi.

Il ruolo dell'insegnante è quello di organizzare e gestire gli scambi insegnante-allievi e allievi-allievi al fine che si producano interazioni di buona qualità euristica e via via sempre più organizzate e strutturate. Sarà importante che questi scambi siano progettati non per la valutazione, ma come una forma di comunicazione aperta, dove gli studenti possano aver la possibilità di testare formulazioni anche approssimative, in modo da creare in classe una cultura di autostima e di fiducia in se stessi. Queste forme di ricerca

della correttezza e della pertinenza della comunicazione sono fondamentali per l'appropriazione delle conoscenze.

Tuttavia, questo passaggio dalla esposizione monologica dell'insegnante con domande di verifica chiuse e dalle discussioni ordinarie alle discussioni serie, sebbene si collochi sugli assi 1 e 2, non consente di passare alla produzione di testi strutturati e coerenti (asse 3) – anche se le forme orali controllate di confronto positivo di punti di vista e di interpretazioni possono rappresentare una buona base linguistica per l'argomentazione scritta – perché la coerenza di questi scambi in tempo reale non è della stessa natura di quella dei testi scritti.

4.2.2. Verso la comunicazione scritta delle conoscenze

Non tutti i generi presentati in classe possono essere direttamente utilizzati per sostenere il passaggio verso la comunicazione accademica, anche se hanno un ruolo nell'acquisizione delle conoscenze (gli scambi tra allievi, prendere appunti a partire da testi scritti o orali). Verrà illustrato qui di seguito un percorso per procedere gradualmente verso la comunicazione scientifica non interattiva e scritta, nella comprensione o nella produzione.

Dal racconto alla relazione

Se, come è auspicabile, l'insegnamento si svolge attraverso attività pratiche di orientamento scientifico (compiti, progetti di classe, attività di sensibilizzazione scientifica soprattutto nel primo ciclo), queste daranno luogo a produzioni verbali da parte degli allievi quali, ad esempio, appunti, minute scritte, scambi di opinioni e di ipotesi, nonché a tracce non verbali (disegni, schizzi, schemi, ecc.), a partire dalle quali potrà avvenire la concettualizzazione stessa come risoluzione di problemi che coinvolgono l'uso di invarianti (dimensioni, proprietà, relazioni, ecc.) Queste produzioni verbali adotteranno forme di discorso in cui le credenze degli studenti saranno ancora strettamente collegate ai processi di costruzione della conoscenza o scarsamente distinguibili da questi (teorie, verifica sperimentale/empirica) e prenderanno forme a loro familiari. Lo stile narrativo è il più facilmente disponibile per questo scopo: racconto di una esperienza da parte di un allievo che riporta, in una sequenza cronologica, fatti, attività o situazioni osservate, ma che può procedere anche per associazioni. Da qui si può passare a narrazioni in terza persona e successivamente ad un altro genere, come il resoconto o la relazione, meno dipendente dalle circostanze, non necessariamente cronologico e che presuppone forme di astrazione che permettono di esprimere relazioni generali tra oggetti, fatti, ecc. Questo percorso dal racconto personale al resoconto o alla relazione deve essere gestito con particolare cura, per assicurare una transizione da forme testuali poco definite, ma mediatrici di conoscenze, a formulazioni che sono più vicine alla esposizione di tipo accademico. Questa mediazione si può anche realizzare, quando la forma testuale è la stessa, attraverso un lavoro di riflessione e di comparazione tra successive versioni provvisorie individuali o collettive e versioni individuali del testo da produrre.

Il racconto personale può essere una strada per condurre l'allievo alla produzione di una relazione (su attività pratiche, esperimenti, osservazioni) che può essere anche cronologica, ma non più soggettiva (asse 1). Ad esempio da una formulazione del tipo *“corro e il mio cuore batte più velocemente”*, si può condurre l'allievo a formulazioni successive del tipo *“quando faccio uno sforzo, si accelera il battito del mio cuore”*, *“lo stress aumenta la frequenza cardiaca”*, *“l'attività fisica produce una accelerazione del ritmo cardiaco”*²⁶. Da queste rappresentazioni spontanee e concrete delle proprie immediate esperienze da parte degli studenti si procede verso categorizzazioni più astratte e indipendenti dai contesti osservazionali. La formulazione di queste categorizzazioni si realizza tramite parole o brevi enunciati orali: è soprattutto questo vocabolario che servirà da “passerella” all'insegnante per andare, per riformulazioni, verso la concettualizzazione di queste esperienze immediate, spiegando i termini o i simboli che usa.

Dalla esposizione/spiegazione dell'insegnante e dal manuale ai testi scientificamente strutturati

La spiegazione di un argomento da parte dell'insegnante, le produzioni di tipo espositivo orali o scritte che egli chiede di fare ai suoi alunni e soprattutto il testo del manuale mettono gli allievi a contatto con un genere di testo strutturato che tende a non mostrare alcuna traccia del processo di elaborazione (paragonabile ad un processo di negoziazione), in particolare quando si tratta di un testo pubblicato di cui non si hanno le versioni provvisorie (le prime stesure). Ora, tutti e tre questi generi sono utilizzati per la trasmissione delle conoscenze, che è una forma non primaria di scrittura accademica (non destinata ad essere letta da specialisti), ma che è tuttavia l'unica significativamente presente nell'insegnamento. Sono inoltre generi di comunicazione e di discussione di conoscenze che non sono nuovi, ma ritenuti per stabiliti e sono generi globalmente paragonabili a forme di comunicazione accademica tra specialisti.

In effetti, questi generi (libro di testo, lezione frontale monologica dell'insegnante, ecc.) non hanno la forma dei testi che circolano nella comunità scientifica: relazioni, articoli su riviste specializzate, tesi, ecc. Essi rientrano piuttosto nell'ambito dei generi che, scritti da giornalisti esperti o da ricercatori e predisposti per l'insegnamento o destinati al grande pubblico (divulgazione attraverso la televisione, riviste, testi enciclopedici), fanno circolare le conoscenze al di fuori di queste comunità scientifiche. In ogni caso, essi possono servire da “passerelle” per avviare alla capacità di comunicare in modo accademico.

Per preparare gli allievi a questi generi di scrittura che sono progettati per esporre le conoscenze, si farà produrre loro dei testi completi, prima brevi e poi via via più complessi, rendendoli consapevoli del fatto che questi testi possono essere consultati e compresi anche al di fuori delle situazioni di comunicazione faccia a faccia in tempo reale. E, come avviene di norma si privilegerà la ricezione / comprensione per arrivare in seguito alla produzione, nell'ambito di una didattica per modelli.

Tutti questi generi sono stati, in misura maggiore o minore, codificati nel tempo. Alcuni non sono specifici della sola trasmissione delle conoscenze scientifiche, poiché nella comunicazione sociale (in campo economico, per esempio) hanno altre funzioni. E

²⁶ Secondo Vigner G. (senza data) : *La langue des disciplines*, riproduzione al ciclostile.

non sono universali, perché la scrittura accademica si differenzia nelle diverse lingue e culture nello stesso modo in cui ha seguito regole diverse in tutta la storia della scienza. Per gli studenti a scuola si privilegeranno le forme contemporanee e locali. A fini di apprendimento si potrà ricorrere ad attività quali ricopiare o riformulare quanto esposto nel testo del manuale, scrivere riassunti personali, ecc. per portare gli allievi ad un certo grado di padronanza dei generi scritti strutturati.

Va ricordato che le forme del discorso scientifico scritto alle quali far accedere gli studenti variano anche a seconda delle materie: possono essere relativamente formattate per le scienze esatte o tecnologiche mentre tendono ad essere più aperte in materie come le scienze sociali, la letteratura e l'educazione artistica, in cui un ruolo importante può essere svolto dalle argomentazioni complesse o dai commenti, e a presentarsi in forme meno prevedibili.

Questo percorso discorsivo, che procede secondo i tre assi più sopra indicati e la cui progressività e distribuzione nelle varie discipline scolastiche dipenderà dal curricolo (o dal syllabo), conduce gli allievi:

- dalle interazioni tra pari o con l'insegnante in cui si costruiscono collettivamente le conoscenze alla loro appropriazione individuale che dovrebbe consentire di restituire o ricostruire tali conoscenze in una forma testuale strutturata e coerente;
- da forme testuali orali (con riformulazioni frequenti) a forme scritte da cui sono state rimosse le esitazioni e le approssimazioni successive, procedendo da forme scritte esplorative provvisorie ("brutta copia", appunti, schemi, ecc.);
- dalla comprensione alla produzione, in base ad un approccio per modelli;
- da testi spontanei e improvvisati propri della comunicazione ordinaria a testi conformi a convenzioni esplicitamente definite e basate, in parte, sulla natura di ogni materia scolastica;
- dal racconto di esperienze personali a testi di natura accademica (relazioni su esperimenti o osservazioni, problem-solving, ecc.).

Per una educazione plurilingue e interculturale, l'esposizione degli studenti, in sequenze didattiche chiaramente definite, ad una pluralità di forme di discorso è fondamentale. L'esperienza della lettura, riformulazione e produzione di queste forme è essenziale per familiarizzare gli studenti con la molteplicità delle culture scientifiche ed educative delle società contemporanee e delle forme verbali attraverso cui si costruiscono e comunicano le conoscenze.

4.3. LE CARATTERISTICHE VERBALI DELLA COMUNICAZIONE SCIENTIFICA

Per passare dai generi della comunicazione ordinaria (conversazione, narrazione, opinione personale, espressione di sentimenti) ad una forma di comunicazione scientifica compatibile con la natura dei saperi scolastici insegnati è necessario saperne padroneggiare le specifiche forme verbali.

4.3.1. L'oggettivazione

Esprimersi in modo scientifico presuppone la capacità di produrre enunciati non centrati sulla persona (*io/tu*) e sul contesto (*qui e ora*), ma che abbiano con una qualche forma di generalità, indipendente da questi parametri. Questa comunicazione scientifica²⁷ si realizza spesso in testi caratterizzati dall'essere sintetici, precisi, espliciti, complessi, strutturati, oggettivi, distanziati, non emotivi, non ambigui, ecc.²⁸

In ambito scolastico, si può portare gli allievi ad una produzione di questa natura, facendo in modo che abbiano il controllo:

- della terminologia corretta (*massa vs peso*) e del suo uso; la ripetizione di uno stesso termine è condizione di chiarezza e di coerenza;
- dei pronomi personali (*l'aquila è un rapace. Essa vive ...*) o dei termini generici (*elemento, sostanza, problema...*) che riflettono una concettualizzazione (ad esempio *miele* sostituito da *sostanza* in *Si produce meno miele. Questa sostanza è tuttavia indispensabile...*);
- delle forme oggettive di quantificazione e di localizzazione nel tempo (inizio, intervallo, frequenza, durata...), cioè non valutate o identificate in relazione a chi parla (*fa troppo caldo = per me*);
- delle parole che esprimono relazioni enumerative, cronologiche, logiche, ecc., in particolare sotto forma di congiunzioni coordinative (*inoltre*) o subordinative (*perché, poiché*) là dove, nel discorso orale, può essere sufficiente una giustapposizione (*Lui era in ritardo. Io sono partito*);
- dei mezzi per esprimere certezza (presente indicativo con valore generale: *l'acqua bolle a 100 gradi*), dubbio, possibilità, restrizione, ecc.;
- dell'uso di valutazioni convenzionali (*importanti risultati, una interessante constatazione, un'ipotesi plausibile...*);
- [...].

Questi sono tutti modi non soggettivi per esprimere risultati e relazioni, ma da soli non sono sufficienti per costruire testi in quanto non corrispondono a nessun modello di testo di uno specifico genere.

4.3.2. Dalle funzioni linguistico-cognitive alle loro forme linguistiche

Agli studenti può anche essere insegnato a produrre testi orali o scritti centrati su una specifica attività cognitiva, come ad esempio confrontare, dedurre, dimostrare o definire. Questi testi non trascrivono operazioni intellettuali reali (che non sono osservabili), ma le riportano verbalmente. Queste operazioni possono essere isolatamente presenti nel discorso orale interattivo o prendere la forma di testi propri di

²⁷ O anche *discorso accademico*, termine usato soprattutto nella letteratura di lingua inglese per contrapporre il CALP (*cognitive academic language proficiency* - abilità linguistiche cognitivo-accademiche) al BICS (*basic interpersonal communication skills* - abilità comunicative interpersonali di base) secondo la distinzione introdotta da J. Cummins .

²⁸ Vedi le figure del capitolo 2.

un particolare genere. Saranno qui indicate con l'espressione *funzioni linguistico-cognitive*²⁹, facendo in tal modo mettere in evidenza la loro intrinseca doppia natura. Queste funzioni saranno designate mediante termini non accademici presenti nel vocabolario comune: verbi e sostantivi che hanno in comune la funzione di indicare sia i processi di costruzione della conoscenza che le forme verbali.

Non è facile elaborare una tipologia coerente e ordinata o anche un modello di queste funzioni la cui denominazione dipende principalmente dalla lingua in questione e dalle sue risorse lessicali che possono risultare ambigue. Dal punto di vista didattico, questo non è essenziale: è sufficiente avere a disposizione un elenco delle funzioni più utilizzate nei testi che gli allievi sono invitati a leggere e, in particolare, di quelle più utili per produrre testi. Si può ritenere opportuno far riflettere gli allievi su alcune funzioni linguistico-cognitive molto usate che assumono la forma di segmenti di testo (diversi paragrafi) o di interi testi, ad esempio:

- descrivere, che presuppone l'enumerare, il caratterizzare, il localizzare, il quantificare, il confrontare o il valutare (non soggettivo);
- narrare, che è una 'descrizione' nel tempo e che comporta anche relazioni in termini, ad esempio, di simultaneità, durata, frequenza, ecc;
- argomentare: enunciare una tesi, introdurre un argomento secondario, confutare, rettificare, concedere, ecc.;
- dare informazioni o esporre una conoscenza, che coinvolge anche: spiegare, interpretare, definire.

Figura 4.1. Esempio di descrizione³⁰.

I circuiti elettrici

Un circuito elettrico comprende un generatore all'origine del passaggio di corrente. Un interruttore consente di aprire e chiudere il circuito: la corrente scorre in un circuito chiuso e non circola in un circuito aperto. Un circuito può essere rappresentato da uno schema, con simboli standardizzati.

Alcune di queste funzioni possono essere utilizzate in modo isolato, come definire (dare una definizione), formulare un'ipotesi, classificare. Tutte presuppongono il controllo dei corrispondenti mezzi linguistici, ammessi nella comunicazione scritta accademica e conformi agli standard sociolinguistici formali (vedi 4.1).

Sarà necessario, lingua per lingua, a partire dal lessico, fare un inventario delle operazioni che si ritengono utili, avendo cura che esse risultino direttamente accessibili agli studenti e che siano chiaramente definite in termini di forme testuali. Sarà altrettanto

²⁹ Queste rappresentazioni verbali delle attività cognitive sono state denominate in diverse forme quali, ad esempio, *funzione, tipo di testo* (narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo, ecc.), *operazioni discorsive* (*Un niveau seuil*, Paris: éditions Hatier, 1976), *operazioni linguistiche* (rappresentare, interpretare, confermare, confrontare, valutare, ecc.).

³⁰ Traduzione da un paragrafo del manuale *Physique-chimie 5^e*, Paris: Hachette, 2006, per il secondo anno della scuola media.

indispensabile elaborare gli inventari delle risorse verbali usate per esprimerle, in particolare a partire dalle esposizioni/spiegazioni degli insegnanti e dei libri di testo, un'analisi linguistica delle quali è fondamentale.

Sulla base di testi scritti in tedesco, per esempio, sono state individuate le macrofunzioni seguenti³¹:

NEGOZIARE – DENOMINARE/DEFINIRE – DESCRIVERE/CONFRONTARE –
RACCONTARE/RIPORTARE – SPIEGARE/ILLUSTRARE – SUPPORRE
/FORMULARE UN'IPOTESI – ARGOMENTARE /RAGIONARE – VALUTARE –
PRENDERE POSIZIONE

e sulla base di un corpus in francese sono state identificate le seguenti:

PRESENTARE – DESCRIVERE – DETERMINARE/ATTUALIZZARE –
CLASSIFICARE/SITUARE (NEL TEMPO E NELLO SPAZIO) – RAPPRESENTARE –
SPIEGARE/RAGIONARE – FARE/AGIRE

A partire da analisi che utilizzano queste categorie, è possibile individuare forme linguistiche specifiche. Ad esempio, una definizione può essere introdotta:

- da un verbo: *si chiama ..., (sono) chiamati ..., X è ..., viene detto ..., per X si intende ...*;
- da una semplice giustapposizione (posta o meno tra parentesi) o dalla congiunzione *cioè*, o da una relativa (*La retina, che è la membrana più interna del bulbo oculare, è costituita da...*);
- da un esempio o da una serie di esempi;
- da uno o più confronti;
- da una opposizione;
- da una parafrasi;
- da termini generali (*casta = categoria sociale chiusa in cui una persona è nata*);
- ricorrendo alla etimologia di un termine;
- dalla descrizione delle caratteristiche;
- [...]

Una qualità importante di questi inventari di funzioni è che essi possono mettere in evidenza punti che sono comuni a tutte le materie insegnate (compresa la lingua di scolarizzazione come materia) e perciò assicurare quelle trasversalità che sono indispensabili nell'insegnamento. Ciò è tanto più necessario in quanto i generi testuali variano da una materia all'altra.

È impossibile descrivere qui le risorse linguistiche necessarie per la corretta realizzazione di tutte le funzioni linguistico-cognitive sopra indicate. Si può fare riferimento alle descrizioni che esistono per ogni lingua o chiedere che siano predisposte da analisti del discorso scientifico. Utili indicazioni si possono trarre anche dai "Livelli

³¹ Questi inventari sono stati tradotti in italiano a partire dalla versione in inglese.

soglia” o dalle *Descrizioni dei livelli di riferimento (del QCER) per le lingue nazionali e regionali*³², che possono avere alcune voci relative alle funzioni linguistico-cognitive. Tale approccio è esemplificato nei testi della *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale*, in particolare nel testo *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*³³.

4.3.3. La struttura dei testi

L'acquisizione di conoscenze attraverso le loro formulazioni verbali comporta l'insegnare agli studenti a leggere e scrivere testi appropriati e corrispondenti alle esigenze della comunicazione scientifica. Le caratteristiche generali di questi generi sono già stati richiamate (vedi 4.3.1. *Oggettivazione*). La loro qualità dominante è la loro leggibilità e il loro carattere esplicito, che rendono possibile la discussione e la trasmissione delle conoscenze. Si deve pertanto prendere in considerazione la struttura delle loro sezioni, vale a dire i paragrafi. I paragrafi sono spesso disposti sulla base di modelli ricorrenti che li rendono prevedibili, come ad esempio:

- elemento che assicura il raccordo, il collegamento con il paragrafo precedente;
- enunciazione dell'argomento / dell'asserzione / della tesi / dell'informazione principale...;
- argomentazioni enumerate o gerarchizzate;
- esempi, isolati o interconnessi.

Il paragrafo che segue (Figura 4.2.), tratto da un testo di divulgazione per il grande pubblico sulla scoperta di nuovi alimenti nei secoli 16° e 17°, risponde a questo tipo di modello.

Figura 4.2. Esempio di paragrafo descrittivo³⁴.

In alcuni settori, come in quello ortofrutticolo [**enunciazione della struttura del paragrafo**], si assiste, nel corso di questo periodo, ad una vera e propria rivoluzione [**tesi**]. Si comincia ad importare dall'Italia alcune verdure, alcune delle quali erano vecchie conoscenze ma che erano state notevolmente migliorate dagli agricoltori di questo paese [**prima specificazione della tesi; esempi di livello 1: verdure**]: asparagi, carciofi, acetosella, barbabietole, bietole, cavolfiori e piselli fanno parte di tale stock [**esempi di livello 2**]. Nello stesso tempo ci si sforza di

³² *Descriptions des niveaux de référence (du CECR) pour les langues nationales ou régionales*:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp. *Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp

Per l'italiano si veda *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia, 2010: http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/ ed anche Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma e Benucci A. (a cura di), (2007), *Sillabo di italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia. (ndr).

³³ www.coe.int/lang-platform/fr → *Langue(s) des autres matières*. Cfr. nota 9.

³⁴ Traduzione di un paragrafo estratto da François, M. (ed.) (1972) *La France et les Français*, [*L'alimentation*], Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris.

migliorare con nuove tecniche i frutti indigeni o da molto tempo acclimatatisi in Francia [**seconda specificazione della tesi; esempio di livello 1: frutta**]: pere, mele, pesche, susine, meloni, fragole, che, oggetto di pazienti selezioni, diventano molto diversi dai loro parenti rustici [**esempi di livello 2**]. Ci si sforza, infine, di acclimatare alcune nuove piante arrivate dall'America [**terza specificazione della tesi; esempio di livello 1: verdure**], come ad esempio il topinambur, il peperoncino, il pepe e soprattutto il pomodoro e il fagiolo [**esempio di Livello 2**].

Le esposizioni/spiegazioni degli insegnanti e dei libri di testo dovrebbero avere caratteristiche strutturali di questa natura. In tal modo si rende più facile la loro comprensione da parte degli apprendenti, e non va dimenticato che l'esposizione a testi così strutturati può aiutare gli stessi studenti nelle loro produzioni orali e scritte.

Come abbiamo già sottolineato i generi possono essere molto diversi a seconda delle materie e dei contesti educativi. Le osservazioni di cui sopra si limitano quindi a delineare i principi sulla base dei quali è possibile predisporre e implementare attività pratiche in classe per familiarizzare gli studenti a queste forme di espressione che sono necessarie per la comunicazione accademica e per farne comprendere il ruolo e il funzionamento. È importante dare agli allievi la possibilità di acquisire queste forme di espressione attraverso il loro uso sistematico in attività pratiche, riflessive e trasversali alle diverse materie scolastiche.

5. DIVERSITÀ LINGUISTICA, LITERACY SPECIFICA NELLE DIVERSE MATERIE E RISULTATI SCOLASTICI

5.1. PRINCIPI FONDAMENTALI

Il multilinguismo³⁵ si è imposto in modo irreversibile in tutto il mondo e, soprattutto, nelle scuole, i contesti socio-culturali in cui crescono le giovani generazioni, e nella realtà virtuale creata dai media digitali e dalle tecnologie della comunicazione. Se si getta un rapido sguardo alla composizione delle classi di oggi, è possibile osservare una grande diversità di biografie linguistiche. Così Hans-Jürgen Krumm riporta quanto racconta un allievo di 12 anni delle sue lingue

Le mie lingue sono l'italiano, l'ebraico, il tedesco, l'inglese, il giapponese, e i dialetti stiriano e viennese. Il tedesco è la mia prima lingua. Imparo l'inglese a scuola. In ebraico, io so solo una parola (shalom o "pace") che abbiamo imparato nel corso di educazione religiosa. Mio padre parla lo stiriano. Sento il dialetto viennese ogni giorno. Io pratico lo jiu-jitsu, uno sport giapponese il cui nome significa "l'arte della flessibilità". Sono stato in Italia una volta e ho parlato con un venditore di gelati³⁶.

Naturalmente, se questo giovane studente vive a Vienna o nelle sue vicinanze, è certamente in contatto con molte altre lingue. Può essere che alcuni dei suoi amici a scuola siano di origine turca, africana o provengano dall'Estremo Oriente e che parlino la(e) loro lingua(e) di origine a casa o con i loro amici o parenti. L'esempio di questo allievo dimostra che la diversità linguistica plurilingue nel contesto scolastico si presenta sotto diversi importanti aspetti, e cioè:

- la lingua principale di scolarizzazione (ad esempio, il tedesco in Germania e in Austria, il ceco nella Repubblica Ceca o il francese in Francia e in alcune regioni della Svizzera e del Belgio) e le sue varietà funzionali per l'insegnamento e l'apprendimento attraverso il curriculum;
- le lingue straniere insegnate come materie scolastiche, ivi compreso l'insegnamento/apprendimento integrato di contenuti disciplinari in una lingua straniera veicolare (CLIL) (ad esempio l'insegnamento della fisica in francese lingua straniera);

³⁵ Il termine *multilingue* rinvia ad un contesto sociale in cui due o più lingue coesistono; il termine *plurilingue* è riferito a singoli parlanti che dispongono di un repertorio di competenze linguistiche, tra loro correlate e interagenti, in più di una lingua.

³⁶ Krumm H.-J. (2014). *Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit*, Vortrag: Graz. http://www.verein-xenos.net/tagung_sprachen/krumm.pdf.

- le lingue o le varietà di lingua con le quali gli apprendenti crescono nelle loro famiglie che sono diverse dalla lingua dominante utilizzata per l'insegnamento e l'apprendimento a scuola;
- le lingue regionali o minoritarie, ad esempio, il frisone occidentale, il limburghese, il basso sassone, il romani e lo yiddish nei Paesi Bassi, che godono di una protezione speciale ai sensi della *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*³⁷;
- le lingue alloctone, cioè lingue associate ad un paese diverso dal paese di residenza, e che possono diventare lingue minoritarie socialmente e linguisticamente stabili (prive di una particolare protezione legale), come è il caso del turco in Germania o del portoghese nel Lussemburgo;
- le varietà delle lingue autoctone (dialetti, socioletti) che differiscono dai modelli accademici d'uso della lingua a scuola e che sono essenzialmente parlate dagli apprendenti che provengono da famiglie che presentano un basso livello di istruzione o che hanno un altrettanto basso status socioeconomico.

Il plurilinguismo nell'istruzione pubblica può avere un forte impatto, sia positivo che negativo, sui risultati degli apprendenti e sulla loro educazione – un impatto determinato da fattori quali lo status sociale delle lingue e le varietà di lingue coinvolte, l'approccio istituzionale alle lingue e alla diversità culturale, il progetto educativo della scuola e le sue strategie organizzative, la professionalità dei docenti, le politiche linguistiche nazionali e regionali, i regolamenti e i curricula, gli aspetti demografici, ecc.

A livello sovranazionale le politiche linguistico-educative del Consiglio d'Europa si focalizzano in particolare su:

- il plurilinguismo dei cittadini, con l'obiettivo di fornire loro, lungo tutto l'arco della vita, un certo livello di competenza comunicativa in più lingue in funzione dei loro bisogni;
- la diversità delle lingue utilizzate in Europa, tutte considerate come uguali modalità di comunicazione e di identità, e sul diritto di imparare e di usare la propria lingua, anche se diversa dalle(e) lingua(e) ufficiale(i) del paese;
- la comprensione reciproca, la comunicazione interculturale e l'accettazione delle differenze culturali.

Questi tre obiettivi sono le condizioni *sine qua non* per la cittadinanza democratica e per la capacità di partecipare in modo attivo e responsabile alla vita di una società democratica, considerando che la competenza plurilingue implica la padronanza della literacy nel senso moderno del termine (vedi capitolo due), vale a dire la capacità di comprendere le questioni di interesse pubblico, di parlare e scrivere su di esse sulla base di approfondite conoscenze acquisite a scuola lungo tutto il curriculum. Nello stesso tempo, nelle sue attività, il Consiglio d'Europa riconosce che la coesione sociale

³⁷ http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/default_fr.asp.
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/5a96997e-6ea2-4d96-a566-9fe6250cd80d/carta_europea.pdf.

dipende fortemente dalla parità delle opportunità, condizione necessaria a garantire una educazione inclusiva e di qualità, e dall'accesso ad un apprendimento di successo delle lingue attraverso le varie discipline scolastiche, per l'acquisizione e lo sviluppo attivo della literacy nel senso in cui questo termine viene usato in questa Guida.

5.2. LO SCARTO NEI RISULTATI SCOLASTICI, LITERACY ACCADEMICA E I VANTAGGI DI UN APPRENDIMENTO DELLE LINGUE FONDATA SUL CONTENUTO

Sulla base di criteri affidabili sono stati identificati molti dei fattori che contribuiscono a determinare lo scarto nei risultati scolastici non solo tra gli studenti di diversa origine e con differenti caratteristiche (in termini, ad esempio, di etnia, razza, sesso o disabilità), ma anche tra i sistemi di istruzione regionali o nazionali. Le cause di questi scarti sono molteplici e interconnessi in modo complesso; inoltre, essi variano a seconda delle scuole.

Figura 5.1. Fattori che sono causa degli scarti nei risultati scolastici³⁸.

- Fattori scolastici di carattere generale: ad esempio: monitoraggio di gruppi di studenti che hanno un curriculum meno impegnativo, ambienti culturali (non)favorevoli, basse aspettative rispetto alle prestazioni degli studenti, curriculum poco rigoroso...
- Fattori legati all'ambiente locale: ad esempio, le opportunità economiche delle famiglie degli studenti, l'accesso a biblioteche, musei e ad altre istituzioni che contribuiscono allo sviluppo personale degli studenti, altri fattori legati a pregiudizi sociali (razza, etnia, povertà, classe sociale).
- Fattori legati all'insegnante e all'insegnamento: la sensibilità (o meno) alla diversità linguistica e culturale, la qualità della formazione degli insegnanti, la disponibilità di materiali, attrezzature e risorse adeguate ...
- Contesto degli apprendenti: ad esempio, il livello di reddito delle famiglie, il loro background educativo, la prima lingua degli studenti se diversa dalla lingua di scolarizzazione, la motivazione degli studenti ad apprendere, la qualità del loro impegno, della loro resilienza...
- Supporto delle famiglie all'apprendimento degli studenti: capacità della famiglia nel sostenere e rinforzare l'apprendimento...

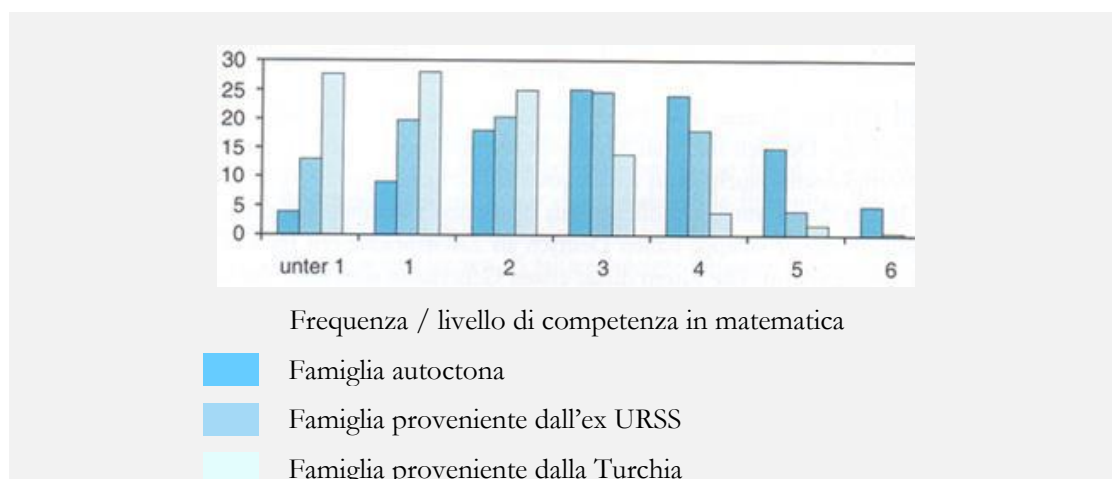
Per ridurre gli scarti nei risultati scolastici sarà necessario intervenire in modo simultaneo e intensivo in tutte queste aree.

Diverse indagini sui risultati scolastici hanno evidenziato una forte correlazione tra le competenze linguistiche (in particolare la comprensione scritta) e i risultati nelle discipline non linguistiche (matematica o scienze, per esempio). In particolare, molti

³⁸ Fonte: National [USA] Education Association's Discussion Guide 2
<http://www.nea.org/home/17413.htm>.

degli studenti con background migratorio ottengono risultati significativamente inferiori alla media:

Figura 5.2. Distribuzione delle competenze in matematica in relazione all'origine degli apprendenti (1= livello più basso di competenza, 5 = livello più alto)³⁹.



A prima vista, le lingue d'origine degli studenti per i quali la lingua principale di scolarizzazione non è la prima lingua sembrano essere dunque responsabili delle differenze nei risultati e dell'insuccesso scolastico. Tuttavia, un ulteriore esame della stretta correlazione tra competenze linguistiche e risultati nelle specifiche materie scolastiche rivela una realtà molto più complessa.

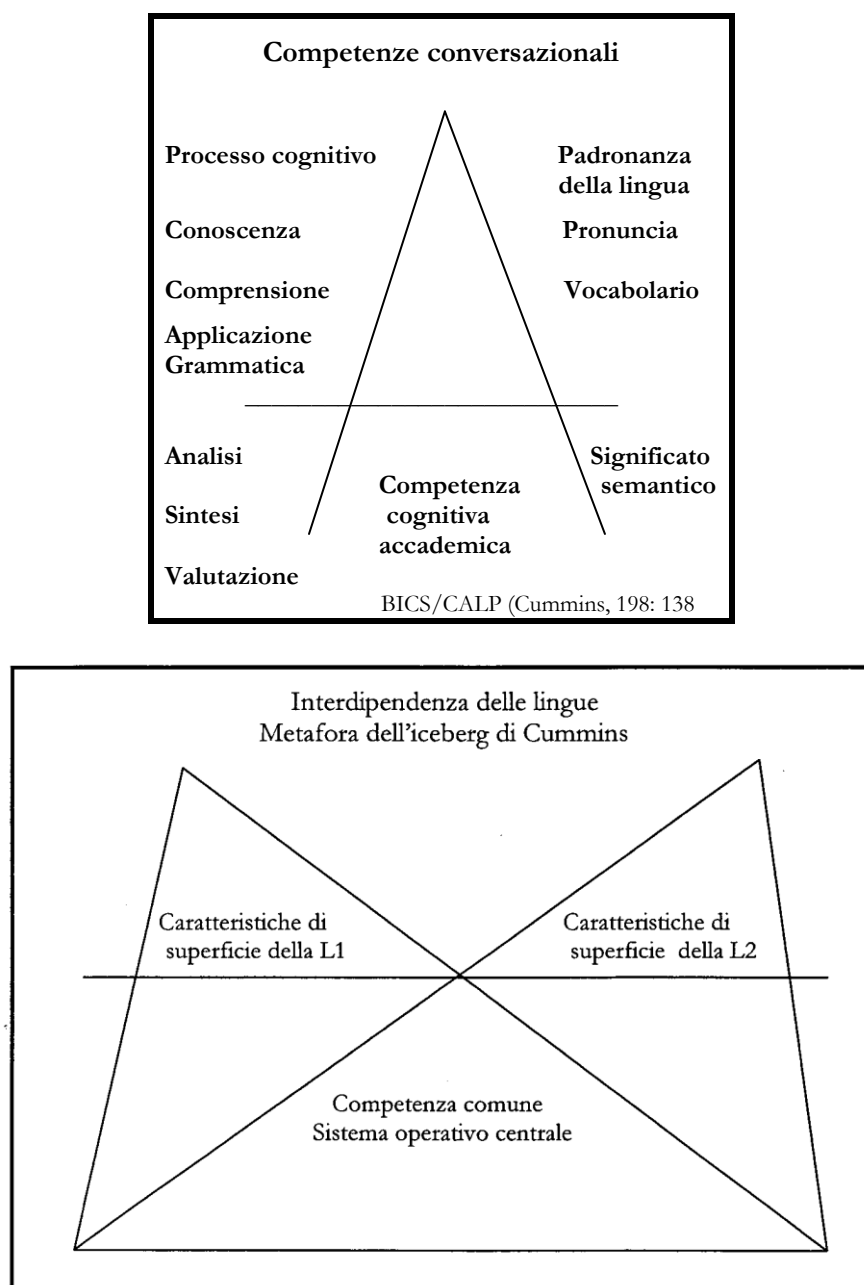
È infatti provato che lo scarso rendimento scolastico è dovuto soprattutto all'interazione di tre fattori: la condizione socio-economica delle famiglie, il capitale culturale e la lingua. Si possono dedurre due fatti: (a) anche apprendenti autoctoni la cui lingua madre è la lingua principale di scolarizzazione possono far parte del gruppo di studenti spesso descritto come "a rischio", e (b) gruppi di studenti con una storia familiare di migranti ma nati e cresciuti nel paese in cui frequentano la scuola (la Germania, ad esempio) hanno malgrado tutto risultati inferiori alla media se il livello di istruzione e lo status socio-economico della famiglia non sono migliorati. È qui che entra in gioco la questione dei registri linguistici specifici e delle forme dei testi usati per l'insegnamento e per l'apprendimento formale.

Le strategie e i modelli di uso della lingua che hanno come riferimento il continuum di competenze linguistiche le cui estremità sono chiamate da Jim Cummins abilità comunicative interpersonali di base (BICS, *basic interpersonal communication skills*) e competenza linguistica cognitivo-accademica (CALP, *cognitive academic language proficiency*) possono essere trasferiti da una lingua ad altre lingue se: (a) gli studenti hanno raggiunto nella lingua un livello soglia nelle BICS (dette anche competenze conversazionali) e (b) il processo insegnamento e di apprendimento di una seconda lingua è cognitivamente

³⁹ Risultati PISA relativi alla Germania: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster: Waxmann.

impegnativo (come è il caso della educazione alla literacy, dell'apprendimento di contenuti, dell'astrazione e della risoluzione di problemi).

Figura 5.3. Metafora del doppio iceberg usata da Cummins per descrivere l'interdipendenza delle lingue (1979, 1984, 2000)⁴⁰.



⁴⁰ Cummins, J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129; Cummins J. (1982), "Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung", in Swift J. (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Würzburg: Königshausen & Neumann, pp. 34-43.

Porre l'accento sul contenuto e il significato piuttosto che sulla forma della lingua (la grammatica, ad esempio) e su compiti molto complessi sul piano cognitivo ha effetti positivi sulle capacità di apprendimento delle lingue e sull'acquisizione di competenze linguistiche accademiche. Il modello concettuale di apprendimento delle lingue basato sul contenuto comporta vantaggi per entrambi i gruppi di studenti di cui sopra: per gli studenti bilingui (di migrazione) che acquisiscono la lingua dominante di scolarizzazione come L2 così come per gli studenti monolingui provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione e di status socio-economico. Il curriculum generale e le esigenze cognitive e accademiche degli insegnamenti delle specifiche materie offrono agli studenti opportunità autentiche di estendere la loro padronanza della lingua al di là delle competenze necessarie per l'interazione extrascolastica quotidiana.

Il bilinguismo non è solo utile ai giovani nella misura in cui facilita l'acquisizione della literacy (accademica) in una seconda lingua così come in qualsiasi altra lingua; esso ha anche, in generale, un'influenza positiva sullo sviluppo cognitivo. In passato, il bilinguismo era considerato secondo una prospettiva "sottrattiva", si pensava, cioè, che l'apprendimento di una seconda lingua "consumasse" gran parte delle capacità cognitive. Tuttavia, i dati empirici dimostrano costantemente la superiorità delle capacità delle persone bilingui rispetto ai loro coetanei monolingui per quanto riguarda diversi aspetti dello sviluppo cognitivo e aree di abilità generali, come ad esempio la percezione e le funzioni esecutive (la risoluzione di problemi, la flessibilità mentale, il controllo dell'attenzione, il controllo inibitorio e la flessibilità necessaria per eseguire un compito - *task switching*). Una spiegazione di questa migliore capacità dei bilingui di rispondere selettivamente agli aspetti concettuali importanti di uno stimolo è stata fornita da Ellen Bialystok e da altri esperti:

Essa può provenire dalla costante necessità dei bilingui di scartare uno dei termini in concorrenza per uno stesso oggetto (uno in ciascuna delle loro due lingue), in funzione della lingua pertinente in quel momento. I bilingui hanno rappresentazioni differenti in ogni lingua per concetti simili e, di conseguenza, devono essere consapevoli, in ogni momento, della lingua che stanno cercando di usare e della parola che è opportuno usare in quel preciso contesto. In definitiva, questo esercizio dà loro un vantaggio in termini di controllo cognitivo, in quanto la possibilità di passare da una lingua all'altra e di scegliere la parola giusta è direttamente correlata alla capacità di rispondere al meglio alle informazioni pertinenti – o di escludere informazioni non pertinenti⁴¹.

5.3. MISURE PER GLI STUDENTI CON NESSUNA O MOLTO LIMITATA CONOSCENZA DELLA PRINCIPALE LINGUA DI SCOLARIZZAZIONE

La maggior parte dei sistemi educativi europei e mondiali ha un numero considerevole di studenti che non sono in grado di trarre profitto dal sistema scolastico generale a causa della mancanza di competenze di base nella lingua principale di scolarizzazione. Questi studenti possono essere nati nel paese di residenza o possono essere di recente migrazione da altri paesi in cui si parlano altre lingue: hanno origini

⁴¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_advantages_of_bilingualism (traduzione libera).

culturali ed esperienze scolastiche differenti, ma anche una grande varietà di punti di forza e di bisogni. Da una parte ci sono bambini che sono arrivati da altri paesi dell'Unione europea in virtù del diritto dei cittadini dell'Unione e dei loro familiari di circolare e di soggiornare liberamente nel territorio degli Stati membri e i bambini che provengono da paesi che non sono membri dell'Unione Europea nel quadro di un processo migratorio volontario e legale. Se sono in età scolare, il più delle volte hanno ricevuto un'istruzione formale nei loro paesi d'origine. Dall'altra ci sono «i bambini che sono arrivati a seguito di una guerra o di altre crisi nel loro paese d'origine e che potrebbero aver lasciato la loro terra d'origine in condizioni di estrema urgenza. Questi bambini hanno spesso subito esperienze traumatiche e alcuni di loro sono separati dalle loro famiglie. Possono essere stati in transito per un certo numero di anni, o non aver avuto accesso all'istruzione formale nel loro paese d'origine o durante questo periodo di transito»⁴². Vi è infine un terzo gruppo di apprendenti le lingue costituito da coloro che sono nati e cresciuti nel paese di residenza come membri di un gruppo minoritario alloctono o autoctono (regionale) che ha mantenuto le sue tradizioni culturali e linguistiche (ad esempio i bambini turchi che crescono in una comunità prevalentemente turca in una delle grandi città dell'Europa centrale, i bambini francesi che vivono in una zona rurale della Catalogna).

Per questi bambini è necessario predisporre delle misure speciali per l'apprendimento delle lingue con l'obiettivo primario di consentire loro di frequentare le lezioni scolastiche nel più breve tempo possibile per facilitare la loro integrazione. Le strategie, gli approcci didattici e i modelli di organizzazione adottati nel quadro di tali misure sono numerosi e variano a seconda del contesto (demografia, qualifiche professionali del personale), delle politiche linguistiche ufficiali (assimilazionistiche vs. pluralistiche)⁴³ e degli atteggiamenti taciti nei confronti della diversità linguistica e culturale. Possono comunque essere classificate in sei gruppi:

L'immersione: i nuovi arrivati sono inseriti nelle classi insieme ai loro pari per i quali la lingua di scolarizzazione è la loro lingua madre. Ci si attende da questi allievi che apprendano il contenuto delle diverse materie in questa lingua sebbene non abbiano ancora una sufficiente padronanza delle competenze comunicative di base. L'approccio darwinista “*swim or sink*” (nuota o annega) su cui si fondano i programmi di immersione, che sono per altro i meno efficaci, non sono compatibili con i principi dell'inclusione e dell'equità che devono essere soddisfatti per avere un'educazione di qualità. In alcuni paesi questi programmi sono considerati illegali perché non sono in grado di assicurare i servizi di cui le famiglie di questi allievi hanno diritto.

La separazione e il supporto aggiuntivo: in linea di principio, gli studenti di lingua sono integrati nelle classi regolari. Tuttavia, essi ricevono un insegnamento speciale in L2 per un certo lasso di tempo (da venti minuti fino a diverse ore a settimana). Questo insegnamento viene dispensato sia nell'orario delle lezioni (essi devono perciò abbandonare la loro classe per poterli seguire) sia fuori dall'orario normale delle lezioni. In modalità di separazione, come in quella di immersione, l'insegnamento della L2 tende

⁴² Ontario Education (2007): English Language Learners ESL and ELD Programmes and service <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/esleldprograms/esleldprograms.pdf>.

⁴³ Baker C. (1993), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Philadelphia: Multilingual Matters.

a concentrarsi sulla forma linguistica e meno sui contenuti. Il bilinguismo degli studenti di origine migratoria rischia così di diventare “sottrattivo”: mentre acquisiscono la seconda lingua (lingua di scolarizzazione) perdono o rimuovono la loro prima lingua.

L'insegnamento integrato: il modello integrato associa l'insegnamento della seconda lingua (lingua di scolarizzazione) a quello dei contenuti; a volte prevede anche corsi per promuovere il mantenimento delle lingue d'origine. I gruppi di studenti interessati sono seguiti da docenti specializzati nell'insegnamento di una seconda lingua o da una équipe di insegnanti. L'approccio adottato in questo modello consiste nell'attenersi il più vicino possibile ai contenuti curricolari delle diverse materie rendendoli più accessibili agli studenti che stanno apprendendo la lingua di scolarizzazione con tecniche di sostegno e l'adattamento dei materiali didattici ai bisogni linguistici di questi studenti di diversa origine linguistica. La maggior parte di questi programmi è anche assimilazionista.

Educazione bilingue di transizione: Inizialmente, agli studenti vengono insegnate le componenti più cognitivamente complesse (ad esempio, matematica, scienze o storia) nella loro prima lingua (L1), partendo dal principio che i corsi possono essere dispensati ad un livello corrispondente a quello dei bambini. Nel frattempo, la lingua principale di scolarizzazione viene loro insegnata concentrandosi sulla forma. Alcune scuole offrono anche corsi di musica, arte o educazione fisica nella seconda lingua per sfruttare l'apprendimento delle lingue basato sul contenuto. Man mano che gli allievi progrediscono nell'acquisire la lingua principale di scolarizzazione, il numero di ore di insegnamento in L1 diminuisce.

Il modello di transizione costituisce una sorta di ponte per aiutare gli studenti a passare dalla loro madrelingua alla lingua di scolarizzazione. Questa transizione può avvenire più o meno velocemente a seconda dei programmi. Anche l'insegnamento bilingue di transizione si basa sul principio della assimilazione e di solito genera un bilinguismo sottrattivo. Tuttavia, l'obiettivo di questo modello è fornire agli studenti quel supporto necessario per l'apprendimento delle materie non linguistiche che consenta loro di non abbandonare la scuola⁴⁴.

Programmi di mantenimento e di educazione bilingue: agli studenti vengono insegnati la literacy e i contenuti accademici nella lingua di scolarizzazione e nella loro prima lingua (L1), con l'obiettivo di sviluppare alti livelli di competenza linguistica e di literacy in entrambe le lingue. Questi programmi – che possono essere organizzati in diversi modi – promuovono il bilinguismo additivo e il plurilinguismo. In alcuni casi, il paese di origine si assume la responsabilità finanziaria (e talvolta pedagogica) dell'insegnamento della L1 allo scopo di rafforzare un atteggiamento positivo nei confronti del patrimonio culturale e la conoscenza socio-culturale. In altri contesti educativi le autorità del paese di residenza ricorrono ad insegnanti bilingui la maggior parte dei quali è di origine migratoria e possiede un know-how socioculturale tale da facilitare il processo di integrazione. L'insegnamento della L1 può essere integrato nel normale orario delle lezioni o essere impartito, come un ulteriore sostegno, in ore pomeridiane. Una

⁴⁴ Roberts C. (1995), “Bilingual Education Program Models: A Framework for Understanding”, in *The Bilingual Research Journal*, 19 ¾, pp. 373 e sgg.

precondizione per l'implementazione di tali programmi è che vi sia una popolazione sufficientemente numerosa di famiglie parlanti la L1 nel bacino di utenza della scuola.

Programmi di arricchimento, di immersione bilingue, bidirezionale o reciproca: un'altra forma di educazione bilingue è prevista da questi programmi attivati in classi composte da un numero uguale di studenti che hanno come lingua madre la lingua di scolarizzazione e di studenti che hanno una madrelingua partner. Questi studenti seguono le lezioni insieme, in modo che, alternativamente, ciascuno dei due gruppi agisce come un parlante nativo della lingua di scolarizzazione e di apprendente di questa lingua. A Berlino, ad esempio, circa 6000 studenti iscritti in 17 scuole primarie e 13 istituti di istruzione secondaria del sistema di istruzione pubblica (*Staatliche Europa Schulen*)⁴⁵ beneficiano di tali programmi in nove diverse combinazioni linguistiche.

5.4. MISURE CHE FAVORISCONO L'ACQUISIZIONE DELLA LITERACY ACCADEMICA

Le scuole, le autorità scolastiche e gli esperti in educazione hanno recentemente acquisito consapevolezza del fatto che, per ridurre lo scarto dei risultati scolastici tra gli studenti, è necessario, ma non sufficiente, intervenire precocemente, supportando in maniera sistematica l'apprendimento della lingua fin dai primi gradi dell'istruzione (scuola dell'infanzia e scuola primaria). Si sono inoltre accorti che gli apprendenti che hanno raggiunto il livello soglia e, per quanto riguarda l'interazione informale nell'ambito della comunicazione quotidiana, possiedono una padronanza funzionale della principale lingua di scolarizzazione hanno comunque bisogno di un sostegno mirato per l'acquisizione della literacy accademica fino alla fine della scolarità obbligatoria, se non addirittura fino all'entrata all'università.

Tutti i programmi che prevedono un insegnamento separato e specifico della literacy (corsi di scrittura accademica generale o su competenze relative all'apprendimento accademico) hanno alla fine effetti poco duraturi. Al contrario, quelli che integrano la dimensione linguistica nella pianificazione dei curricula specifici delle diverse materie e nelle normali attività di insegnamento ottengono risultati promettenti (ad esempio, la produzione scritta nei programmi delle diverse discipline). In Australia le autorità responsabili dell'educazione offrono agli insegnanti un potente strumento per la pianificazione curricolare chiamato *literacy continuum*. Esso si basa sui seguenti presupposti:

Se la literacy consiste in un repertorio complesso di conoscenze e competenze che si sviluppano nel corso di tutto l'arco della scolarità, la sua applicazione pratica è al centro dell'insegnamento e dell'apprendimento. Di conseguenza, la literacy non è una materia a sé stante, ma è fondamentale per tutte le aree di apprendimento. La literacy è una capacità generale inclusa nell'apprendimento trasversale dei contenuti dei curricula scolastici dello Stato del Nuovo Galles del Sud che si inscrivono nei sillabi del curriculum australiano [...] Il continuo [della literacy] rafforza la necessità che vi sia continuità nell'insegnamento e nell'apprendimento della literacy. Esso fornisce una "*lingua comune*" per discutere dello sviluppo della literacy da un

⁴⁵ Staatliche Europa-Schule, Berlin.

http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/

anno all'altro e da una disciplina all'altra. Supporta gli insegnanti nel valutare, pianificare e insegnare la literacy nel loro contesto fornendo un 'istantanea' delle aree su cui concentrarsi in certi particolari momenti⁴⁶.

La nozione di continuum implica la definizione di due insiemi di competenze. Un primo insieme comprende le competenze di base (fonetica, competenza fonemica e nozioni di trascrizione scritta) che sono essenziali per l'acquisizione della literacy ed importanti per gli apprendenti nei primi anni di scolarizzazione. Devono essere rapidamente padroneggiate e devono progressivamente cessare di essere insegnate tra il primo e il secondo anno di scolarità obbligatoria. Se non sono padroneggiate a questo stadio, l'insegnante deve dedicare una parte del suo insegnamento all'acquisizione e al rafforzamento di queste competenze, fornendo informazioni concise, precise ed esplicite. Una volta che queste competenze sono acquisite, lo sono definitivamente e saranno in seguito utilizzate per altri aspetti fondamentali dell'apprendimento, in tutti i domini chiave.

Il secondo insieme comprende cinque tipi di competenze (conoscenza del lessico, lettura di testi, comprensione, aspetti della produzione scritta e aspetti della produzione orale) il cui sviluppo continua per tutto l'arco della vita. Ciascuno di questi fondamentali aspetti è organizzato in moduli di apprendimento successivi all'interno dei quali sono stati definiti dei criteri (*markers*) o dei punti di riferimento per i risultati attesi da parte dell'apprendente medio in precisi momenti del curriculum. Questi criteri servono a definire gli obiettivi educativi fondamentali che devono essere raggiunti.

Il continuum della literacy australiano si propone essenzialmente quattro finalità: seguire e monitorare i risultati dell'apprendente, rafforzare la literacy in tutte le aree chiave, definire gli elementi che devono essere progressivamente insegnati e comunicare agli studenti obiettivi di apprendimento chiari e ben definiti⁴⁷.

Mentre il programma australiano per lo sviluppo della literacy accademica nel sistema scolastico si basa su un approccio top-down e su elementi e moduli forniti dagli organismi curriculari centrali, il progetto tedesco FörMig (sostegno per i bambini e gli adolescenti con background migratorio), finanziato dal governo e dalla Federal Lander per un periodo di cinque anni, ha scelto una strategia bottom-up. Alle singole comunità e alle scuole viene fornito un sostegno per l'elaborazione di strategie e di concetti personalizzati "su misura" per l'acquisizione della literacy, sulla base di un insieme di principi che definiscono "l'educazione linguistica inclusiva e continua" (*Durchgängige Sprachbildung*). Questi principi si articolano su tre dimensioni:

- *la dimensione delle biografie educative*: graduale costruzione delle competenze relative alla literacy accademica lungo tutto l'arco dei diversi gradi di scolarità (da quello della scuola dell'infanzia a quello post-secondario (professionale), in funzione dei bisogni e dei punti di forza individuali; sostegno a reti di scuole locali e regionali nelle fasi di transizione tra i diversi gradi di scolarità;
- *la dimensione del contenuto*: esposizione coordinata, sistemica e ragionata alle competenze e alle conoscenze relative a tutte le aree di contenuto e alle diverse

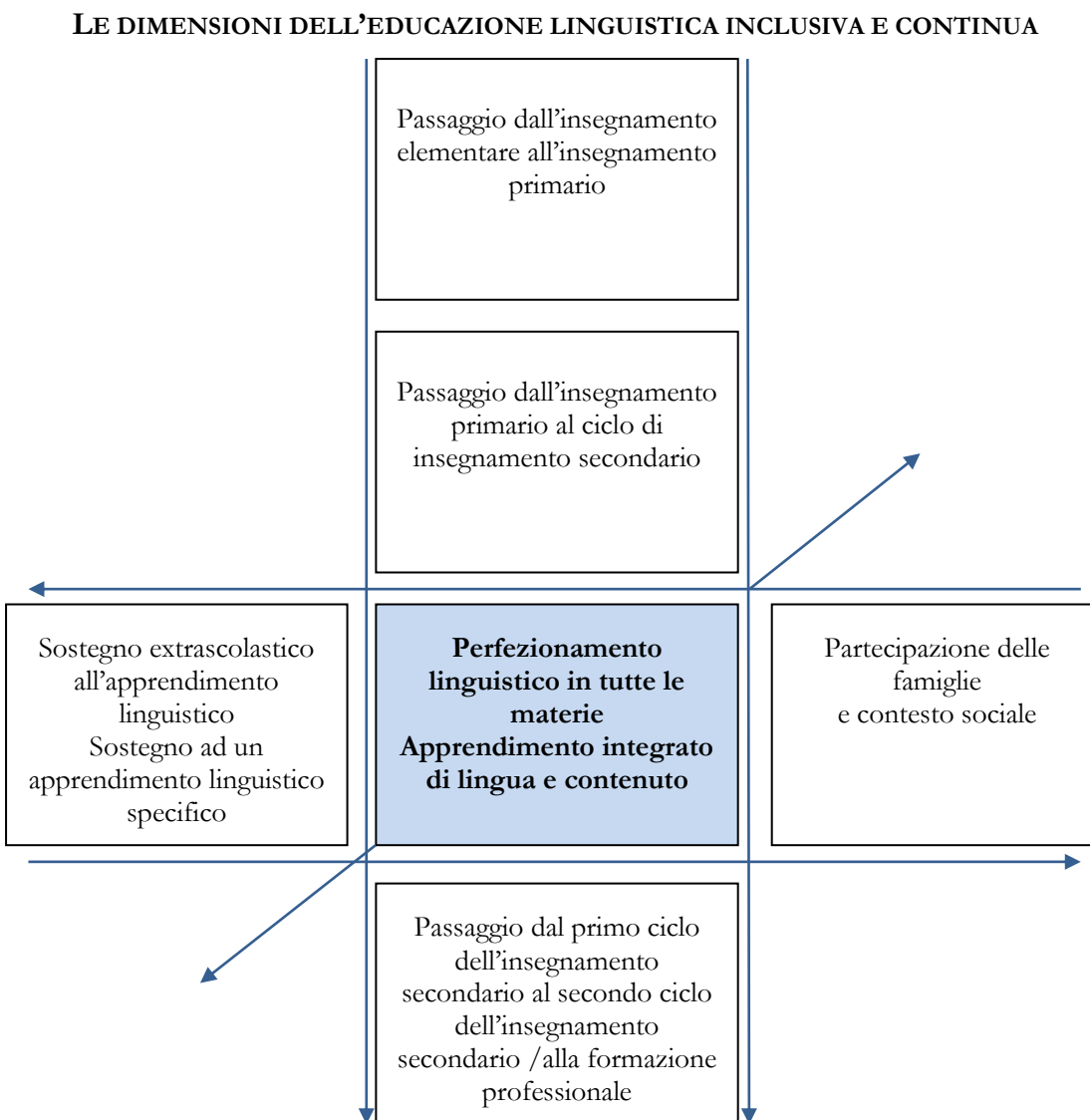
⁴⁶ NSW Department of Education and Communities, *Introducing the Literacy continuum K–10: supporting quality teaching in your school*.

⁴⁷ Ibidem.

discipline scolastiche; fornitura alle scuole di materiali didattici e di linee guida per l'attivazione della dimensione linguistica nell'insegnamento del contenuto in tutte le discipline;

- *la dimensione del plurilinguismo*: tenere conto, e metterle a profitto, delle capacità e delle competenze plurilingui degli apprendenti per l'acquisizione del registro accademico (*Bildungssprache*) e per lo sviluppo ed il consolidamento delle capacità di apprendimento delle lingue.

Figura 5.4. Le tre dimensioni dell'educazione linguistica inclusiva e continua (*Durchgängige Sprachbildung*) definite nell'ambito del progetto FörMig⁴⁸.



⁴⁸ FörMig Berlin (Hrsg.)(2009), *Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen*, p. 9.

5.5. FATTORI CHE FAVORISCONO L'ACQUISIZIONE DELLE COMPETENZE PLURILINGUI

Le competenze plurilingui e pluriculturali non sono il frutto di una semplice addizione o giustapposizione di due dimensioni di competenze differenti. Esse formano piuttosto una competenza generale e complessa che il parlante può mettere a profitto in situazioni caratterizzate dalla pluralità:

l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli (è indifferente che ciò avvenga per apprendimento scolastico o per esperienza diretta) queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono (QCER, Consiglio d'Europa, 2002, p. 5)⁴⁹.

La competenza plurilingue e pluriculturale (così come viene definita dal Consiglio d'Europa) vede integrate le seguenti componenti:

- la componente socio-affettiva che comprende la predisposizione, la motivazione e la disponibilità a dialogare con l'altro nell'ambito delle quali l'individuo è disposto in ogni momento a ricostruire la sua identità;
- la componente dei registri linguistici e comunicativi che comprende la capacità di sfruttare una larga gamma di esperienze e di conoscenze e nella quale le lingue e le culture giocano dei ruoli differenti all'interno e all'esterno della scuola;
- la componente delle strategie di apprendimento che si esprime nella capacità di utilizzare diverse modalità di elaborazione della lingua per risolvere problemi di comunicazione;
- la componente della gestione dell'interazione che si svolge nelle situazioni di contatto linguistico nelle quali i parlanti utilizzano e aggiornano differenti codici culturali per gestire situazioni caratterizzate da pluralità linguistica e culturale⁵⁰.

Dato il carattere generale di questa Guida, i commenti che seguono si concentreranno sulla seconda componente, cioè sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue e dei loro registri funzionali in quanto veicolo per l'apprendimento e lo scambio delle conoscenze delle discipline scolastiche. Diverse sono le strategie e le modalità didattiche che favoriscono lo sviluppo delle competenze plurilingui e possono riguardare aspetti e dimensioni differenti, quali:

- *la sensibilizzazione dell'apprendente alla pluralità delle proprie esperienze linguistiche e competenze linguistiche*, queste ultime spesso in evoluzione e diversificate. In altri termini, il

⁴⁹ Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze: La Nuova Italia-Oxford, 2002.

⁵⁰ Bernaus M., Andrade A., Kervran M., Murkowska A., Trujillo Sáez F. (eds.) (2007), *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*, Graz: European Centre for Modern Languages, p.15.

profilo delle competenze di un apprendente può variare a seconda delle lingue: ad esempio, può avere competenze molto buone nella produzione orale in due lingue, ma buone competenze nella produzione scritta solo in una di esse. Il *Portfolio europeo delle lingue*⁵¹ è un eccellente strumento per permettere agli apprendenti di acquisire consapevolezza del loro profilo plurilingue e della sua evoluzione nel corso del tempo. Ma l'azione di sensibilizzazione dovrebbe anche riguardare la pluralità delle lingue esistenti nell'ambiente di insegnamento ed oltre. Un argomento, questo, che potrebbe essere oggetto di un progetto fondato su differenti compiti e attività che dovrebbero, inoltre, promuovere credenze e atteggiamenti positivi verso il pluralismo culturale e linguistico;

Figura 5.5. Competenze plurilingui in un ambiente multilingue⁵².

UN MONDO DI LINGUE

Attività generali

- Quante differenti lingue si parlano nella vostra classe, nella vostra scuola o nella vostra comunità locale? Una ricerca linguistica: gli studenti possono progettare il questionario e pianificare il modo in cui presenteranno i risultati.
- Invitate gli studenti ad esaminare campioni di lingua nelle forma scritta e parlata. Quali sono le loro caratteristiche? Caratteri? Suoni? Parole comuni?
- Se vi sono nella vostra classe studenti che parlano lingue diverse registrateli mentre parlano e scambiate questa registrazione con un'altra classe della vostra scuola. Quante lingue la classe, nel suo complesso, è capace di riconoscere?
- Realizzare una mostra in classe di tutte le lingue che gli studenti possono raccogliere da fonti diverse.

– le opportunità di acquisizione di conoscenze generali sulla lingua, i testi e la comunicazione che sono fondamentali anche per lo sviluppo di competenze plurilingui. Gli studenti imparano ad affrontare la lingua attraverso concetti generali come “affermazione/negazione”, “tempo” o “modalità” e a mettere a confronto il modo in cui questi concetti si applicano in una lingua che conoscono già o che desiderano apprendere. Nella lingua come materia, nelle lingue straniere e in altri contesti di apprendimento delle lingue, questo tipo di attività di scoperta dovrebbe riguardare anche le strategie relative alla conoscenza del genere testuale ed alla comunicazione verbale e non verbale. Progetti di questo tipo possono essere realizzati molto presto, a partire dalla

⁵¹ <http://www.coe.int/fr/web/portfolio> / <http://www.coe.int/en/web/portfolio>. Si veda anche <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>.

⁵² Minardi S.: <http://de.slideshare.net/silviaminardi/plurilingual-competences-in-multilingual-contexts>, slide 30.

scuola primaria, come è dimostrato dalle attività svolte nell'ambito dei progetti educativi *Language Awareness* e *L'éveil aux langues*⁵³;

- l'adozione di un approccio combinato e coordinato dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue (ivi compresa la lingua come materia nella lingua principale di scolarizzazione) a livello di singola scuola. Si tratta di un fattore fondamentale per l'educazione plurilingue che richiede che siano definiti link interni al curricolo per quanto concerne funzioni e generi cognitivi e linguistici di base, relativamente agli obiettivi didattici fissati per le differenti lingue insegnate. Ciò significa anche stabilire in modo attento l'ordine delle lingue da insegnare, con l'obiettivo di creare effetti sinergici in modo che gli studenti possano operare dei transfer di conoscenze e di competenze da una lingua all'altra. È questo un processo che invita all'adozione di un *Gesamtsprachencurriculum*⁵⁴ ovvero di una programmazione curricolare per l'insegnamento di tutte le lingue che integri elementi generali comuni a tutte le lingue e profili formativi specifici per ciascuna lingua;
- una formazione attiva delle strategie di intercomprensione che può favorire anche lo sviluppo di competenze plurilingui, soprattutto quando queste strategie si basano sulla consapevolezza linguistica e le conoscenze sulle lingue;
- infine, gli approcci relativi all'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in una lingua straniera veicolare (CLIL) che, secondo il modello delle "4C" proposto da Do Coyle⁵⁵, associano tra loro Cognizione, Cultura, Contenuto e Comunicazione quali pietre miliari dell'educazione plurilingue, come mostrato dalla matrice del CLIL⁵⁶.

5.6. SINTESI E PROSPETTIVE

Gli approcci plurilingui e *content-based* per l'apprendimento delle lingue stanno cambiando, su scala globale, le pratiche di insegnamento e i quadri curricolari in molti sistemi educativi. Vi è una forte tendenza a considerare le competenze plurilingui come una risorsa per l'acquisizione della literacy accademica, per rendere gli studenti più autonomi nell'apprendimento e per prepararli a quanto viene richiesto dall'insegnamento delle diverse discipline scolastiche anziché abbassare il livello delle richieste curricolari per gli studenti a rischio. La semplificazione del curricolo non è più, infatti, una soluzione adottabile se si vuole assicurare un'educazione di qualità nella società della conoscenza.

⁵³ Cfr. Balsiger C., Köhler D., de Pietro, J.-F., Perregaux C. (2012), *Eveil aux Langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris: L'Harmattan. Cfr. anche il CARAP del CELV e i descrittori delle competenze plurilingui "CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse" in *Italiano LinguaDue*, 2, 2012: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

⁵⁴ Hufeisen B. (2011), "Gesamtsprachenmodell: Überlegungen zu einem prototypischen Modell", in Baur R., Hufeisen B. (Hrsg.), *'Vieles ist sehr ähnlich' – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, p. 265-282.

⁵⁵ Coyle D. (2008), "CLIL – a pedagogical approach from the European Perspective", in Van Deusen-Scholl N., Hornberger N., *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, 2nd edition, pp. 1200-1214.

⁵⁶ Erwin G., Carré-Karlinger C., Fuchs E., Lechner C. (2010), *Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates*, Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe 13. Graz, ÖSZ.

Questi due approcci, l'apprendimento delle lingue fondato sul contenuto ed il ricorso al plurilinguismo in quanto risorsa, non sono più unicamente considerati come una soluzione alla debolezza dei risultati scolastici, ma anche come fattori che contribuiscono all'eccellenza nell'educazione nel suo complesso. Ad esempio, uno sguardo più da vicino alle teorie e alle metodologie dell'insegnamento delle lingue straniere mostra come i programmi di immersione linguistica siano stati inizialmente adottati nel Nord America e successivamente convertiti con successo in Europa nei modelli di insegnamento integrato di contenuti disciplinari in una lingua straniera veicolare (CLIL) accolti con entusiasmo sotto l'etichetta "due al prezzo di uno". Anche i materiali didattici per i corsi "classici" di lingua straniera hanno subito dei cambiamenti. Già nelle fasi iniziali, temi e contenuti vengono ripresi da materie come la geografia, la storia, le scienze e la tecnologia con il duplice intento di motivare gli studenti (con effetti positivi soprattutto per gli studenti che apprendono più lentamente le lingue) e di estendere i loro repertori linguistici oltre le competenze necessarie per l'interazione informale quotidiana. Infine, va ricordato che anche i corsi di lingua principale di scolarizzazione come materia (vedi capitolo sette) si sono aperti allo studio di testi non fiction, includendoli nel loro contenuto, ed educano gli apprendenti ad acquisire consapevolezza del plurilinguismo e del multilinguismo, con l'obiettivo di invitare gli apprendenti di diversa origine linguistica e culturale a portare il loro contributo alle lezioni e di facilitare il loro apprendimento della lingua e della cultura non facendo esclusivamente ricorso ai testi letterari.

6. LA COSTRUZIONE DELLA PADRONANZA DELLA LINGUA DI SCOLARIZZAZIONE NEL CICLO PRIMARIO

La necessità che nel curricolo vi sia una guida per favorire la padronanza della lingua di scolarizzazione da parte di tutti gli studenti vale per tutti i gradi di scolarità e di formazione. Le indicazioni e le raccomandazioni contenute nei capitoli che compongono questa Guida riguardano sia il ciclo primario che l'insegnamento secondario e professionale. La specificità del ciclo primario nella costruzione della competenza linguistica giustifica il fatto che esso sia trattato in modo specifico e che gli sia dedicata una particolare attenzione. I riferimenti al “ciclo primario” sono qui relativi sia al ciclo pre-primario (CITE 0) che primario (CITE 1)⁵⁷.

L'apprendimento della lingua occupa infatti un posto centrale nell'insegnamento primario. Gli insegnanti di questo livello sono chiamati talvolta “insegnanti di lingua”. Lo sviluppo del lessico, la padronanza progressiva degli elementi morfosintattici, le abilità di comprensione, l'iniziazione alla scrittura, la formazione all'interazione verbale e la promozione dell'espressione personale costituiscono gli assi fondamentali dell'azione didattica nell'insegnamento primario e pre-primario.

Inoltre, il fatto che uno stesso insegnante può essere responsabile di una parte significativa o anche dell'intero tempo di permanenza dei bambini a scuola rende possibile offrire loro un supporto linguistico attraverso situazioni diversificate di uso della lingua.

Ma tutti gli insegnanti della scuola primaria devono essere attenti a che l'onnipresenza della lingua non nasconda la necessità di un lavoro esplicito e strutturato sulla lingua stessa anche al di fuori delle ore di lezione che le sono espressamente dedicate. Esiste il rischio che l'orale sia considerato il veicolo principale e trasparente dell'attività scolastica e che lo scritto non sia ritenuto, a questo livello, un oggetto linguistico a sé stante. Affinché nell'insegnamento primario si costruiscano le basi del lavoro linguistico successivo, è essenziale che obiettivi di apprendimento specifico siano legati a differenti momenti di sviluppo delle abilità orali, di lettura e di scrittura o di lavoro sul lessico.

⁵⁷ CITE, *Classement International des Types d'éducation*) modalità internazionale di classificazione adottata dall'UNESCO nel 1997 (ISCED in inglese):

CITE livello 0: educazione pre-primaria o pre-elementare; nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola dell'infanzia.

CITE livello 1: insegnamento primario o primo ciclo dell'educazione di base, elementare; nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola primaria.

CITE livello 2: primo ciclo dell'insegnamento secondario o secondo ciclo dell'educazione di base; nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola secondaria di primo grado.

CITE livello 3: insegnamento secondario (secondo ciclo); nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola secondaria di secondo grado (n.d.r.).

Non è inutile infine sottolineare che l'efficacia di tutti gli interventi dedicati allo sviluppo delle competenze linguistiche degli allievi dipende, in gran parte, a questo livello, dall'istituzione di chiari legami tra il lavoro sulla lingua e il contenuto espresso in forma verbale.

6.1. I VANTAGGI CHE SI TRAGGONO DALLA DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI LINGUISTICI

Una delle sfide poste dalle attività rivolte all'uso della lingua è precisamente quella di non considerare le situazioni di parola solo come attività da svolgere in quanto tali, ma come modalità per far progredire i bambini verso precisi obiettivi linguistici. Un'altra sfida è quella di non concentrare ogni sforzo solo sull'ampliamento del lessico, spesso considerato come un indicatore di disparità tra i bambini. Gli insegnanti devono inoltre mettere costantemente in discussione la quantità e la qualità della lingua a cui conviene esporre i bambini e che è possibile e auspicabile far loro acquisire, all'orale e/o allo scritto.

Gli obiettivi da perseguire riguardano sia la padronanza delle diverse componenti della lingua (la fonologia, il lessico, la morfo-sintassi, gli aspetti pragmatici e sociolinguistici, e così via) sia la capacità di svolgere specifiche attività linguistiche in modo efficiente (generi testuali da comprendere o da produrre in forma scritta o orale, livello di elaborazione delle informazioni presenti in un messaggio, collegamento più o meno chiaro con il contesto personale, ecc.). Questi obiettivi riguardano in modo differente la comprensione orale, la comprensione di testi scritti, la produzione orale e la produzione scritta.

Definire in modo chiaro e preciso le competenze che i bambini devono acquisire per avere padronanza della lingua è una delle condizioni affinché gli insegnanti si attivino tutti i bambini dispongano dei prerequisiti richiesti per avere successo nell'accesso alle conoscenze e nella partecipazione attiva alle interazioni in classe e nell'ambiente sociale. Questa esigenza dovrebbe suscitare anche iniziative atte a favorire la concertazione e una regolare cooperazione tra gli insegnanti o gli adulti che sono responsabili dei bambini nella scuola primaria.

L'esempio riprodotto nella pagina che segue (Figura 6.1) illustra come questi obiettivi possono essere definiti, qui nel contesto dei Paesi Bassi e della comunità fiamminga del Belgio.

L'identificazione degli obiettivi linguistici nel curriculum, a seconda dei sistemi di istruzione, può avvenire nell'ambito del piano di studio, del programma o delle linee guida per l'insegnamento o ancora del piano dell'offerta formativa della scuola o della pianificazione dell'insegnamento da parte di ogni docente.

Tale identificazione risulta essere essenziale per poter prendere in considerazione i bisogni specifici di bambini che non sono parlanti nativi della lingua di scolarizzazione. Sono questi gli allievi oggetto del documento da cui si è estratto l'esempio della figura 6.1. Per questi bambini vengono talvolta date delle disposizioni particolari. In altri casi, i loro bisogni sono trattati nello stesso modo di quelli dei bambini parlanti nativi della

lingua utilizzata dalla comunità scolastica per i quali è necessario un sostegno specifico, sulla base di una diagnosi delle competenze linguistiche.

Figura 6.1. Obiettivi per la produzione orale (pre-primaria)⁵⁸.

**Competenze linguistiche relative alla produzione orale:
obiettivi generali per la scuola pre-primaria**

Produzione orale (1): il bambino in età prescolare è in grado di rispondere alle domande a lui rivolte a livello descrittivo e in modo comunicativamente adeguato.

1.1. Il bambino è in grado rispondere a domande concrete relative alla propria vita immediata e presente.

1.2. Il bambino è in grado di rispondere a domande concrete relative alla propria vita, ma al di fuori del contesto “qui-e-ora”.

1.3. Il bambino è in grado di rispondere a domande relative ai propri sentimenti, intenzioni e interessi.

1.4. Se interrogato, il bambino è in grado di dare una descrizione di un oggetto concreto e pertinente o di una persona che si trova o si trovava in una situazione per lui concreta.

1.5. Se interrogato, ed eventualmente ricorrendo a delle immagini, il bambino è in grado di descrivere un evento del proprio vissuto.

1.6. Se interrogato, ed eventualmente ricorrendo a gesti e/o ad immagini, il bambino è in grado di spiegare come ha agito in una situazione concreta.

Produzione orale (2) Il bambino è in grado di parlare spontaneamente, o su sollecitazione, su argomenti di interesse per lui in un modo comunicativamente adeguato

...

Produzione orale (3) Il bambino è in grado di riformulare una informazione pertinente o una storia destinata ai bambini della scuola dell'infanzia in modo che il contenuto resti riconoscibile.

...

Produzione orale (4) Il bambino in grado di chiedere l'aiuto degli altri in modo appropriato.

...

⁵⁸ Verhelst, M. (ed.), Van den Branden K., Van den Nulft D. & Verhallen M. (2009, *Framework of Reference for Early Second Language Acquisition*, Strasbourg: Council of Europe, realizzato sotto gli auspici della Nederlandse Taalunie http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Taalunie_fr.pdf.

Quali che siano le scelte effettuate nei differenti sistemi di istruzione per far fronte alle difficoltà incontrate dai bambini linguisticamente vulnerabili, è in ogni caso possibile sostenere che il perseguimento di obiettivi linguistici ben definiti nell'insegnamento pre-primario e primario è vantaggioso per tutti i bambini senza eccezione, compresi quelli che sono esposti alla lingua principale della scuola nel loro ambiente personale e quotidiano.

La sfida posta dall'uso della lingua nelle differenti materie scolastiche – e questo fin dal ciclo primario – supera infatti di molto la mera questione della capacità di utilizzare questa lingua per scopi legati alla comunicazione ordinaria. Accogliere questa sfida è una delle vie da prendere nella ricerca della equità e della qualità nell'insegnamento e nell'educazione.

Il lavoro sulla lingua con bambini della scuola dell'infanzia ha degli importanti punti in comune con quello con i bambini della scuola primaria. La graduale padronanza della lingua è un filo conduttore costante. Parimenti, il graduale decentramento rispetto al vissuto personale del bambino e il legame da costruire tra competenze linguistiche e capacità riflessiva sono altri aspetti da tenere presenti, come mostrano i passaggi sottolineati nelle competenze da 1.1 a 1.6 nell'esempio presentato sopra (Figura 6.1). È evidente che il grado di acquisizione di queste competenze dipende dall'età dei bambini e dalla natura delle attività svolte.

Uno dei punti in comune da sottolineare è la necessità che il lavoro sulle forme proprie della lingua di scolarizzazione non deve condurre ad un rigetto delle altre forme di espressione presenti nella classe. Questo vale evidentemente per le altre lingue parlate da alcuni bambini; in nome del rispetto di ogni bambino e in vista del suo successo scolastico, queste lingue devono essere accolte positivamente, devono essere riconosciute e usate come altrettante risorse di cui dispongono i bambini per la padronanza della lingua o l'accesso alle conoscenze. Ciò vale anche per le altre varietà della lingua principale: le specificità linguistiche della scuola non costituiscono l'unica forma legittima di espressione. Il lavoro pedagogico di mediazione verso le forme linguistiche che prevalgono a scuola è strettamente connesso all'accoglienza delle forme linguistiche che i bambini padroneggiano. Uno degli obiettivi dell'educazione linguistica è di far comprendere che ogni lingua è una e allo stesso variabile, che ogni lingua ha varietà al suo interno.

Prendere in considerazione questi principi dovrebbe portare tutti gli insegnanti e gli altri adulti che assistono i bambini dopo la scuola dell'infanzia non solo a identificare gli obiettivi linguistici perseguiti nelle diverse fasi della progressione dell'insegnamento / apprendimento, ma anche ad adattare il proprio comportamento: valorizzare le varietà linguistiche presenti nel gruppo, sfruttare tutte le risorse linguistiche a disposizione dei bambini e adattare la lingua che essi stessi usano per favorire la costruzione graduale di competenze nella lingua di scolarizzazione. Ciò include la necessità, per gli insegnanti, di riconoscere l'importanza delle dimensioni emotive e affettive nell'uso del linguaggio. Ogni allievo ha bisogno di sentirsi sicuro e in grado di impegnarsi in un uso attivo del linguaggio come risultato dell'atteggiamento incoraggiante del docente e del clima di rispetto reciproco esistente in classe.

6.2. IL “SALTO DISCORSIVO” QUANDO I BAMBINI INIZIANO LA SCUOLA

Tutti i bambini, quando iniziano la scuola, provano quello che possiamo chiamare “disorientamento discorsivo”. L'uso in ambito scolastico di una lingua che si ritiene di conoscere può nascondere la realtà della lingua usata come veicolo di conoscenze. L'evoluzione che avviene nell'equilibrio tra l'uso delle forme linguistiche familiari ai bambini e l'uso dei discorsi scientifici e tecnici che sono propri della costruzione e della trasmissione delle conoscenze è naturalmente progressiva. Essa tiene conto delle capacità e dei bisogni dei bambini, ma rappresenta tuttavia un vero “salto discorsivo” di cui la scuola deve avere piena consapevolezza.

Le analisi effettuate da alcuni sistemi educativi mostrano che, per quanto questo “salto discorsivo” sia progressivo e si abbia cura di identificare le caratteristiche specifiche delle discipline, è facile percepire le esigenze linguistiche specifiche delle diverse materie presenti nell'istruzione primaria.

Figura 6.2. Obiettivi relativi alle scienze umane e naturali⁵⁹.

Alla scoperta del mondo attraverso tutti i sensi: introduzione alla scienza e alle scienze sociali e naturali. Competenza: ricercare informazioni in modo mirato e fare uso delle informazioni raccolte.		
Insieme comune delle conoscenze e delle competenze 1° Ciclo (CITE 0)	Livello 1 L'allievo conosce alcune piante indigene (fiori e alberi) e alcuni animali e l'ambiente in cui vivono (animali domestici, animali della fattoria, animali della foresta). Incomincia a situarli nel tempo (passato, presente, futuro) e nel loro locale ambiente naturale.	
Insieme comune delle conoscenze e delle competenze 2° Ciclo (CITE 1)	Livello 2 L'allievo localizza e nomina le principali parti del suo corpo e del suo viso. Confronta due piante o animali in base a criteri dati. Dispone in ordine cronologico degli avvenimenti vissuti e descrive il luogo in cui abita.	Livello 3 L'allievo si informa sulle funzioni essenziali di alcune parti del corpo. Costruisce un albero genealogico della sua famiglia. Mette a confronto le proprietà di differenti semplici attrezzi.
Insieme comune delle conoscenze e delle competenze 3° Ciclo (CITE 1)	Livello 4 L'allievo descrive concretamente l'evoluzione di un animale (p. es. di una rana) o di una pianta, così come la trasformazione delle materie prime in un prodotto finale (p. es. il pane). Fa una semplice ricerca sugli stili di vita della generazione a lui precedente.	Livello 5 L'allievo sa utilizzare un semplice schema di rilevamento e si documenta sui servizi di un ente pubblico (p. es. il proprio comune). All'interno del suo ambiente, identifica gli indizi che gli consentono di ricostruire modi di vivere del passato.

⁵⁹ Estratto da *Niveaux de compétence – Enseignement fondamental – Cycles 1-4*, Ministère de l'Éducation et de la formation professionnelle, Grand Duché du Luxembourg.

Insieme comune delle conoscenze e delle competenze 4° Ciclo (CITE 1)	<u>Livello 6</u> L'allievo si informa su fenomeni di base relativi alle funzioni vitali e la pubertà. Si serve di un atlante o di materiale cartografico digitale per individuare caratteristiche geografiche locali. Classifica importanti sviluppi storici su un asse del tempo e nomina i grandi periodi della storia (preistoria, Antichità, Medioevo, ecc.)	<u>Livello 7</u> L'allievo elenca alcune caratteristiche fondamentali di elementi (acqua, aria) e analizza gli esseri viventi sulla base delle loro caratteristiche tipiche. Fa uso di immagini, grafici, tabelle o testi su temi specifici (p. es. l'industrializzazione nel Lussemburgo) e confronta i modi di vivere in epoche diverse.
--	---	--

Naturalmente, come risulta dall'esempio sopra riportato, le conoscenze possono essere trasmesse tramite l'uso di sistemi sia verbali che semiotici (simboli, formule, mappe, schemi, ecc.) L'esempio mostra anche che si ha sempre, prima o poi, una verbalizzazione.

Questo stesso esempio mostra una caratteristica fondamentale della dimensione linguistica dell'insegnamento scolastico nel ciclo primario: si tratta essenzialmente – a questo livello di scolarità – di far passare l'allievo da un discorso centrato sulla sua persona, sul “qui ed ora”, tipico della sua comunicazione quotidiana, a forme di testo adeguati alle operazioni linguistico-cognitive (cfr. 4.3.2.) attivate o sollecitate dallo studio delle differenti discipline. La prima forma di questo decentramento dell'espressione è il passaggio, nella narrazione, dall'uso della prima persona a quello della terza.

Generi ordinari, come la conversazione, hanno il loro posto a scuola, ma essenzialmente come risorsa didattica per l'accesso a nuovi generi discorsivi che devono essere acquisiti e che sono estranei all'esperienza naturale dei bambini. Prendere in considerazione in modo esplicito e consapevole la distanza tra questi generi è una delle condizioni per la lotta contro la disuguaglianza degli studenti in termini di conoscenza e contro l'insuccesso scolastico.

6.3. STRATEGIE APPROPRIATE ALL'INSEGNAMENTO PRIMARIO

Per favorire il graduale decentramento cui si è accennato più sopra sono necessarie specifiche strategie didattiche.

La narrazione costituisce, in tutta evidenza, un efficace mezzo per condurre gradualmente i bambini a passare dall'uso spontaneo dell'*io* e del *qui e ora* alla terza persona. In questa prospettiva, l'incontro con i testi letterari ha un ruolo importante nello sviluppo delle competenze linguistiche. Favorisce al tempo stesso lo sviluppo di strategie di accesso al senso, mobilitando le conoscenze del bambino sulle caratteristiche del racconto, e l'incontro con degli elementi culturali. Consente infine l'appropriazione da parte degli allievi della struttura stessa del racconto, fattore che facilita in generale l'apprendimento. Conviene poi sfruttare questo approccio ai testi narrativi per i bambini per condurli dal racconto al resoconto, al discorso oggettivo.

6.3.1. Il ruolo della verbalizzazione

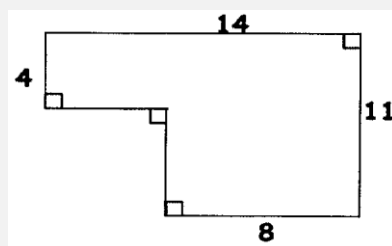
Uno dei metodi più utili è, senza dubbio, la creazione di situazioni che favoriscono le interazioni verbali orali tra gli allievi. Che si tratti di attività di sensibilizzazione scientifica di base (allevamento di animali, cura del giardino della scuola, attività di osservazione nel bosco) o di compiti scolastici (risoluzione di un problema matematico, ecc.), l'obiettivo è quello di favorire le interazioni tra i bambini nell'ambito di attività di carattere esplorativo. Domande, prime impressioni, opinioni, supposizioni, esplorazione di ipotesi formulate dai bambini, esplicitazione dei motivi di disaccordo sono altrettanti modi per passare da affermazioni evidenti al confronto delle opinioni ed alla loro giustificazione sotto la guida dell'insegnante che può accompagnare la verbalizzazione degli allievi con disegni, schemi, schizzi, modelli che svolgono una funzione importante nel passaggio all'astrazione. In questo lavoro un ruolo importante ha la scrittura, soprattutto nello sviluppo delle competenze di comprensione, ma è altrettanto importante non trascurare la ricezione e la produzione orale nelle interazioni verbali tra gli allievi o tra insegnante e allievi o nelle interazioni con modalità continuativa.

Figura 6.3. Esempio di percorso in matematica⁶⁰.

Percorsi di matematica per la scuola primaria

Un percorso di matematica consiste in una successione di fasi in un itinerario prefissato. Può essere organizzato nell'aula scolastica, all'interno dell'edificio scolastico o, preferibilmente, al di fuori di questa, in città, in un grande magazzino o in un museo. I percorsi di matematica fuori dalla scuola sono più motivanti per i bambini perché hanno un aspetto più avventuroso. Ad ogni tappa, gli alunni si confrontano con un compito o un problema matematico. Nell'interesse degli apprendenti la lingua, si è rivelato più utile mettere l'accento su un'area di competenza, ad esempio la misurazione dei perimetri e delle superfici. Le parole, le strutture della frase e gli altri elementi linguistici possono essere controllati o servire da supporto. In una delle tappe, il compito potrebbe essere:

Trovate il perimetro. Dite come siete giunti al risultato.



⁶⁰ <http://www.asu.edu/courses/mat142ej/geometry/Geometry.pdf> e http://britton.disted.camosun.bc.ca/geometry/NCTM_Math_Trail.pdf e http://www.primaryresourcecentre.com/ourshop/prod_854552-Area-Perimeter-and-Volume-Poster-Display-Pack.html

Questa consegna è accompagnata da elementi facilitatori o da modelli di testo, come, ad esempio, la definizione:

Il perimetro corrisponde alla lunghezza del contorno o del bordo di una figura o di una superficie.

Si possono anche fornire degli indizi o dei suggerimenti, ad esempio: *si può provare ad addizionare i numeri dati, ma questo non ci darà il perimetro perché la figura ci dà 4 numeri ma ci sono 6 lati. Per trovare il perimetro bisogna quindi trovare la lunghezza dei due lati di cui non sappiamo la misura.*

Essenziale qui è ancorare le interazioni orali e le operazioni linguistico-cognitive (spiegare, descrivere, raccontare, esprimere e giustificare un punto di vista, ecc.) su degli oggetti scolastici piuttosto che su dei vissuti extrascolastici che non sono da tutti condivisi.

La verbalizzazione delle tappe di un processo e del bilancio delle conoscenze acquisite è per l'insegnante l'occasione per far riflettere insieme gli allievi sui processi di apprendimento in corso, favorendo così lo sviluppo delle loro capacità metacognitive. Va sottolineato che l'esposizione orale ai compagni permette, oltre allo sviluppo delle competenze linguistiche, quello dell'autostima di tutti i bambini che sono chiamati a presentare i loro risultati ai compagni di classe. Una tale attività riflessiva può essere accompagnata da scritti che strutturano le nuove conoscenze acquisite in modo chiaro ed esplicito. Questi scritti di sintesi, prodotti dagli allievi, renderanno più facile l'assimilazione e la memorizzazione delle conoscenze.

È inoltre necessario che le richieste linguistiche siano formulate per quanto riguarda gli aspetti (pragmatici, sintattici e lessicali) dei testi attesi. Gli allievi devono essere consapevoli che sono tenuti a esprimersi in modi che non sono quelli della comunicazione orale spontanea.

Figura 6.4. Esempio di attività di verbalizzazione⁶¹.

Durante una uscita, gli alunni di una classe francese del 2° anno elementare (terzo anno di CITE 1) hanno visitato in ottobre una azienda agricola che produce l'insalata indivia. Hanno potuto vedere le installazioni, un campo di indivie e delle piante di indivie a differenti stadi della loro crescita. Hanno ascoltato le spiegazioni sulla sequenza delle operazioni necessarie per la loro produzione.

Gli allievi hanno preso degli appunti.

Rientrati in classe, gli allievi sono stati divisi in gruppi con il compito di redigere un resoconto, a partire dagli appunti presi, su uno dei temi affrontati durante la visita. L'obiettivo è comunicare il loro resoconto agli altri gruppi.

Un gruppo si è occupato della crescita delle indivie. Il documento scritto viene affisso e ed è presentato agli altri bambini che incontrano tuttavia molte difficoltà a comprenderlo, in particolare per ciò che riguarda il processo di produzione. Gli stessi autori fanno fatica a rispondere alle domande poste dai loro compagni, a rimettere in ordine le loro osservazioni.

Appare subito evidente la necessità di fare un secondo documento. L'insegnante

⁶¹ Da (1963) *Eveil scientifique et modes de communication*, *Recherches pédagogiques* 117, Institut national de la recherche pédagogique (INRP), pp. 49- 52.

ricorda allora ai bambini che essi hanno portato in classe, dalla loro visita, delle indivie a differenti stadi della loro crescita (nel campo, all'inizio e alla fine della loro coltivazione in serra).

Il gruppo si rimette al lavoro, a partire dalle indivie portate in classe, dagli appunti presi, e dal primo documento. Elabora un secondo documento che viene comunicato ai compagni. Il nuovo documento risulta comprensibile e i suoi autori si dimostrano capaci di commentarlo oralmente.

Questo secondo documento mostra come le attività di comunicazione successive abbiano portato al miglioramento della comprensione del processo descritto.

La comunicazione iniziale, nel corso della visita, non ha permesso, da parte dei bambini, che la formulazione di domande puntuali. Ha fornito loro molte informazioni senza che le potessero strutturare.

La seconda comunicazione orale, in classe, ha evidenziato le carenze, ha messo il gruppo di fronte a domande che non si era posto, l'ha convinto a ritornare sugli appunti presi, ad osservare i prodotti portati in classe e a riscrivere il resoconto.

La terza comunicazione, sempre in classe, ha permesso al gruppo di comunicare un contenuto strutturato, di valutarne la comprensione e la produzione e di procedere verso fasi successive.

Nell'esempio presentato è possibile seguire lo sviluppo di *tracce scritte*, dagli appunti casuali, allusivi e ellittici fino al documento finale, per rilevare come il progredire nella verbalizzazione avvenga parallelamente a quello nella comprensione. L'interazione tra le attività di comunicazione orale e di scrittura contribuisce alla strutturazione delle informazioni e alla comprensione del processo.

6.3.2. *Il posto della relazione*

L'approccio alla verbalizzazione di osservazioni, di esperimenti e di riflessioni sopra descritto è in realtà un passaggio organizzato dal racconto o dalla narrazione al resoconto, alla relazione. Questo genere non appartiene al repertorio ordinario individuale degli allievi e deve essere oggetto di un apprendimento al ciclo primario. La verbalizzazione dei processi cognitivi attivati per costruire o esporre la conoscenza, come ad esempio calcolare, classificare, confrontare, descrivere/rappresentare, dedurre, ecc. richiede che siano identificate le risorse linguistiche adeguate.

La relazione è solamente un "pre-genere di testo scientifico", ancora indifferenziato e di uso scolastico. Imparare a scrivere relazioni è tuttavia una tappa strategica fondamentale nello sviluppo della capacità linguistico-cognitive necessarie per costruire e fare uso delle conoscenze. Gli allievi apprendono gradualmente questo "pre-genere" di scrittura attraverso l'attività di mediazione da parte degli insegnanti a partire da generi di discorso più comuni, come ad esempio le conversazioni.

Il posto occupato dalla scrittura in tutte le discipline è evidente. Il tempo concesso agli studenti per parafrasare enunciati e per riportare per iscritto la loro ricerca (in un processo che vede coinvolti tentativi ed errori) e ciò che deve essere memorizzato è un tempo prezioso di lavoro sulla lingua.

Imparare a scrivere relazioni occupa qui un posto particolare ed è di fondamentale importanza per i processi di oggettivazione, perché questo tipo di testo richiede, ad esempio, di specificare (circostanze), descrivere (l'aspetto, il processo), stabilire relazioni (mezzi, scopi), misurare, esprimere dubbi/riserve, generalizzare, confrontare, classificare, ecc. Gli elementi costitutivi di questo genere di testi sono essenzialmente operazioni linguistico-cognitive, cioè rappresentazioni verbali dei processi cognitivi attivati nella costruzione o nella esposizione della conoscenza.

6.3.3. La dimensione trasversale del lavoro sulla lingua

Non vi è alcuna attività di classe in cui non sia richiesto di parlare e che non si basi su testi o non si concluda con uno scritto. Ognuna di queste attività mobilita competenze linguistiche orali e scritte e dovrebbe quindi essere l'occasione per costruire la padronanza della lingua in alcuni aspetti specifici quali la struttura di un testo, i connettivi logici, ecc. Particolare attenzione dovrebbe essere data, nelle attività "scientifiche", alla scrittura personale o alla scrittura di sintesi, a mano o al computer. La versatilità di molti insegnanti di scuola primaria dovrebbe rendere questo apprendimento trasversale più facile e più efficace.

Si è spesso constatata una difficoltà didattica a reinvestire ciò che è stato appreso durante i momenti dedicati alla lingua nelle altre attività della classe. Questo dimostra che numerosi insegnanti hanno bisogno che siano esplicitati i legami tra le discipline e, in particolare, quelli che permettono la costruzione della padronanza della lingua. Per ogni dominio sarebbe opportuno individuare obiettivi di lavoro, situazioni e metodi e le competenze che devono essere esercitate e apprese affinché il lavoro sulla lingua sia oggetto di un vero apprendimento trasversale ai diversi ambiti disciplinari, allo scritto come all'orale, nella produzione come nella ricezione. Parimenti, raccomandazioni di questo tipo dovrebbero sottolineare la necessità di variare, nelle differenti discipline, i generi con i quali si devono confrontare gli allievi. Oltre ai testi di fiction, sarebbe utile consentire agli allievi di fare l'esperienza di un'ampia varietà di testi associati agli argomenti di studio (testi didattici, racconti inventati o di viaggio, biografie, ecc.), ad integrazione della indispensabile lettura di testi letterari. Tutte queste procedure contribuiscono a sensibilizzare gli insegnanti e gli alunni sulle differenze che esistono tra i generi utilizzati a scuola. Il perseguimento di obiettivi chiaramente identificati ed esplicitati e le attività di riflessione proposte ai bambini per acquisire la padronanza della lingua consentono di prepararli in modo efficace a quanto sarà loro richiesto nella scuola secondaria.

7. LA LINGUA COME MATERIA

Una volta che si sia ammesso che la lingua ha un ruolo centrale in tutte le discipline scolastiche, occorre chiedersi se questo riconoscimento influenza il modo in cui è inteso il ruolo della lingua come materia. L'espressione *lingua come materia* viene qui utilizzata per riferirsi all'insegnamento del francese in Francia, del tedesco in Germania, dell'italiano in Italia, ecc. quali L1. Anche l'insegnamento di una lingua seconda o straniera è, in senso stretto, quello di una lingua come materia scolastica, ma l'uso di questa espressione sarà qui riservato all'insegnamento della lingua nazionale/ufficiale (a cui è associato quello della letteratura).

Prima che vi fosse consapevolezza dell'importanza della literacy in tutte le discipline scolastiche, si riteneva che fosse compito e responsabilità della lingua come materia sviluppare la conoscenza della lingua di scolarizzazione e assicurare che gli studenti avessero le competenze linguistiche necessarie per svolgere il loro ruolo nella società. Da questo punto di vista, la lingua come materia era considerata come materia "al servizio" delle altre discipline: essa doveva fare in modo che gli studenti avessero le competenze linguistiche necessarie per affrontare lo studio delle altre materie. Vi era una separazione tra acquisizione di competenze in un contesto e la loro applicazione in un altro. Ma se la responsabilità dell'insegnamento delle lingue è ormai compito di tutte le discipline, qual è il ruolo specifico della lingua come materia? Nella maggior parte dei casi la lingua come materia conserva ancora un ruolo particolare nell'insegnamento della letteratura, ma occorre chiedersi se la lingua come materia ha un ruolo esclusivo e speciale nell'insegnamento della lingua. Ci sono elementi particolari della lingua che vengono trattati solo nell'ambito della lingua come materia? Come fare in modo che vi sia consapevolezza dei legami che esistono tra la lingua come materia e le altre discipline? Occorre che la lingua come materia assuma un ruolo guida nel definire l'approccio generale all'educazione linguistica da adottare a scuola? Non è semplice descrivere quale sia la relazione tra la lingua come materia e la lingua delle altre materie perché vi sono stati, e in qualche misura vi sono ancora, diversi modi di concepire la funzione della lingua come materia e come debba essere insegnata. Per esaminare questo rapporto sarà perciò utile sviluppare brevemente alcune idee circa l'insegnamento della lingua come materia.

7.1. I DIVERSI APPROCCI ALLA LINGUA COME MATERIA

Con l'avvento della scuola dell'obbligo, in molti paesi il primo approccio alla lingua come materia si focalizzò essenzialmente sulla lettura e la scrittura, limitando la comprensione e la produzione ad un ristretto ventaglio di testi, di generi e di destinatari. Si dava poca importanza al significato e al contesto, le attività linguistiche erano decontestualizzate e gli esercizi ripetitivi e meccanici. La grammatica era in gran parte insegnata come un processo di mera etichettatura. Gli studenti venivano continuamente

impegnati in compiti di scrittura, ma l'attenzione si concentrava sul prodotto e sulla correttezza formale e non sul processo di scrittura e sui possibili destinatari. In primo piano venivano posti sistemi e strutture e la comunicazione, il senso, il contesto e l'uso delle funzioni della lingua erano considerati meno importanti.

Grazie all'apporto di diverse discipline, il modo di concepire l'apprendimento della literacy si è venuto evolvendo riconoscendo che la lingua si sviluppa quando è usata in contesti significativi piuttosto che attraverso l'esercizio di abilità fine a se stesso. Considerando la lingua non un mezzo astratto, staccato dalla realtà, ma strettamente integrata con il pensiero e al modo con cui diamo un senso al mondo, è cambiato il modo di intendere la relazione tra lingua e apprendimento e tra lingua e identità. In alcuni paesi, l'ampliamento degli obiettivi nell'insegnamento della lingua come materia ha rafforzato la concezione della lingua come strumento di crescita personale e di auto-espressione. È stata più fortemente riconosciuta l'importanza dell'ascolto e del parlato così come la necessità di integrare nella pratica le modalità e le forme di scrittura, di comprensione alla lettura, di espressione e di comprensione orale. Si è dato valore alla creatività, alla dimensione affettiva, alla lettura come ricerca di senso, al piacere di leggere, alla formulazione e alla comunicazione di opinioni e risposte personali. Questo approccio alla lingua come materia viene talvolta definito come "lingua in contesti d'uso" o "lingua in situazione" o "immersione" perché si ritiene essenziale che gli studenti usino effettivamente la lingua in modo che abbia per loro un significato reale. È emersa una crescente attenzione per le funzioni del linguaggio (vedi capitolo due). Le attività centrate sugli "usi della lingua" si sono venute a contrapporre agli esercizi decontestualizzati destinati a riconoscere le parti del discorso o ad usare i testi semplicemente per analizzare aspetti della grammatica.

Questo modo di intendere la lingua si è sviluppato nel contesto di una generale evoluzione dell'insegnamento e dell'apprendimento che privilegia la centralità dell'allievo e che insiste sulla partecipazione, la motivazione e il piacere di apprendere. L'insegnamento delle lingue straniere ha conosciuto una evoluzione parallela, con approcci e metodi di insegnamento più centrati sulla comunicazione. L'approccio "lingua in situazione" è stato da molti ritenuto valido, ma nelle sue applicazioni più estreme è stato visto come viziato dall'insistere su una concezione dell'apprendimento olistico, organico e naturale della lingua, senza riconoscere a sufficienza che lo sviluppo del linguaggio non è del tutto "naturale". La lingua colloquiale di base viene acquisita abbastanza naturalmente, anche da parte dei bambini che si integrano tardivamente nel sistema scolastico, perché, ad esempio, sono di recente immigrazione, ma questo non è vero per gli usi accademici della lingua o per la lettura e la scrittura. Questo si nota bene nell'insegnamento precoce della lettura. Se si insiste esclusivamente sulle competenze di lettura, senza prestare attenzione alle finalità della lettura, alla motivazione e al piacere di leggere, è improbabile che si abbia successo. È vero che gli studenti devono essere in grado di riconoscere le lettere, i suoni e la combinazione di lettere, ma non saranno necessariamente in grado di raggiungere tale abilità semplicemente attraverso gli esercizi di lettura. Non si tratta di contrapporre il metodo fonetico al metodo globale o alla lingua in situazione, ma di integrare il metodo fonetico in quello della "lingua in situazione". Allo stesso modo, nel caso della grammatica, la ricerca attuale riconosce il valore della acquisizione delle conoscenze grammaticali, ma la grammatica viene

introdotta per supportare la scrittura e la lettura, non è insegnata come una componente completamente separata.

La lingua in contesti d'uso, nell'ambito della lingua come materia scolastica, è dunque generalmente considerata come necessaria, ma non è sufficiente. Infatti numerosi aspetti dell'acquisizione di una lingua non si sviluppano in modo naturale, ma hanno bisogno di un insegnamento esplicito e specifico.

La lingua come materia ha continuato a discostarsi dall'approccio "puro" della lingua in situazione, in modo particolare attraverso l'ampliamento dell'area della comprensione e della produzione scritta (in alcune versioni dell'approccio olistico vi è una tendenza ad insistere sulle forme narrative, a scapito delle altre forme linguistiche), il riconoscimento dell'importanza delle varie funzioni della lingua, il riconoscimento che la lettura non è un processo passivo, ma un processo che necessita al tempo stesso di competenze e di strategie, il riconoscimento dell'importanza della metacognizione (utilizzare termini che permettono di identificare le caratteristiche della lingua), una maggiore attenzione accordata alla progressione e all'approfondimento.

L'accento posto sul senso ed il contesto nella lingua come materia ha anche portato, in alcuni paesi, ad insistere sui "generi" che, secondo i loro sostenitori, permetterebbero di meglio orientare e strutturare l'insegnamento. Il termine "genere", come mezzo per classificare i testi scritti o orali sembra a prima vista semplice e sembra offrire un punto di riferimento per la costruzione di un syllabo di lingua sistematico. Esistono tuttavia differenti modi di classificare i testi, ad esempio in funzione dello scopo dell'autore (spiegare, descrivere, persuadere, analizzare, informare, divertire) o del modo in cui il testo è presentato nel contesto sociale (giornali, lettere, rapporti). Di più, le categorie non sono statiche, spesso si sovrappongono e non sono discrete: una lettera può essere la descrizione di una vacanza, una lettera di denuncia o un messaggio ad un amico per persuaderlo ad andare in vacanza o una combinazione di elementi diversi. I sostenitori dell'uso dei generi come approccio alla lingua come materia insistono sulla opportunità di disporre di un quadro – che spesso è mancato nell'approccio "puro" della lingua in situazione – per pianificare e strutturare l'insegnamento e assicurarne la progressione. Alcuni critici invece giudicano questo approccio troppo rigido e non rispondente alla complessità della lingua che si riscontra in particolari situazioni.

Il dibattito su come affrontare i generi nell'ambito della lingua come materia mostra come sia difficile creare sinergie tra la lingua come materia e la lingua delle altre discipline. L'idea di descrivere, in maniera chiara e lineare, un insieme di obiettivi ben definiti di apprendimento che possano poi essere oggetto di un insegnamento per sequenze e che possano essere coordinati attraverso tutto il curriculum ha un certo fascino. Questi obiettivi sono spesso presentati sotto forma di descrittori (definizione dei risultati attesi) che possono essere utilizzati come base per la valutazione così come per l'insegnamento. I descrittori sono utili nella misura in cui sono utilizzati con attenzione e in modo non troppo rigido⁶². Qualsiasi approccio all'insegnamento della lingua come materia deve tener conto della riflessione contemporanea sulle teorie dell'apprendimento, sulla pedagogia e sull'acquisizione della lingua e riconoscere il ruolo

⁶² Cfr. Fleming, M. (2010), *The Use of Descriptors in Learning, Teaching and Assessment*, Strasbourg: Council of Europe: www.coe.int/lang-platform → Curriculum and evaluation : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxe-usedescriptors_EN.asp?

attivo dello studente nel processo di apprendimento oltre che il modo complesso, non lineare, in cui si acquisisce una lingua. Strutture e quadri di riferimento possono essere molto utili nel fornire una guida alla progressione dell'insegnamento, tenendo conto delle prestazioni linguistiche sempre più impegnative che si richiedono all'apprendente, a patto che siano utilizzati in modo flessibile. La questione non sta tanto nelle strutture e nei quadri riferimenti in quanto tali, ma nell'*uso* che ne viene fatto. Categorizzare il linguaggio identificandone i diversi generi è estremamente utile sia per l'insegnamento della lingua come materia sia per l'insegnamento della lingua delle altre discipline, purché queste categorie non sono impiegate in modo troppo rigido.

La necessità di essere sensibili al contesto quando si insegna una lingua e di non cercare unicamente di ottenere dei risultati meccanici può essere illustrato con un semplice esempio. Un insegnante di lingua come materia teneva un corso sulla “scrittura persuasiva” in una classe di allievi di 11 anni. L'insegnante aveva presentato un elenco dei differenti aspetti della scrittura persuasiva, come l'impiego di domande retoriche, il ricorso all'adulazione ed il linguaggio emozionale. Gli allievi avevano il compito di redigere una “lettera persuasiva” al dirigente della scuola, per chiedergli una nuova palestra, usando le tecniche discusse in classe. In molte lettere gli allievi tentarono di utilizzare l'adulazione, ma ciò facendo, usarono, per rivolgersi al dirigente scolastico, un tono inappropriato e condiscendente, ad esempio “Lei è troppo intelligente per non sapere che...”. L'insegnante e gli allievi erano così assorbiti dalla valutazione della lettera in relazione alla lista costruita all'inizio del corso che avevano dimenticato di prestare attenzione al potenziale impatto del prodotto finale. Non era la struttura del corso ad essere stata mal costruita, ma il modo con cui essa era stata realizzata. In un altro approccio allo stesso tema, l'insegnante si è dapprima assicurato che gli allievi avessero ben afferrato quanto è implicato nella scrittura di una lettera persuasiva.

Figura 7.1. Un approccio alla scrittura persuasiva

L'insegnante presenta l'argomento del corso, ovvero la costruzione nella scuola di una nuova palestra e invita gli allievi a discutere su questa proposta. Agli allievi, divisi in gruppo, sono poi presentate tre lettere indirizzate alla direttrice della scuola per convincerla dell'utilità di un tale progetto. Viene chiesto loro di classificare le tre lettere in funzione della loro efficacia nel raggiungere il loro scopo, poi di descrivere le tecniche utilizzate dagli autori per sostenere il loro punto di vista.

Sono invitati anche a dire quello che, nelle lettere, sembra loro meno riuscito. L'insegnante, facendo riferimento all'elenco delle tecniche identificate, incoraggia il dialogo sui differenti punti di vista. Una lettera breve o più dettagliata sarebbe più efficace? Le domande troppo esagerate in una delle lettere aiuterebbero a convincere la direttrice o produrrebbero l'effetto contrario?

Il termine di “scrittura persuasiva” non viene introdotto che al termine della lezione, dopo aver fatto una sintesi delle principali conclusioni a cui gli allievi sono arrivati. Viene a questo punto chiesto agli allievi di redigere una lettera alla direttrice, con diversi suggerimenti per migliorare la scuola.

Sebbene non si debba generalizzare troppo, la lingua come materia, finora, in numerosi paesi, è stata piuttosto isolata dalle altre materie. Ciò si può spiegare in parte

con la sua storia, contrassegnata dalle divergenze dei punti di vista e degli approcci, e questo l'ha portata ad essere autoreferenziale. Tuttavia, per creare il tipo di sinergie tra le materie che sono necessarie per una efficace politica di insegnamento delle lingue a scuola, è necessario che gli insegnanti di tutte le materie rompano il tradizionale isolamento fra le materie, isolamento che si osserva ancora, in una certa misura, oggi, nelle scuole. Come sottolineato nei capitoli precedenti, gli insegnanti delle discipline non linguistiche devono riconoscere che gli obiettivi specifici della loro materia – acquisizione di conoscenze, comprensione e sviluppo cognitivo – sono inestricabilmente legati alla lingua e da questa sostenuti. Per l'insegnante della lingua come materia è il contrario. Egli deve riconoscere che un insegnamento efficace della lingua va di pari passo con lo sviluppo delle capacità cognitive, della comprensione e del pensiero critico. Ad esempio, in un corso di lingua come materia dedicato alla letteratura, l'allievo potrà essere condotto ad analizzare, dedurre, inferire, illustrare con degli esempi, interpretare e valutare. Nel curriculum della lingua come materia queste operazioni cognitive restano spesso implicite, ma per poter creare una sinergia tra le discipline scolastiche è necessario che esse siano invece rese esplicite. Nella sezione che segue verranno affrontate le diverse dimensioni della lingua come materia e, in particolare, ci si occuperà della creazione dei rapporti con le altre discipline.

7.2. LE DIMENSIONI DELLA LINGUA COME MATERIA

Non sarà possibile in questo breve capitolo, fare una presentazione esaustiva della lingua come materia. Una discussione dettagliata si potrà trovare sulla *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per un'educazione plurilingue ed interculturale* del Consiglio d'Europa⁶³. Questa sezione ha lo scopo di delineare le varie dimensioni della lingua come materia al fine di poter poi approfondire la questione del rapporto tra lingua come materia e la lingua delle altre materie. La lingua come materia è di solito descritta come una disciplina che comprende la produzione e la comprensione orale, la produzione e la comprensione scritta e la conoscenza della lingua (e la riflessione su come essa funzioni), ma, nella pratica, questi elementi sono generalmente tra loro integrati. Questo è un principio importante che può essere utilizzato anche nell'insegnamento della lingua delle altre materie. L'integrazione delle differenti dimensioni linguistiche nella lingua di scolarizzazione può infatti rinforzare l'integrazione degli elementi linguistici nei contenuti delle altre materie: se un testo utilizzato per la lettura serve anche come base per esercizi orali e scritti, allora gli elementi linguistici hanno meno probabilità di apparire come artificialmente aggiunti alla materia insegnata.

L'integrazione delle differenti dimensioni linguistiche è importante anche a livello primario (vedi capitolo sei). È necessario fare in modo che gli allievi sviluppino, fin dalla più giovane età, un atteggiamento positivo ed una curiosità nei confronti della lingua e che prendano l'abitudine di leggere per il piacere di leggere. È a livello primario che si acquisisce anche una comprensione di base della grammatica ed una conoscenza delle convenzioni linguistiche, così come le abilità di decodifica attraverso la consapevolezza fonologica, spesso nell'ambito di lezioni a queste specificamente dedicate. Tuttavia

⁶³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd1-subject_fr.asp / http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd1-subject_EN.asp

L'insegnamento della lingua non dovrebbe limitarsi a una o due ore nel corso della giornata, ma dovrebbe essere parte integrante di tutto il curriculum di studi. In molte classi del ciclo primario l'insegnamento è impartito da un insegnante unico e questo facilita l'integrazione con le altre materie, in particolare quando il lavoro si articola intorno ad un tema, come sovente accade, piuttosto che su materie distinte. Le scuole primarie sono spesso più abili nel creare in classe una cultura formativa che può sviluppare negli allievi un atteggiamento positivo nei confronti della lingua, con, ad esempio, le biblioteche di classe piene di libri interessanti, aree di lettura, una mostra di lavori degli studenti, anche in diverse lingue, la presentazione del libro della settimana, ecc. Molte scuole secondarie potrebbero adottare pratiche simili ed ampliarle in modo appropriato per i livelli di età.

La produzione e la comprensione orale possono assumere più forme nelle lezioni di lingua come materia: presentazioni formali e informali, il dialogo con i compagni e gli insegnanti, attività di formulazione di domande e risposte, lavori di gruppo, giochi di ruolo e attività di drammatizzazione. Tuttavia, l'importanza del lavoro sulle abilità orali non può essere colta semplicemente elencando le varie forme che questo può assumere. Infatti, esso svolge un ruolo rilevante non solo nella comunicazione delle idee, ma anche nello sviluppo del pensiero. La produzione e la comprensione orale sono utilizzate per la soluzione di problemi, formulare ipotesi su possibili soluzioni, abbozzare idee e svilupparle. Questo tipo di interazione verbale esplorativa, durante la quale si sviluppa la comprensione, è importante che si attivi in tutte le materie e deve essere guidata e incoraggiata. Non è sufficiente dire alla classe o a dei piccoli gruppi di "discutere"; la discussione deve essere orientata, ad esempio, attraverso una serie di domande, su compiti concreti o con l'intervento dell'insegnante. In tal modo gli studenti saranno indirizzati specificamente ad attivare operazioni linguistico-cognitive che promuovono la comprensione: "confrontare", "distinguere tra", "definire" e "spiegare", ecc. La comprensione orale è a volte data per scontata, ma può anche essere esplicitamente insegnata attraverso lo sviluppo di strategie di ascolto attivo (formulare domande, fare sintesi, specificare il soggetto principale) e di capacità di analisi critica. Le attività di drammatizzazione e i giochi di ruolo sono spesso associati alla lingua come materia ma sono risorse utili per tutte le discipline. La protezione offerta dal fatto di giocare un ruolo può infatti rendere libero lo studente di sperimentare idee e differenti usi linguistici e può concentrarsi sulla soluzione dei problemi in un contesto simulato. Se tutte le aree del curriculum offrono la possibilità di sviluppare differenti tipi di produzione e di comprensione orale, la forma dominante della produzione può tuttavia variare da una materia all'altra (vedi capitolo due).

Figura 7.2. Guidare il lavoro orale in classe.

Una classe che studiava *1984*, il romanzo di Orwell, è stata invitata ad interrogarsi, divisa in piccoli gruppi, sull'efficacia dell'apertura del romanzo, concentrandosi sui primi quattro paragrafi. Una scheda di osservazione è stata loro fornita per orientarli sugli aspetti da prendere in considerazione. La scheda è stata progettata in modo da aiutarli a rilevare l'efficacia dell'integrazione tra contenuto e forma con domande quali: quali informazioni non sono date al lettore? Quale effetto produce la struttura grammaticale della frase di apertura? Quali aggettivi sono utilizzati nel brano e quale stato d'animo fanno suscitare? Perché l'autore utilizza il

punto di vista narrativo esterno? Quale è l'effetto della ripetizione utilizzata in questa apertura?

Le strategie e le competenze di comprensione scritta sono a volte esplicitamente insegnate a livello primario [e secondario di primo grado⁶⁴], ma sono spesso semplicemente ignorate a livello di scuola secondaria. È un errore, nella misura in cui le competenze di base, ad esempio la decodifica e il riconoscimento delle parole, devono essere controllate ed ampliate per alcuni studenti, anche se di età superiore. Gli insegnanti di tutte le discipline devono essere consapevoli di questi specifici bisogni ed essere in grado di fornire il supporto necessario. Altre capacità e strategie di comprensione scritta, quali, ad esempio, scorrere rapidamente un testo, inferire il significato dal contesto, individuare idee chiave, sintetizzare e riassumere, fare riferimento a dati, a prove e capire come la struttura della frase e del testo sia di aiuto nella comprensione, sono utili agli studenti, ai diversi gradi di scolarità, in tutte le materie. Si dovrebbe anche insegnare a leggere in profondità (essere in grado di analizzare testi e afferrare i diversi livelli di significato) e ampliare l'area della lettura. Leggere in modo approfondito richiede agli studenti di sviluppare la loro capacità di cogliere i significati sottesi, di motivare le loro deduzioni, le loro inferenze, di interpretare, di fare confronti e di valutare. L'area della lettura nella lingua come materia si è ampliata considerevolmente dai tempi in cui gli unici testi che si affrontavano erano quelli letterari raccolti nelle antologie e corredati di esercizi di comprensione. Oggi, il curriculum della lingua come materia include, per la lettura, testi letterari (prosa, poesia, teatro) e testi non letterari di vario tipo e genere, tra cui lettere, opuscoli, articoli di giornale, biografie, reportages, ecc. Anche le immagini ed altri elementi paratestuali che corredano i testi hanno una funzione importante e il modo con cui essi contribuiscono al senso deve essere affrontato in modo esplicito. I testi tratti dai media sono diventati oggetto di studio nelle classi di lingua come materia: si tratta di sviluppare un approccio critico con domande del tipo “Chi ha scritto questo e per quale scopo?” Il fatto che molti dei generi testuali che sono letti nell'ambito della lingua come materia si trovino anche nelle altre materie offre ampie opportunità di collaborazione interdisciplinare e di pianificazione di progetti comuni.

Figura 7.3. Un esempio di collaborazione tra insegnanti.

L'insegnante di geografia, nell'ambito di una lezione sulle inondazioni, ha chiesto ai suoi allievi di 11 anni, divisi in piccoli gruppi, di creare un poster per illustrare il modo di cui gli abitanti della regione potrebbero proteggersi dalle inondazioni. Dopo che gli allievi hanno realizzato una prima bozza del poster, l'insegnante di lingua come materia è stato invitato nella classe come partner di un progetto di cooperazione interdisciplinare per fornire un feedback su aspetti di ordine linguistico implicati nella scrittura del poster: uso dei pronomi personali di prima, seconda e terza persona, dell'imperativo, delle preposizioni, di frasi semplici e complesse, dei punti interrogativi, dei tempi verbali.

⁶⁴ Nel sistema scolastico italiano (n.d.r.).

Anche l'insegnamento della scrittura nel contesto della lingua come materia si è venuto ampliando per quanto riguarda sia i tipi di produzione scrittura che le tecniche didattiche utilizzate. Per classificare la scrittura vengono usati termini diversi: epistemica e comunicativa, transazionale, espositiva e letteraria o espressiva e poetica. Tuttavia, nessuna classificazione è più "corretta" di un'altra. Ciò che conta è che gli insegnanti e gli studenti comprendano che la scrittura soddisfa scopi diversi (diversi compiti di scrittura possono soddisfare scopi diversi o un compito di scrittura può soddisfare molteplici scopi) e questo ha delle implicazioni molto pratiche. La scrittura svolge un ruolo significativo nello sviluppo del pensiero: "scrivere per imparare" è importante quanto "imparare a scrivere". Come l'interazione verbale esplorativa, la scrittura può aiutare a chiarire i pensieri appena abbozzati e generare nuove idee. La scrittura narrativa richiede la capacità di riconoscere ciò che è rilevante e di mettere in risalto dettagli interessanti. I tipi di scrittura espositiva richiedono a loro volta la capacità di classificare, confrontare e illustrare i concetti con degli esempi. È importante che gli studenti non abbiano paura di commettere errori in modo che possano provare e sperimentare senza esitazioni. È anche importante che nell'insegnamento si coltivi il rispetto per l'accuratezza delle forme che vengono usate. Scrivere seguendo un percorso di progettazione e di revisione di stesure provvisorie per giungere alla stesura definitiva, che è una pratica più comune nella lingua come materia che in altre discipline, può essere utile per ridurre la tensione tra la necessità di rispettare la precisione e l'accuratezza e quella di non inibire la creatività nell'uso della lingua (vedi capitolo nove).

Il termine 'scrittura espositiva' o 'transazionale' è di solito utilizzato per indicare la scrittura che ha lo scopo di informare, spiegare o di far fare qualcosa, ed è un tipo di scrittura che può riguardare tutte le materie. La produzione scritta di testi più letterari o estetici, come poesie o racconti, ha maggiori probabilità di far parte degli obiettivi dell'insegnamento della lingua come materia, ma potenzialmente può essere utilizzata in tutte le discipline, quando si tratta di raccontare o di esprimere dei valori. Gli approcci e i metodi di insegnamento della scrittura sviluppati nella lingua come materia possono essere applicati ad altre discipline, come, ad esempio l'uso di schemi, tracce, ecc. per guidare e strutturare la produzione scritta (vedi capitolo otto). È fondamentale che si debba scrivere per uno specifico destinatario. Tradizionalmente, quando si scriveva nell'ambito della lingua come materia, non ci si rivolgeva a un pubblico specifico, a parte l'insegnante, che aveva il ruolo di esperto e di giudice. Oggi gli studenti sono invece incoraggiati a scrivere per uno scopo specifico e per un pubblico definito. Anche questo è un approccio che può essere adottato nelle altre discipline.

I curricoli della lingua come materia il più delle volte insistono sui risultati complessivi attesi (livelli di complessità crescente delle competenze di comprensione e di produzione scritta, di comprensione e produzione orale e della conoscenza della lingua) e sulle opportunità che gli studenti dovrebbero avere (i tipi di produzione scritta, la varietà delle possibili letture, ecc.). Meno comune è trovare una descrizione dettagliata delle dimensioni linguistico-cognitive sottese alla disciplina (ad esempio, formulare delle ipotesi nell'esprimere idee su un testo, risolvere i problemi durante la creazione di un prodotto multimediale, rendere esplicito ciò che è implicito quando si analizza il testo di un'opera teatrale, fare previsioni quando si cerca di sapere quale potrebbe essere l'esito di un romanzo). Questo è invece un livello di dettaglio che può costituire una valida base per il tipo di dialogo che è necessario per creare sinergie con le altre materie.

7.3. LE VARIETÀ DELLA LINGUA

Una delle principali difficoltà della lingua delle altre discipline scolastiche è quella di individuare gli elementi linguistici che sono essenziali per l'apprendimento della materia, senza ricorrere ad operazioni meccaniche che perdono di vista l'importanza del significato. A tal fine, è opportuno utilizzare una modalità didattica che non sia solo trasmissiva ma che utilizzi altri approcci, come lo scaffolding per guidare l'allievo nella comprensione o nella soluzione di problemi, le attività guidate con l'uso di testi, la costruzione di schemi e modelli e il feedback. In tal modo, l'insegnamento avrà un approccio più esplorativo che trasmissivo e questo contribuirà ad orientare l'atteggiamento degli studenti verso la lingua. Ciò è importante, perché il rapporto tra la lingua come materia e la lingua delle altre materie deve essere concepito non solo in termini di che cosa si è in grado di fare con la lingua, ma includere anche la comprensione della lingua e del suo funzionamento. È qui che la nozione di varietà diventa centrale.

Infatti, il progressivo abbandono dell'approccio limitato alla lingua come materia è avvenuto attraverso l'ampliamento di ciò che si intende per "conoscenza della lingua" o "sensibilità alla lingua", andando oltre lo studio delle forme grammaticali, per affrontare aspetti quali la variazione linguistica, l'evoluzione della lingua nel corso del tempo, le differenze tra la lingua parlata e la lingua scritta e l'uso della lingua nei diversi contesti sociali per scopi diversi. Tutti questi aspetti della conoscenza della lingua nei corsi tradizionali di lingua come materia erano ignorati o, nel migliore dei casi, dati per impliciti. Essi sono invece elementi importanti dell'educazione linguistica in quanto permettono di capire come la lingua funzioni e come venga differentemente utilizzata in relazione ai diversi contesti. È importante che gli insegnanti di lingua come materia introducano gli studenti alle diverse varietà d'uso della lingua non con l'obiettivo di sostituire una forma di lingua con un'altra, ma piuttosto di ampliare i loro repertori linguistici e la loro comprensione della lingua. Lo sviluppo di una consapevolezza esplicita della diversità delle lingue, delle culture e degli usi linguistici e di atteggiamenti positivi verso tale diversità sono aspetti fondamentali dell'educazione plurilingue e interculturale.

La nozione di "varietà" nei corsi di lingua come materia è dunque importante per due motivi. È un importante obiettivo di insegnamento che porta ad affrontare in classe, in modo esplicito, la dimensione dei valori, aiutando gli studenti a riconoscere e superare gli atteggiamenti negativi nei confronti della diversità. Essa mette inoltre in evidenza un aspetto fondamentale del ruolo dell'insegnante che deve, a sua volta, adottare un atteggiamento positivo e accogliente nei confronti della varietà delle lingue e delle culture che inevitabilmente sono oggi presenti nelle classi. Queste varietà di lingua comprendono le differenti prime lingue parlate dagli studenti e altre lingue che possono non essere la lingua di scolarizzazione e neppure insegnate come lingue straniere. Per molti studenti la lingua come materia può essere la loro seconda lingua o una lingua straniera. La nozione di varietà linguistica si estende anche ai diversi dialetti e varietà regionali. Nell'insegnare le conoscenze e la comprensione su cui costruire la dimensione dei valori, la lingua come materia ha, nel curriculum, un ruolo fondamentale, anche se non esclusivo.

7.4. IMPLICAZIONI DIDATTICHE

Anche se non deve essere considerata una disciplina “di servizio” che fornisce le conoscenze linguistiche destinate ad essere utilizzate nelle altre materie, la lingua come materia ha effettivamente un ruolo specifico nell'educazione linguistica, ruolo che comprende sei principali aspetti:

- È compito degli insegnanti di lingua come materia insegnare gli elementi fondamentali delle abilità di comprensione e produzione orale e di comprensione e produzione scritta e di controllarne l'acquisizione. Questo ruolo è più evidente nei primi anni dell'istruzione primaria, ma può essere essenziale anche negli anni successivi per alcuni studenti e bambini immigrati con ritardo scolastico. I docenti delle altre materie devono essere in grado di fornire un supporto nell'insegnamento di queste abilità, ma è importante che le responsabilità in materia di literacy di base siano chiaramente definite.
- La lingua come materia continua a svolgere un ruolo centrale nello sviluppo linguistico. Questo non vuol dire che alcuni aspetti debbano essere insegnati nell'ambito della lingua come materia e poi semplicemente applicati nelle altre materie; questo punto di vista non tiene sufficientemente conto della natura integrata e contestuale di lingua e significato. Tuttavia, è importante riconoscere che è la lingua stessa ad essere al centro dell'insegnamento della lingua come materia, mentre nelle altre materie non linguistiche gli obiettivi principali sono la comprensione e il lavoro sul contenuto.
- La lingua come materia fornisce strumenti per analizzare i testi che possono essere utilizzati anche nelle altre materie (la comunicazione tra i docenti è importante perché vi sia coerenza creativa nell'uso della terminologia, per esempio nel modo di concettualizzare i “generi”).
- La lingua come materia svolge un ruolo chiave nell'insegnamento della letteratura, che dovrebbe essere considerata come un'altra forma di educazione linguistica e non come una disciplina separata. Alcuni ritengono che la separazione della lingua dalla letteratura derivi da una concezione eccessivamente limitata e funzionale della lingua. Infatti, è nella letteratura che si hanno le forme più sottili e complesse di una lingua, con le sue sfumature semantiche e le sue ambiguità. Alcuni obiettivi non sono certamente solo specifici della letteratura (in quanto sono rilevanti anche in altre materie), ma sono naturalmente associati al contesto letterario, ad esempio, cogliere il significato al di là del significato letterale, rilevare l'ambiguità in un testo e capire se è opportuna o meno, capire come la lingua può essere usata in modo creativo e innovativo o confrontare la struttura e lo stile di vari testi. È chiaro che determinate capacità in realtà rientrano nel campo dell'educazione estetica e letteraria. Anche se a volte può essere interessante leggere un romanzo nell'ambito di un corso di storia (per esempio, di Dickens o di Hugo) o scrivere un testo poetico in corsi di scienze, esempi di questo tipo sono tuttavia rari. La capacità di interrogare un testo, di cercare significati nascosti e di chiedersi chi l'ha scritto e perché dovrebbe essere invece insegnata in tutte le materie, non solo nelle lezioni di lingua

come materia. I testi delle altre materie non devono essere letti solo per le loro informazioni di superficie.

- Lo studio della lingua non è specifico della sola lingua come materia, in quanto altre discipline possono offrire opportunità di apprendimento, ad esempio la storia (esaminando aspetti della evoluzione della lingua) e la geografia (esaminando le varietà linguistiche in tutto il mondo). Tuttavia spetta soprattutto alla lingua come materia sviluppare una conoscenza esplicita della lingua e garantire che gli studenti posseggano la terminologia necessaria per essere in grado di parlare degli usi della lingua in modo appropriato.
- La formulazione di una politica linguistica all'interno della scuola dovrebbe essere il risultato del dialogo e della cooperazione tra tutti gli insegnanti. Tuttavia, gli insegnanti di lingua come materia saranno meglio in grado di condividere la loro esperienza di insegnamento della lingua in classe e di aiutare gli insegnanti delle altre materie nell'affrontare aspetti della lingua che caratterizzano la loro disciplina.

Pertanto, si può ragionevolmente affermare che la lingua come materia svolge un ruolo particolarmente importante – ma non esclusivo – nell'educazione linguistica. Questo non significa che spetti all'insegnante di lingua come materia definire l'approccio e il metodo con cui si debbano insegnare le lingue a scuola e decidere quali elementi linguistici debbano essere insegnati – e quando – nelle altre materie. Un simile approccio porterebbe con sé il messaggio implicito che gli elementi linguistici sono solo degli elementi aggiuntivi da innestare sui contenuti insegnati, piuttosto che da far emergere dai contenuti stessi. Un tale approccio rischia inoltre di ridurre gli insegnanti di lingua al ruolo di “tecnici” della lingua, mentre il loro obiettivo dovrebbe essere quello di sviluppare la consapevolezza e la comprensione del ruolo centrale, se non costitutivo, che la lingua ha nell'apprendimento di una materia.

Se gli insegnanti di lingua come materia debbano essere incaricati di coordinare l'elaborazione della politica linguistica della loro scuola dipenderà da ogni singolo contesto. Tuttavia, è certo che lo sviluppo di un approccio comune alla lingua dovrebbe avvenire attraverso il dialogo volto a promuovere una comprensione condivisa, piuttosto che attraverso l'imposizione di strutture e metodologie. Il termine “politica linguistica” non è appropriato se questo significa semplicemente una dichiarazione generale di obiettivi e di valori, per quanto importanti essi siano. Ciò che è necessario è un documento di orientamento/di lavoro che consenta di coordinare l'approccio all'educazione linguistica a scuola.

Elementi che potrebbero essere inclusi in un documento di orientamento e di lavoro sull'approccio linguistico da adottare da tutti gli insegnanti di una scuola sono:

- una dichiarazione che riconosca l'importanza della lingua in tutte le materie;
- una descrizione della relazione tra lingua ed apprendimento come base per comprendere l'importanza della lingua in tutte le materie;
- una descrizione dell'atteggiamento generale nei confronti della lingua che viene promosso a scuola e, in particolare, degli atteggiamenti di fronte alla diversità delle lingue e delle culture correlati all'educazione plurilingue ed interculturale;

- una dichiarazione che insista sull'importanza dei sistemi e delle strutture, ma anche sulla necessità di una sensibilità all'educazione alle lingue in contesto, così come sui pericoli di un approccio stereotipato o mnemonico;
- un glossario della terminologia linguistica essenziale che gli alunni devono acquisire per facilitare la loro capacità a parlare della lingua;
- un approccio concertato sull'attribuzione dei voti o dei giudizi e del feedback in tutte le materie, compreso l'atteggiamento da adottare nei confronti degli errori di ortografia, di grammatica, ecc.;
- una descrizione delle funzioni discorsive specifiche delle diverse discipline e comuni a tutte le materie che comprenda anche le operazioni cognitive e le loro prestazioni linguistiche (ad esempio, descrivere, classificare, inferire, interpretare – vedi capitolo due);
- esempi di strategie e pratiche di insegnamento che possono essere utilizzate in tutte le materie per facilitare l'apprendimento linguistico, in particolare degli studenti più vulnerabili (ad esempio, tecniche di lettura del testo, indicazioni per il sostegno alla produzione scritta, modi per facilitare il lavoro nell'orale);
- un inventario dei principali usi della lingua – funzioni discorsive, generi testuali – per far sì che gli insegnanti adottino un approccio ampio alla lingua che possa essere adattato nel contesto della loro disciplina.

8. REQUISITI LINGUISTICI DISCIPLINARI SPECIFICI NELL'INSEGNAMENTO SECONDARIO

Quando il primo ciclo dell'insegnamento secondario è stato reso obbligatorio, in numerosi paesi a metà o nella seconda metà del XIX° secolo, la classe politica ed i pedagogisti hanno affidato alla scuola la missione di insegnare un curriculum rigido fondato su contenuti e articolato in materie distinte. L'idea che gli insegnanti si facevano della loro professione era largamente influenzata dalla loro funzione di 'istruttori' degli alunni nella disciplina di cui erano esperti: il loro scopo era trasmettere dei contenuti per mezzo della lingua specialistica propria della loro disciplina. Questa articolazione degli insegnamenti e degli apprendimenti in base alle materie è oggi, nella scuola secondaria, ancora predominante; un semplice sguardo all'orario delle lezioni degli studenti basta a dimostrarlo.

Col passare del tempo, il divario tra i contenuti disciplinari insegnati nella scuola secondaria e le conoscenze, le attitudini e le competenze necessarie agli individui per prendere una parte attiva alla vita sociale si è ulteriormente ampliato. La pedagogia moderna ha cercato di colmare questo divario aggregando alcune materie scolastiche tradizionali, come ad esempio la storia e la geografia, in nuove aree, come le scienze umane e sociali o gli studi europei. Sono aggregazioni che consentono di ampliare l'area della conoscenza e di concentrarsi sulle capacità, abilità e competenze piuttosto che sulla conoscenza di fatti e sull'apprendimento mnemonico. Le iniziative interdisciplinari di questo tipo hanno spesso la forma di corsi speciali o di giornate o settimane dedicate a dei progetti, ma si tratta di pratiche ancora abbastanza rare. Il fatto che l'insegnamento e l'apprendimento nelle scuole secondarie sia ancora prevalentemente basato su singole discipline e sia altamente specializzato (diversamente dall'insegnamento primario) porta a considerare gli insegnanti di una stessa disciplina, per quanto riguarda la dimensione linguistica, come una comunità di discorso, ossia una comunità che condivide pratiche di uso della lingua in classe e che guida gli studenti all'acquisizione della literacy che è specifica della loro disciplina.

In questo capitolo si esamineranno i requisiti linguistici disciplinari specifici (facendo riferimento, in modo esemplificativo, alla matematica, alle scienze e alla storia). Si metterà in evidenza la loro complessità e si mostrerà come essi dipendano in parte da come vengono definiti gli obiettivi della disciplina. Il capitolo affronterà anche, attraverso esempi, l'importanza dello scaffolding nell'apprendimento della lingua in classe e offrirà elementi di riflessione per ulteriori ricerche.

8.1. SPECIFICITÀ DELLE DISCIPLINE E EDUCAZIONE LINGUISTICA

Si è già sottolineato nei capitoli precedenti come gli insegnanti delle diverse discipline debbano essere consapevoli della dimensione linguistica dell'insegnamento e dell'apprendimento dei contenuti della loro materia e debbano acquisire strategie e tecniche didattiche che stabiliscano dei legami tra lingua, contenuti del curricolo e standard accademici. È anche necessario che riflettano sul ruolo che potrebbero avere nell'acquisizione della cultura (o literacy) specifica della loro materia e più generalmente, della literacy accademica. In questo sforzo concertato, ogni disciplina presenta un proprio particolare profilo di uso della lingua e può dunque portare uno specifico contributo all'educazione linguistica.

8.2. LA MATEMATICA E IL SUO SPECIFICO CONTRIBUTO ALL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

I requisiti linguistici di un corso di matematica possono essere divisi in tre grandi insiemi:

- a) le specifiche convenzioni linguistiche dei generi testuali della matematica e, in particolare, le diverse modalità di rappresentazione e di trascrizione simbolica altamente specializzata utilizzata nelle formule matematiche;
- b) le attività di costruzione di significato in classe e la difficoltà di descrivere e interpretare problemi della vita quotidiana per risolverli con mezzi matematici;
- c) la lingua di tutti i giorni utilizzata in contesti informali, scolastici ed extrascolastici.

La lingua della matematica è considerata da molti come una lingua a sé stante con un proprio specifico sistema di notazione e simboli presi da diversi alfabeti e caratteri tipografici, ad esempio:

$$f(x) = a_0 + \sum_{n=1}^{\infty} \left(a_n \cos \frac{n\pi x}{L} + b_n \sin \frac{n\pi x}{L} \right)$$

Essa ha un suo proprio vocabolario composto di termini tecnici ("barra di frazione", "insieme", "termine", "frattale") e di espressioni ("se e solamente se", "CVD"). Le formule matematiche si sostituiscono a parti del discorso o ad interi enunciati (frasi), i segni come = o > funzionano come verbi, associati a tipi particolari di asserzioni o di generi testuali della matematica (assioma, congettura, corollario, prova, ecc.). Nella sua evoluzione, la matematica si è liberata della lingua "naturale" al punto di diventare un autentico metalinguaggio totalmente indipendente dell'emittente, dal destinatario o dal contesto. Si può anche dire che si tratta, per i membri della comunità discorsiva dei matematici, di una vera e propria lingua franca (lingua comune) che dà loro la possibilità di comunicare oltre le frontiere linguistiche utilizzando forme di rappresentazione (diagrammi, numeri, formule, ecc.), sistemi di notazione e convenzioni comuni. Ma quando si tratta di scambiare dei punti di vista e degli argomenti o di comunicare la conoscenze matematiche o le loro procedure ad un pubblico non specializzato, essi tornano ad usare le lingue naturali.

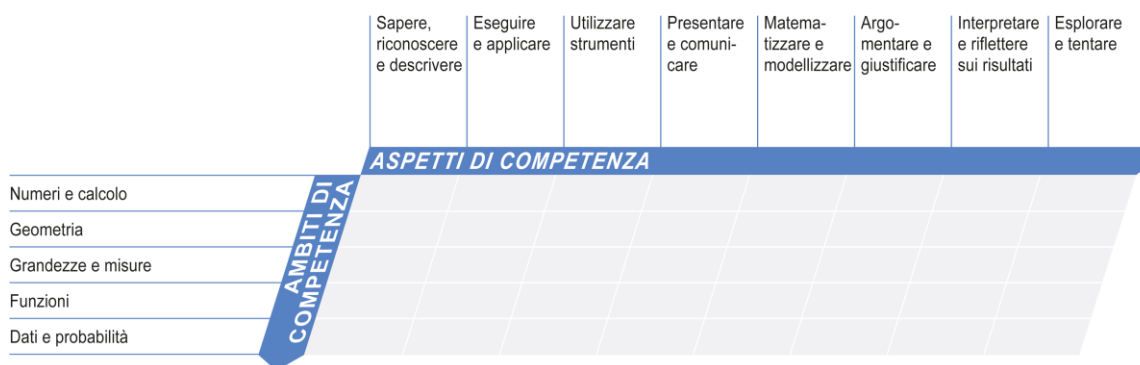
Gli insegnanti sono in genere ben consapevoli delle difficoltà di apprendimento dovute alla dimensione linguistica dei contenuti della matematica. Di questo si tiene conto nei manuali scolastici e nei metodi di insegnamento, almeno per quanto riguarda la terminologia e i generi testuali della matematica. Tuttavia, per molti studenti, è il “linguaggio” delle lezioni di matematica in classe che rende l'uso dei metodi e degli strumenti così complessa. La “purificazione” della lingua della disciplina per liberarsi del contesto è al tempo stesso la ragione del suo successo ed uno dei principali ostacoli all'insegnamento ed all'apprendimento della matematica.

In questi ultimi anni, la didattica della matematica si è evoluta, passando da un approccio formale di tipo trasmissivo e basato su esercizi ad un approccio *problem solving* focalizzato sulla literacy e le competenze matematiche. La nozione di literacy matematica – come è stata definita dall'OCSE (2003) – può servire da punto di partenza per definire meglio la dimensione linguistica dell'insegnamento e dell'apprendimento della matematica. Essa può essere considerata come:

la capacità di un individuo di identificare e di comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate, di utilizzare la matematica e di confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della sua vita di cittadino che riflette, che s'impegna e che esercita un ruolo costruttivo⁶⁵.

Per meglio comprendere quale tipo di lingua usare, e quanto essa sia necessaria, per avere successo nell'apprendimento della matematica può essere utile scomporre il complesso obiettivo della literacy matematica in competenze parziali. Negli ultimi decenni ci sono stati diversi tentativi di descrivere gli standard educativi per la matematica. Nella maggior parte dei casi si è adottato un approccio a due dimensioni che combina contenuti e processo. Il modello delle competenze matematiche degli standard nazionali di formazione svizzeri, ad esempio, utilizza le seguenti categorie:

Figura 8.1. Modello di competenza matematica⁶⁶.



⁶⁵ Linneweber – Lammerskitten H. (2012), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/ teaching mathematics: An approach with reference points*, Strasbourg: Council of Europe, p. 9: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4_LIS-Mathematics2012_EN.pdf

⁶⁶ Competenze fondamentali per la matematica. Standard nazionali di formazione, CDPE, 2011, p. 7: http://edudoc.ch/record/96785/files/grundkomp_math_i.pdf.

Combinando le due dimensioni del modello in un griglia a due assi (nella figura 8.1 'ambiti di competenza' con riferimento ai contenuti e 'aspetti di competenza' con riferimento ai processi), si ottengono, in totale, quaranta caselle ciascuna contenente la descrizione di una o più competenze. Uno sguardo superficiale ad alcune di queste caselle è sufficiente per confermare la complessità dei requisiti linguistici, che vanno ben al di là della padronanza del linguaggio matematico di base: gli studenti non solo devono comprendere, utilizzare e spiegare una moltitudine di termini tecnici – che spesso si presume siano il principale ostacolo all'apprendimento di successo – ma anche saper:

- scrivere, interpretare e trasporre sotto forma di problemi matematici situazioni di vita corrente al fine di risolverle;
- esplicitare e motivare ragionamenti e modalità di calcolo;
- spiegare, illustrandoli, fenomeni e leggi della matematica;
- presentare calcoli, trasformazioni, costruzioni ed argomentazioni in modo comprensibile, utilizzabile da altri ed appropriato all'oggetto matematico;
- formulare asserzioni e giustificarle;
- comprendere e riprodurre dimostrazioni e contro-esempi;
- [...]

È chiaro quindi che le competenze linguistiche e comunicative sono parti costitutive di standard educativi in matematica. Sono nello stesso tempo le precondizioni e il risultato di un'acquisizione riuscita della competenze matematiche.

Diverse sono le opzioni a disposizione di educatori e responsabili dell'istruzione nel definire standard educativi o livelli soglia di competenze linguistiche e di consapevolezza dei problemi linguistici che gli studenti dovrebbero raggiungere nelle diverse materie in determinate fasi del loro sviluppo (vedi capitolo dieci). Possono definire un quadro di riferimento curricolare per ogni materia scolastica che specifichi le competenze linguistiche attese, i generi testuali da padroneggiare, le operazioni linguistico-cognitive che sono frequentemente utilizzate nell'insegnamento e nell'apprendimento. Oppure elaborare un quadro comune di riferimento relativo alla dimensione linguistica dell'insegnamento e dell'apprendimento di tutte le discipline del curriculum. Quest'ultima soluzione è stata adottata in Svizzera per la definizione degli standard nazionali di formazione; la "*Schulsprache*" (lingua di scolarizzazione) è collocata in un'area trasversale al curriculum e vengono indicate le competenze e le conoscenze linguistiche da acquisire ai diversi livelli di scolarità (alla fine del 4°, 8° e 11° anno)⁶⁷.

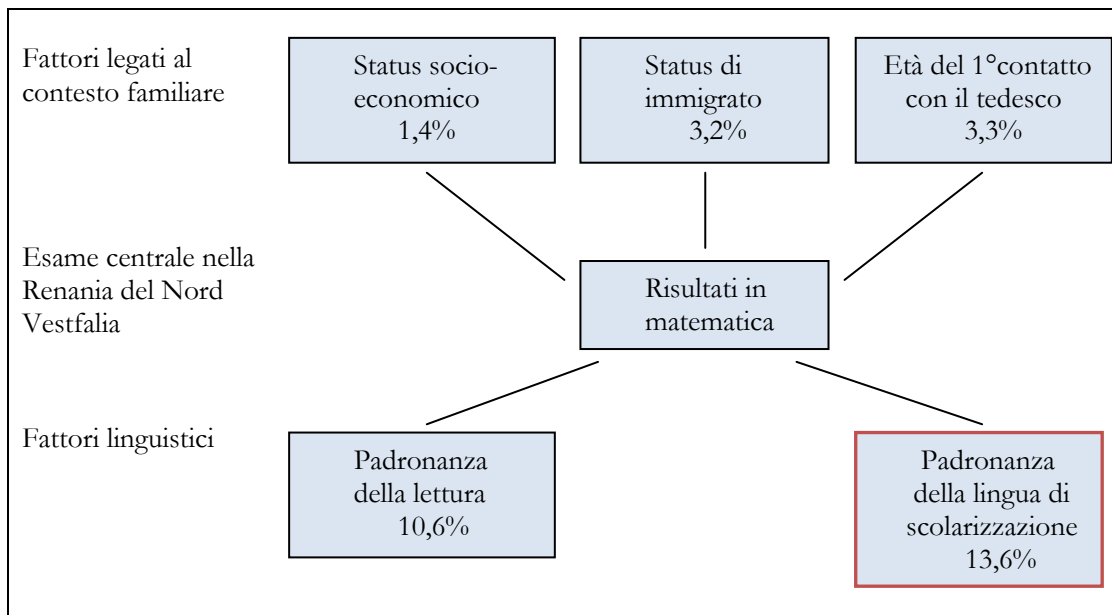
L'insegnamento della matematica deve occuparsi delle conoscenze e delle competenze linguistiche elementari. Il numero di studenti che non acquisiscono totalmente le competenze generali nella lingua di scolarizzazione dominante resta elevata nella maggior parte dei sistemi educativi. Dati empirici relativi al contesto educativo tedesco (vedi Figura 8.2.), presentati da Susanne Prediger⁶⁸, mostrano che le competenze

⁶⁷ Competenze fondamentali per la lingua di scolarizzazione. Standard nazionali di formazione, CDPE: 2011, http://edudoc.ch/record/96792/files/grundkomp_schulsprache_i.pdf.

⁶⁸ Prediger S. (2013), "Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden", in Becker-Mrotzek M, Schramm K. Thürmann E. & Vollmer H.J. (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster: Waxmann, p. 167-183.

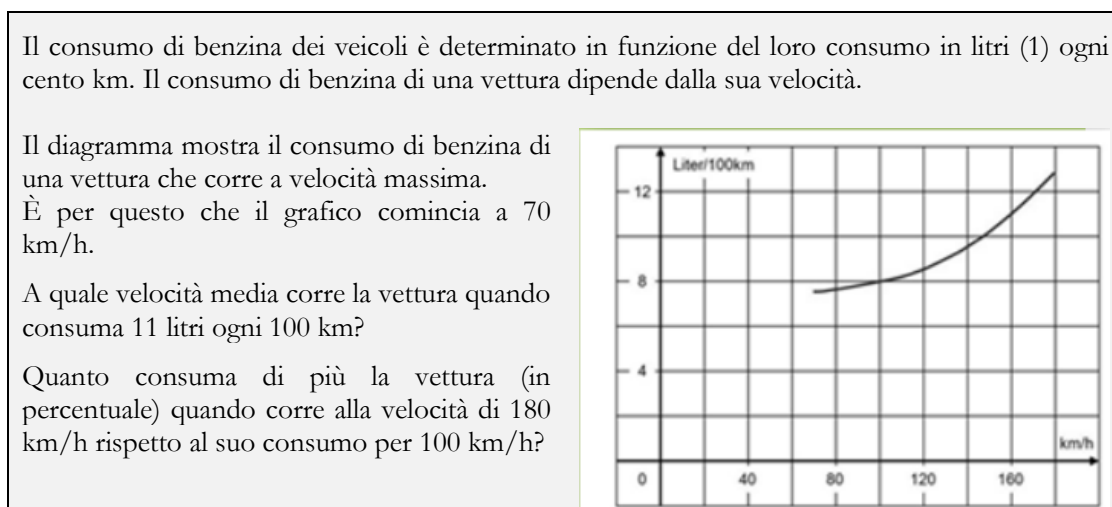
linguistiche generali (risultati dei C-test) sono il fattore che presenta la più forte correlazione col livello raggiunto dagli studenti in matematica.

Figura 8.2. Fattori che influiscono sul livello raggiunto dagli studenti in matematica.



Facendo riferimento ad un compito assegnato nell'ambito di un esame esterno al termine della scuola dell'obbligo (Figura 8.3), Susanne Prediger⁶⁹ mostra come anche una insufficiente disponibilità di mezzi linguistici elementari adeguati alla loro età renda difficile per molti studenti risolvere un problema matematico.

Figura 8.3. Definire la lingua di scolarizzazione necessaria: il caso della lettura in matematica.



⁶⁹ Prediger S., *Specifying the necessary language of schooling: the case of reading in mathematics* (2013): http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2013_Conf/WG_Prediger.pdf.

Nell'affrontare questo compito gli studenti presentano difficoltà nel:

- comprendere il compito (ad esempio più frasi preposizionali nidificate);
- precisare il momento o la durata di un processo (per mezzo di espressioni e preposizioni appropriate come “a partire da”, “tra”, “nello spazio di”, “da”, “durante”, ecc.);
- dare delle indicazioni precise sulla localizzazione;
- stabilire delle relazioni di causa ad effetto e delle relazioni logiche (mancanza di mezzi per esprimere le relazioni causali, strumentali, condizionali, concessive, finali);
- formulare delle asserzioni riguardo ai mezzi e ai metodi, al grado e alla superficie;
- fare confronti e stabilire esattamente l'importanza di determinate caratteristiche.

Lo sviluppo della sensibilità linguistica nell'insegnamento di contenuti nelle lezioni di matematica in classe necessita perciò di un sostegno alle attività di apprendimento a tre livelli: quello della lingua specialistica della matematica, quello della lingua accademica generale e quello della lingua di uso comune.

8.3. LE SCIENZE E IL LORO SPECIFICO CONTRIBUTO ALL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Per tenere in considerazione i valori del Consiglio d'Europa in materia di cittadinanza, l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze non dovrebbero limitarsi alla ricostruzione o al transfer di conoscenze scientifiche fattuali già predefinite ma anche prendere in considerazione le potenzialità e i limiti della scienza di fronte alle grandi domande della società, particolarmente per ciò che riguarda decisioni di ordine etico. Naturalmente un tale approccio richiede una visione complessa di literacy scientifica. Partendo dal sistema di valori del Consiglio d'Europa, è stato elaborato un documento molto articolato sull'educazione scientifica (così come tre altri relativi alla storia, alla matematica e alla letteratura), allo scopo di proporre delle linee guida per la descrizione e la categorizzazione delle competenze linguistiche necessarie all'apprendimento ed all'insegnamento nel contesto dell'educazione scientifica⁷⁰. Questo documento presenta degli inventari / liste di controllo aperte che gli utenti possono completare in funzione delle specificità del loro sistema educativo e delle lingue in cui l'insegnamento viene impartito. In questa prospettiva lo scopo della literacy scientifica è mettere gli apprendenti nella condizione di impegnarsi in modo competente nell'esame di questioni socio-scientifiche, potendo disporre di una vasta e solida base di conoscenze disciplinari. Questo implica (i) comprendere alla lettura o all'ascolto informazioni e argomentazioni scientifiche, (ii) esaminare e valutare in modo critico

⁷⁰ Vollmer, H. (2010), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching and learning science: an approach with reference points*.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010_EN.pdf.

Trad.it. “Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2010, pp. 196-230:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/830>

queste informazioni e (iii) contribuire alle discussioni e al processo decisionale nella sfera privata e pubblica. In questo approccio la literacy scientifica si articola in tre aree di competenza distinte:

- a) *competenze strategiche* (progettazione, esecuzione, valutazione e revisione per quanto riguarda la produzione, la ricezione e l'interazione verbale);
- b) *competenze discorsive* (generi testuali di uso scolastico ed extrascolastico relativi ad argomenti e questioni di ordine scientifico);
- c) *competenze formali* (funzioni linguistico-cognitive che determinano le caratteristiche linguistiche dei testi parlati e scritti).

Per ciascuna di queste aree possono essere definiti dei descrittori per lo sviluppo e l'implementazione dei curricoli disciplinari.

Sebbene le materie scolastiche condividano forme comuni di uso della lingua trasversali al curricolo, la lingua delle scienze insegnate a scuola può essere considerata come un "dialetto" specifico della varietà accademica generale della lingua di scolarizzazione. Ciò è dovuto al processo fondamentale di costruzione delle conoscenze⁷¹:

- osservare gli aspetti dell'ambiente fisico o naturale;
- formulare domande sulla natura dell'osservazione;
- formulare un'ipotesi per spiegare ciò che si è osservato e fare delle previsioni;
- fare nuove osservazioni o esperienze per testare le ipotesi;
- fare esperimenti e raccogliere dei dati;
- trarre delle conclusioni sulla validità dei dati sperimentali;
- generalizzare e collegare i risultati a "grandi idee" e concetti generali della scienza.

I testi di scienze che gli studenti usano in classe sono molto differenti da quelli delle altre discipline scolastiche, come mostra l'esempio riportato nella figura 8.4.

Figura 8.4. Il principio di Archimede⁷².

Il principio di Archimede afferma che:

"un corpo immerso in un fluido riceve una spinta dal basso verso l'alto (detta spinta idrostatica) pari al peso del fluido spostato."

In sintesi, la forza di Archimede è:

$$F_A = \text{peso del fluido spostato.} \quad (1)$$

Se immergiamo un corpo in un fluido, la forza F_A che il fluido esercita sul corpo dipende dal volume del fluido spostato, che coincide con il volume della parte immersa del corpo, e dalla densità del fluido; **l'intensità della forza di Archimede è indipendente dalla densità del corpo.**



⁷¹ Fonte: <http://www.jeffzwiers.org/>

⁷² Fonte: http://www.webalice.it/francesco.daddi/files/spinta_archimede.pdf.

I testi di scienze che gli studenti leggono hanno pochi elementi narrativi (come invece in storia o nella lingua come materia), ma hanno le seguenti caratteristiche:

- essi sono fattuali, organizzati in modo gerarchico (tema > argomento secondario > dettagli e fatti) e densi (non ridondanti);
- utilizzano una grande varietà di modalità di rappresentazione (testi, foto, video, diagrammi, grafici, tabelle, simboli matematici e chimici, ecc.). Agli studenti si chiede di “tradurre” le informazioni da una modalità all'altra;
- privilegiano le descrizioni esplicite (confronto, contrasto) e il linguaggio procedurale, come negli esperimenti e nelle relazioni di laboratorio;
- si basano su fatti piuttosto che su opinioni ed emozioni, lo stile è perciò impersonale (si evita l'uso della prima persona, frequente è l'uso di costruzioni passive – senza l'identificazione di attori e agenti – e di pronomi impersonali).

Sul piano lessicale si osserva una forte concentrazione di termini specialistici e di nominalizzazioni. Alcuni di questi termini sono nuovi per gli studenti, per esempio “molecola”, “oscillazione”) e che sono specifici della comunità discorsiva scientifica. Altri sono ben noti agli studenti, ma hanno un significato disciplinare diverso o più preciso (ad esempio, “forza”, “oggetto”, “solido”). Infine, ci sono molte parole di uso accademico generale (ad esempio, “sommerso”, “fluido” “rimosso”, “impatto”).

Sul piano morfosintattico i verbi usati per descrivere e per spiegare fenomeni sono generalmente al tempo presente. Gli studenti si devono spesso confrontare con costruzioni sintattiche complesse: frasi nominali e proposizioni attributive estese, frasi subordinate ed elementi grammaticali che esprimono relazioni logiche, di luogo, di tempo, di modo all'interno della frase.

Queste convenzioni stilistiche sono state criticate da alcuni commentatori perché rendono i corsi di scienze meno accessibili e meno attrattivi per gli alunni. Gli insegnanti, inoltre, tendono a lasciare totalmente implicita una gran parte della semantica e della grammatica della lingua scientifica. Nell'interesse di tutti gli studenti scolarizzati nel sistema educativo ordinario, e non unicamente di quelli che sono a rischio di emarginazione, l'obiettivo primario dello scaffolding linguistico dovrebbe essere quello di rendere gli studenti consapevoli della specificità dell'uso della lingua delle scienze insegnate in classe e come questo si differenzia dalla lingua di uso comune. La consapevolezza linguistica degli allievi e la loro capacità di cogliere le forme convenzionali di uso della lingua che sono specifiche della scienza stanno alla base dell'apprendere a parlare di scienza e a leggere e scrivere testi scientifici.

Lo sviluppo della consapevolezza linguistica si costruisce principalmente attraverso il discorso in classe. La cultura che consiste, nell'ambito delle discussioni durante le lezioni di biologia, di scienze fisiche o di chimica, nel dare un senso ai contenuti insegnati favorisce l'apprendimento, ma questo tipo di attività sociale/intellettuale viene svolta ancora raramente a scuola. Spesso, il discorso nella lezione di scienze in classe è largamente controllato e dominato dall'insegnante, limitandosi, con gli allievi, a scambi di basso livello. Una cultura discorsiva in classe che, su lungo periodo, forma una literacy e una cultura scientifica presenta le seguenti caratteristiche pedagogiche e didattiche:

Figura 8.5. Aspetti del discorso in classe⁷³.

- L'ambiente e il clima della classe permette agli studenti di esprimere liberamente le loro idee.
- L'insegnante fissa gli obiettivi della discussione e interazione verbale in classe e li esplicita agli allievi.
- I dubbi e le idee degli allievi costituiscono una risorsa per l'apprendimento dell'intero gruppo classe.
- Le domande e i compiti richiedono prevalentemente un forte impegno cognitivo, allo scopo di sviluppare la comprensione delle idee e dei fenomeni scientifici.
- Nelle discussioni che vedono impegnati tutti gli allievi della classe vengono usate strategie per consentire un tempo sufficiente per la riflessione (tempo di attesa, riflettere da soli o con i propri pari, condividere).
- Una varietà di interventi discorsivi viene utilizzata per gestire l'avvio e lo sviluppo delle idee e per consentire ad ogni allievo di riflettere e di intervenire.
- La lingua e le forme di comunicazione degli allievi sono orientate verso forme di comunicazione orale più accademica.
- In tutte le lezioni viene dato spazio alla dimensione metacognitiva per far sì che gli studenti imparino a valutare il loro modo di pensare e di utilizzare la lingua.

Gli insegnanti di scienze sono generalmente ben consapevoli delle difficoltà poste dal lessico della loro disciplina (le parole “difficili”). Una parte importante delle ore di insegnamento è dedicata a rendere il preciso significato di questi termini e alla definizione dei concetti scientifici. Tuttavia, per molti studenti, la difficoltà maggiore consiste nel costruire con questi “mattoni” (per usare una metafora) un enunciato coerente in cui siano chiaramente espresse le relazioni funzionali, temporali, spaziali e logiche. È qui che entrano in gioco elementi linguistici che servono da “cemento”. Di conseguenza, lo scaffolding lessicale dovrebbe concentrarsi anche sugli avverbi di tempo e di luogo, sui connettivi logici (preposizioni, congiunzioni), su aggettivi e avverbi che esprimono la consistenza, il colore, il peso, ecc, sui verbi procedurali e su espressioni e frasi che indicano l'attendibilità della proposizione che introducono.

Un sostegno sistematico è dunque indispensabile per la comprensione e la produzione scritta nella classe di scienze. I generi testuali e le funzioni linguistico-cognitive di base sono i primi elementi che permettono agli allievi di scoprire le forme linguistiche, le strutture e le convenzioni testuali proprie delle scienze attraverso l'analisi di testi modello da cui trarre indicazioni ed elementi da applicare nella loro produzione scritta. Il lavoro sui generi va completato dalla indicazione del contesto sociale in cui si inseriscono, del loro scopo comunicativo e della loro funzione cognitiva.

⁷³ *A Discourse Primer for Science Teachers*

<http://ambitiousscienceteaching.org/wp-content/uploads/2014/09/Discourse-Primer.pdf>

8.4. LE SCIENZE UMANE E SOCIALI E I LORO REQUISITI LINGUISTICI SPECIFICI

Nel mondo di oggi, il cittadino che voglia documentarsi, attraverso i media pubblici, su questioni politiche, economiche e socioculturali complesse può attingere notizie dalle fonti diverse: articoli di attualità, articoli di fondo, editoriali o interviste. Tuttavia, un certo grado di literacy accademica è necessario per comprendere quale sia esattamente l'argomento trattato, sotto quale punto di vista e, eventualmente, quale posizione viene presa. Questa difficoltà può essere illustrata dall'esempio che segue, tratto da un articolo di giornale.

Figura 8.6. Le difficoltà linguistiche degli articoli di giornale⁷⁴.

Ed Miliband ha posto oggi la lotta contro la crescita degli affitti londinesi al centro della sua campagna per le elezioni locali, ma è stato immediatamente accusato di sollevare i timori e la fuga dei proprietari privati.

Il capo del partito laburista ha presentato un “patto sul costo della vita” in cui rinnova l’impegno assunto con i suoi elettori a congelare le bollette energetiche, a rafforzare i diritti degli inquilini e a limitare l’aumento degli affitti. Ma gli esperti del settore temono che un indurimento delle condizioni porti i proprietari a ritirare i loro beni dal mercato immobiliare.

Per Davide Butler, cofondatore di Rentonomy.com, queste misure potrebbero provocare un aumento del costo degli affitti. “Il grande rischio è quello di una riduzione dell’offerta immobiliare se i proprietari sentono di non avere abbastanza controllo su chi vive nella loro proprietà”. Precedenti tentativi di controllare il costo degli affitti hanno visto il settore immobiliare ridursi, tra il 1945 e il 1991, al 7% del mercato.

Per comprendere completamente questo testo, il lettore deve essere in grado di cogliere il significato di termini frequentemente usati nelle scienze umane e sociali. Deve conoscere l’organizzazione dei partiti politici nel Regno Unito e la storia e gli orientamenti politici del partito laburista (Labour Party) in opposizione a quelli del partito conservatore dei Tories. Deve altresì conoscere la terminologia e le nozioni chiave utilizzate in economia (“mercato immobiliare”, “settore immobiliare”, “patto sul costo della vita”). Infine deve attivare le conoscenze che può aver acquisito a scuola in geografia quando ha affrontato le grandi sfide poste dallo sviluppo urbano. Ma il lettore deve anche confrontarsi con alcune difficoltà linguistiche, ad esempio con l’uso metaforico della lingua (“crescita”, “indurimento”, “sollevare i timori” “congelare le bollette energetiche”), con termini tecnici (“riduzione dell’offerta immobiliare”) e con una sintassi complessa.

Questo esempio mostra come le scienze umane e sociali svolgano un ruolo chiave nell’educazione alla cittadinanza democratica fornendo ai giovani conoscenze pertinenti e correlate competenze linguistiche. I sistemi educativi dei diversi paesi europei differiscono molto per quanto riguarda l’organizzazione e le strategie curriculari dell’insegnamento delle scienze umane e sociali come materia. Per ragioni di spazio non

⁷⁴ Evening Standard, 1° maggio 2014.

è qui possibile prendere in esame tutte le aree delle scienze umane e sociali per analizzare i tratti linguistici che le caratterizzano; si è perciò scelto di focalizzare l'attenzione sulla storia come materia scolastica.

La lingua della storia è un argomento che è stato oggetto di molti studi e può essere presa quale esempio rappresentativo della “famiglia” delle scienze umane e sociali. Nella *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale* del Consiglio d'Europa, il lettore può trovare un documento in cui si propone una serie di indicazioni per la costruzione di un curriculum per l'insegnamento della storia che prende esplicitamente in considerazione i generi testuali e le funzioni linguistico-cognitive di questa disciplina scolastica⁷⁵. Il documento si apre con la descrizione delle finalità e dei valori educativi dell'insegnamento della storia. Sono i valori promossi dal Consiglio d'Europa e dalle diverse iniziative europee per l'educazione alla cittadinanza democratica e la costruzione dell'Europa di domani. Oltre a questi più generali obiettivi civili e sociali, l'insegnamento della storia ha propri ben definiti e specifici obiettivi, tra cui lo sviluppo delle «capacità intellettuali per analizzare e interpretare le informazioni in modo critico e responsabile attraverso il dialogo, la ricerca di documenti e testimonianze storiche e il dibattito aperto, basato su una visione multiprospettica, in particolare su questioni controverse e delicate». Il documento spiega come predisporre degli inventari di descrittori dei requisiti linguistici, discorsivi e semiotici della storia correlati alle pratiche del suo insegnamento. Questi inventari possono essere costruiti intorno a tre principali aree di competenze storiche: (a) le situazioni comunicative che coinvolgono la storia in un ambiente di apprendimento, (b) le conoscenze storiche previste dal sistema di istruzione (curricolo di storia nazionale e/o locale) (c) le situazioni comunicative in classe nell'insegnamento/apprendimento della storia.

L'uso della lingua disciplinare può essere insegnato e acquisito in modo mirato, adattando gli elementi linguistici, discorsivi e semiotici alle conoscenze disciplinari. Questo sostegno sistematico alla literacy in storia contribuisce ad approfondire la comprensione di ciò che viene trattato nell'ambito di questa materia e permette agli allievi di rispondere alle specifiche esigenze cognitive e comunicative della classe. Nel corso di storia è di solito chiesto agli studenti di comprendere il linguaggio dei libri di testo, spesso elaborato e astratto, presupponendo che gli studenti siano in grado di fare inferenze e formulare ipotesi su eventi e idee senza il bisogno di particolari supporti esplicativi. Gli studenti sono inoltre chiamati a riflettere su come gli storici costruiscano significati e sviluppino concetti. E non meno importante per l'acquisizione della literacy in storia è il lavoro di analisi delle relazioni di causa ed effetto tra i diversi eventi storici e della loro evoluzione. Nello svolgere attività di questo tipo gli allievi saranno messi in grado di prendere posizione, di esprimere un proprio punto di vista su questioni controverse e su informazioni e documenti ambigui. Ma la costruzione di una literacy in storia necessita ugualmente di un lavoro preparatorio e di solide competenze. Si tratta, in particolare, di esaminare in maniera critica la lingua dei documenti storici e di cogliere il

⁷⁵ Beacco J.-C. (2010) *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire: Une approche et des points de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe: www.coe.int/lang-platform/fr → *Langue(s) des autres matières*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_fr.pdf (in lingua francese) / http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf (in lingua inglese).

punto di vista, gli scopi e gli interessi dell'autore. Gli allievi devono inoltre prendere in esame oggetti e manufatti del passato e formulare ipotesi su quanto essi possono dire sul periodo storico preso in considerazione. Ciò implica lavorare con un ampio spettro di modalità di esposizione/rappresentazione (testi, mappe, carte, diagrammi, statistiche, ecc.) e "tradurre" il contenuto da una modalità all'altra.

La maggior parte di queste attività sono svolte sia nell'ambito di una interazione orale in classe (in plenaria o in piccoli gruppi) finalizzata alla costruzione congiunta di un significato storico sia nell'ambito di una attività di scrittura in cui si utilizzano i generi che spesso si trovano nell'insegnamento della storia: ad esempio la narrazione (documenti pubblici di persone e di personaggi storici da cui trarre informazioni sulla loro vita e sul loro tempo), il resoconto (connessioni causali tra eventi e partecipanti astratti), la spiegazione (fattori complessi e le conseguenze di eventi, relazioni di causa-effetto semplici o complesse), l'esposizione (interpretazioni che richiedono di essere motivate sulla base di fatti), la confutazione (rimessa in questione di una interpretazione alternativa che non risulta supportata da fatti), la discussione e l'espressione di un giudizio (più interpretazioni che richiedono un arbitrato).

Da un punto di vista pratico, nell'insegnamento della storia e delle altre scienze sociali si deve tener conto del fatto che gli studenti con un basso livello di literacy incontreranno sempre più difficoltà man mano che avanzeranno negli studi secondari: la quantità di testi proposti alla lettura nei corsi di studi sociali è superiore a quella della maggior parte dei corsi di matematica o di scienze, e i testi sono lunghi e si moltiplicano i concetti astratti e gli schemi non familiari⁷⁶. In classe, gli studenti sono tenuti a comprendere e produrre scritti in una lingua che si allontana sempre di più dalla lingua informale usata nella vita di tutti i giorni. L'insegnamento dovrebbe quindi porre l'accento sui generi testuali sopra indicati – orali interattivi e scritti concettuali – e sulle corrispondenti strategie di organizzazione dei testi. Al livello più elementare dei processi linguistici, oltre alla definizione di un vocabolario preciso per esprimere i concetti e le idee complesse, nello scaffolding si dovrebbe dare la priorità ad elementi, a frasi, a "chunks" e a parti di testo che siano di aiuto alla coerenza del ragionamento e dell'argomentazione, come i connettivi – che stabiliscono le relazioni logiche (tempo, causa/effetto, confronto, enumerazione, ecc.) tra proposizioni, frasi e parole – e ad altri mezzi linguistici che consentono di stabilire le relazioni tra le informazioni e che contribuiscono a dare fluidità e coerenza al testo.

⁷⁶ Si vedano esempi in Schleppegrell M. J. (2004), *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, New York: Routledge e in Short D. (1994), "Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture, and Social Studies", in *TESOL Quarterly*, 28/3, pp. 581-608.

8.5. IL RUOLO DEL SOSTEGNO (SCAFFOLDING) NELL'INSEGNAMENTO DEI CONTENUTI TENENDO CONTO DELLA DIMENSIONE LINGUISTICA

La nozione di “sostegno” (“scaffolding”) è già stata utilizzata nei capitoli precedenti ed è stata ripresa più volte in questo capitolo perché si tratta di una componente essenziale dell'assistenza che si può fornire agli studenti nell'acquisire competenze linguistiche accademiche in tutte le discipline. Questo termine si riferisce ad una varietà di tecniche di insegnamento che portano progressivamente gli studenti ad una migliore comprensione e, in ultima analisi, ad una maggiore autonomia linguistica e testuale nel processo di apprendimento. “Scaffolding” significa fornire agli studenti un sostegno linguistico strutturato e temporaneo che li aiuti a raggiungere livelli di comprensione/acquisizione di competenze più elevati di quanto essi sarebbero in grado di acquisire senza assistenza da parte dell'insegnante o di loro pari più capaci. Il sostegno va gradualmente rimosso quando non è più necessario e l'insegnante affida poco a poco agli studenti una maggiore responsabilità nel processo di apprendimento. Anche se Lev Vygotskij (1896-1934) non ha mai usato questo termine nei suoi scritti, la sua teoria dell'apprendimento sta alla base di questo concetto così come viene interpretato e applicato oggi. I principi della teoria dell'apprendimento di Vygotskij possono essere così sintetizzati:

- l'apprendimento precede lo sviluppo;
- la lingua è il principale veicolo (strumento) del pensiero;
- la mediazione è essenziale per l'apprendimento;
- l'interazione sociale sta alla base dell'apprendimento e dello sviluppo. L'apprendimento è un processo di formazione e di internalizzazione in cui competenze e conoscenze passano dal piano sociale a quello cognitivo;
- la zona di sviluppo prossimale⁷⁷ è il principale spazio di attività nel quale ha luogo l'apprendimento⁷⁸.

Esistono diverse tecniche di scaffolding per gli usi delle lingue in classe:

- spiegare un nuovo concetto attraverso una mappa concettuale;
- fare dei confronti tra la prima lingua e cultura e un'altra lingua e cultura;
- mettere in rilievo particolari termini per sviluppare il metalinguaggio;

⁷⁷ Per zona di sviluppo prossimale Vygotskij (1934) intende «la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato da problem-solving autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci» (nd.r.).

⁷⁸ Cfr. Walqui A. (2006), “Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework”, in *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 2, pp. 159-180. Walqui A. : <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/losangeles/es/series/201003-Scaffolding-Walqui.pdf>

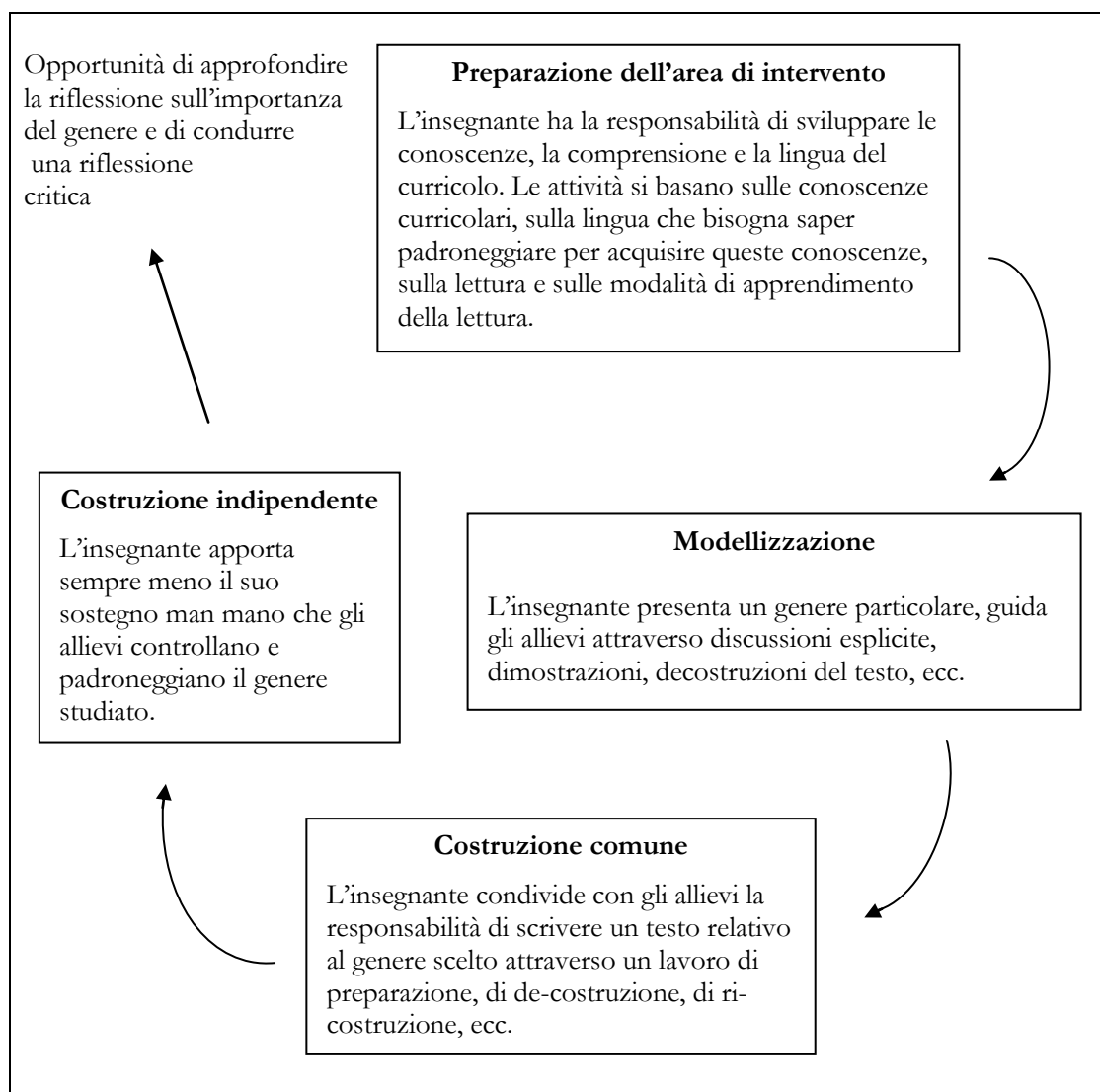
- fornire esempi pertinenti e spiegarli; chiedere agli allievi di notare aspetti/caratteristiche particolari dell'uso della lingua;
- mettere in evidenza forme/modelli d'uso della lingua corrispondenti a specifiche funzioni linguistico-cognitive (ad esempio, definire, descrivere, spiegare, valutare, argomentare);
- presentare dei modelli testuali (generi) per la comunicazione orale e scritta relativa a contenuti;
- formulare domande agli allievi per far loro chiarire e precisare le loro idee e per condurli a spiegare le loro interpretazioni o a rimettere in discussione le loro opinioni;
- usare modalità differenziate di rappresentazione di idee e concetti (ad esempio, tramite immagini e disegni, diagrammi, schedature, sottolineature o evidenziazioni, differenti media e tecnologie);
- fornire dei feedback finalizzati a migliorare la literacy nella disciplina⁷⁹.

I prerequisiti linguistici specifici delle varie materie richiedono tecniche di scaffolding a livello “macro”, note anche con il nome di scaffolding sistemico o *hard scaffolding*, che si distinguono dalle tecniche di scaffolding a livello “micro” (denominate anche *soft* o *point-of-need scaffolding* in quanto usate nel momento in cui l'apprendente ne ha bisogno) direttamente associate a specifici obiettivi curriculari della disciplina. Un insegnante sensibile alla dimensione linguistica della sua disciplina sarà così in grado di prevedere i bisogni degli allievi in termini di sostegno. Al contrario, le tecniche di scaffolding a livello “micro” richiedono un'azione di sostegno spontanea ogni volta che gli studenti si trovano ad affrontare ostacoli linguistici che non possono essere previsti dall'insegnante quando pianifica la sua lezione.

Ad esempio, nel caso in cui l'obiettivo curricolare di una lezione di scienze sociali sia la stesura di una relazione informativa sulla storia dei metodi di produzione, ad esempio nell'industria automobilistica, l'insegnante dovrà valutare se gli allievi conoscono le caratteristiche di una relazione informativa o se essi hanno bisogno di uno specifico e strutturato scaffolding (meta)linguistico e cognitivo. Un approccio di scaffolding basato sul genere potrebbe essere sviluppato nelle fasi rappresentate nella figura 8.7.

⁷⁹ Adattato da: http://www.tllg.unisa.edu.au/lib_guide/gllt_ch3_sec6.pdf.

Figura 8.7. Curricolo organizzato per generi testuali⁸⁰



Un ciclo come quello presentato nella figura 8.7 può portare a una più approfondita conoscenza e comprensione delle caratteristiche delle relazioni informative, conoscenza che gli apprendenti possono trasferire da una disciplina all'altra e da una lingua all'altra a condizione che gli insegnanti attuino, nella loro scuola, una politica integrata dell'insegnamento delle lingue e adottino un approccio comune ai tipi di testi e alle funzioni linguistico-cognitive. Uno scaffolding relativo ai generi (ad esempio la relazione informativa) dovrebbe soddisfare le seguenti caratteristiche:

⁸⁰ Hammond J. (ed) (2011), *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*, NSW: Primary English Teachers' Association.

Figura 8.8. Elementi caratteristici di un genere testuale: la relazione informativa.

Funzione	Una relazione informativa serve a trasmettere un sapere e a renderlo comprensibile a lettori/ascoltatori che non hanno una conoscenza approfondita dell'argomento.	
Caratteristiche generali	Una relazione informativa • utilizza dei fatti per spiegare qualcosa • è descrittiva e classifica le informazioni • attira l'attenzione sui differenti aspetti dell'argomento principale • fornisce dei dettagli relativi a questi aspetti • non contiene interventi personali né valutazioni/interpretazioni personali/soggettive	
Struttura generale	Titolo/intestazione	Indica l'argomento ai lettori/agli ascoltatori
	Introduzione	a) presenta e brevemente identifica i diversi aspetti dell'argomento da trattare; b) identifica la/le fonte/i di informazione; c) spiega le caratteristiche di queste fonti di informazione; d) descrive il/i metodo/i adottato/i; e) indica eventuali limiti.
	Corpo del testo	Tratta i diversi aspetti dell'argomento. Ogni paragrafo si articola intorno ad una idea o ad un aspetto centrale e comincia con una frase introduttiva. Per maggiore coerenza, ogni parte può essere divisa in sotto-parti. I paragrafi sono organizzati secondo un piano logico.
	Conclusione	Fornisce alcuni dettagli finali, può anche servire a a) esporre/riprendere i risultati più importanti; b) trarre conclusioni sulla base delle informazioni fornite nei paragrafi del testo.
	Documenti allegati (facoltativo)	Per facilitare la comprensione: a) elementi visuali (fotografie, disegni, grafici, diagrammi, carte, ecc.); b) lista dei termini tecnici accompagnati dalla loro definizione; c) lista delle risorse.
Caratteristiche linguistiche generali	• descrittivo piuttosto che immaginativo; • verbi: uso della terza persona piuttosto che della prima; • tempi verbali di base: il presente; • frequente ricorso alla diatesi passiva; • assenza di registro informale (ad esempio: "questo metodo era un po' assurdo e ha portato via un sacco di tempo", "molto bene davvero", "è tutto quello che c'era da dire"); • soggetto della frase: cose/fenomeni piuttosto che persone, stile nominale; • parafrasi dei termini tecnici.	

Inoltre esempi di espressioni linguistiche appropriate possono essere presentati agli apprendenti come opzioni tra cui scegliere⁸¹:

La relazione si basa su / i risultati principali possono essere così riassunti ... / alla luce dei dati raccolti ... / lo scopo di questa relazione è ... / ciò che rende questo aspetto così importante ... / se si considera la presenza di ... / infine si può affermare che ... / in questa relazione si esamina ... / la fonte da cui si sono tratti i dati è stata pubblicata da ... / l'aspetto (il dato / l'elemento) più significativo sembra (dunque) essere ...

8.6. LE SFIDE

Per garantire a tutti una educazione di qualità alla cittadinanza democratica nelle società della conoscenza moderna (in linea con la raccomandazione CM / Rec (2014) 5 agli Stati membri del Comitato dei Ministri sulla importanza delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione (vedi capitolo I), le autorità scolastiche dovrebbero prendere in considerazione la dimensione linguistica sia nella preparazione che nella implementazione del curriculum di studi. E una formazione professionale continua dovrebbe essere offerta agli insegnanti. A livello di scuola, i tentativi di creare una cultura educativa sensibile agli aspetti linguistici dovrebbero essere sostenuti da risorse adeguate e da altrettanto adeguate competenze professionali. Questi aspetti saranno affrontati in modo più dettagliato nei capitoli dieci e undici di questa Guida. Oltre a questi ben definiti obiettivi, alcune questioni meritano una maggiore attenzione e ulteriori ricerche.

- Vi è un generale accordo sul fatto che l'insegnamento e l'apprendimento avviene in gran parte attraverso l'interazione orale in classe, spesso piuttosto informale. Detto questo, è da rilevare che sia gli insegnanti che gli studenti – soprattutto nella scuola secondaria – tendono ad evitare le attività produttive scritte che richiedono un alto impegno cognitivo. Tuttavia l'acquisizione di una solida literacy in una disciplina dipende in gran parte dalle opportunità di apprendimento che si hanno attraverso la produzione scritta. Si dovrebbe condurre una ricerca più empirica su come effettivamente motivare gli insegnanti e gli studenti ad impegnarsi in attività di scrittura epistemica.
- In molte discipline e nelle relative comunità professionali vi è una insufficiente conoscenza della struttura e dei tratti caratteristici della lingua formale che occorre utilizzare in relazione alle forme e ai generi testuali. Lo sviluppo di profili linguistici specifici delle diverse discipline faciliterebbe notevolmente lo sviluppo di un insegnamento che tenga conto degli aspetti linguistici.
- In molti sistemi educativi, la dimensione linguistica della valutazione formale non è ancora oggetto di sufficiente attenzione. La literacy in una disciplina e la capacità di comprendere, di esporre oralmente e di produrre testi scritti su temi generali sulla base di solide conoscenze disciplinari fanno parte degli standard educativi

⁸¹ Adattato da: www.coe.int/lang-platform → The learner and the languages present in school → Languages of schooling: focusing on vulnerable learners.

contemporanei e di grandi progetti internazionali di valutazione comparativa degli studenti. Ma, a livello delle pratiche in classe, le forme di valutazione chiuse/strutturate e semi-aperte (ad esempio esercizi a scelta multipla, di accoppiamento, di completamento) sono ancora largamente usate. Uno dei motivi potrebbe essere che i test ufficiali per la valutazione in materie “non linguistiche” sono spesso piuttosto vaghi per quanto riguarda la componente linguistica della performance attesa nella disciplina o escludono esplicitamente di prendere in considerazione gli aspetti linguistici. Per quanto riguarda la dimensione linguistica vi è perciò la necessità di discutere e approfondire come si possa migliorare la coerenza tra pratiche di insegnamento e standard di valutazione nelle discipline “non-linguistiche”.

9. APPROCCI DIDATTICI

Uno dei grandi problemi della integrazione della dimensione linguistica in tutte le discipline è come adattare la pratica in classe perché gli studenti possano ricevere l'insegnamento e il sostegno di cui hanno bisogno. Questa apparentemente semplice questione richiede una risposta sfumata che tenga conto delle complesse realtà di insegnamento delle lingue. Una prima idea di lingua, che può essere definita "separatista", postula che è possibile isolare, generalizzare e insegnare gli elementi della lingua in modo che si possa essere poi in grado di trasferirli senza difficoltà in altri contesti. Da questo punto di vista, un genere come la relazione può essere sistematicamente insegnato attraverso regole, convenzioni e attività pratiche. Al contrario, l'idea "integrata" di lingua si fonda sul carattere unico e dinamico degli usi particolari della lingua e riconosce l'importanza del contesto. In questo approccio ogni "report" (questo termine specifico, traducibile con "relazione informativa", potrebbe non necessariamente essere usato) è unico e coinvolge elementi complessi e interconnessi che devono essere considerati nel contesto. Visti così, nessuno di questi due approcci è, di per sé, soddisfacente, ma è interessante confrontare queste due opposte concezioni per fornire una panoramica delle difficoltà pratiche che si presentano.

L'approccio "separatista" rischia di dare origine ad una forma di insegnamento meccanico, chiuso e stereotipato che non consente agli studenti di apprezzare appieno i diversi usi della lingua. Esso considera gli elementi della literacy nell'insegnamento di una materia come degli "extra" senza un reale rapporto con le specifiche esigenze della disciplina. L'approccio "integrato", portato all'estremo, ha una utilità pratica limitata perché non fornisce quadri generalizzati sufficienti a sostenere l'insegnamento.

Un insegnante di una disciplina chiamata (in modo non corretto) *non linguistica* non può acquisire una "sensibilità agli aspetti linguistici" con la semplice adozione meccanica di particolari approcci e metodologie di insegnamento in classe, quale che sia la loro importanza. Ad esempio, il semplice atto di correggere gli studenti quando utilizzano, all'orale, un registro colloquiale può dare dei buoni risultati in una classe, ma non in un'altra. L'approccio adottato avrà più probabilità di essere efficace se le intenzioni e le aspettative alle quali corrisponde sono esplicitate dall'insegnante. Se vi è una generale atmosfera di fiducia e comprensione dell'importanza della lingua, gli studenti colgono l'intenzione dell'insegnante di migliorare le loro competenze nella lingua accademica e rispondono di conseguenza in modo positivo. Al contrario, gli studenti possono avere una reazione negativa se interpretano la correzione come un affronto alla loro identità e si sentono allora ancora di più marginalizzati dalla scuola e dalla classe. In definitiva, è dal contesto specifico e da ciò che si potrebbe definire "cultura educativa" in classe che dipenderà il successo o meno di un particolare metodo di insegnamento. È molto probabile che la cultura della classe sia influenzata da quella della scuola. Questo per sottolineare l'importanza della dimensione affettiva dell'apprendimento in cui

L'emozione gioca un ruolo importante, al pari della cognizione. Spesso, gli interventi di un insegnante sensibile nella dimensione linguistica nell'insegnamento della sua materia possono essere accorti e molto controllati: si tratta, ad esempio, di saper aspettare che gli studenti formulino risposte orali più complete o di invitarli a formulare tali risposte; di sapere quando conviene – e quando non – attirare l'attenzione su un aspetto relativo all'uso della lingua nelle interazioni verbali in classe, o fornire un feedback che riguardi sia il contenuto che la lingua in un lavoro scritto. Nel seguente esempio di una lezione di geografia rivolta a studenti di 16 anni, una precisa sequenza di operazioni consentono di articolare il lavoro intorno alla dimensione linguistica.

Figura 9.1. Approccio progressivo alla comprensione di un testo in classe.

Obiettivo: comprensione analitica di un testo sull'industrializzazione della produzione di carne negli Stati Uniti

L'insegnante predispone una serie di compiti scritti per gli studenti:

- I. evidenziare le parole chiave di ogni paragrafo e riassumere ogni paragrafo in una frase;
- II. disporre in un elenco tutte le frasi. Esaminarle una ad una e collegarle tra loro correttamente (testo coeso e coerente) – può essere necessario aggiungere nuove parole o riscrivere / rielaborare l'insieme;
- III. quando le stesure individuali sono completate, gli allievi, divisi in gruppi, scelgono quello che ritengono essere il miglior testo o creano collettivamente un nuovo testo, a partire dalle diverse stesure prese in esame. Dopo alcune modifiche, finalizzano il testo per farne una produzione di gruppo;
- IV. segue una discussione sullo scopo del testo, sul destinatario previsto, su eventuali aspetti da focalizzare o su alternative possibili, motivando e, se necessario, procedendo ad una votazione sulla decisione finale da prendere (in questo modo, gli allievi imparano a formulare un giudizio sul contenuto/sulla lingua). Questa attività richiede agli allievi di discutere il contenuto, utilizzando la lingua per l'accuratezza e la precisione delle informazioni e dei punti centrali del messaggio. Essi basano le loro valutazioni e motivazioni sul contenuto **E** sulla lingua.

Gli insegnanti delle altre materie hanno dunque tutto l'interesse a prendere confidenza con i diversi aspetti dell'uso della lingua, sia a livello lessicale che della frase e del testo, al fine di applicare queste conoscenze, in modo appropriato e in contesto, nella loro classe. Il fatto di sostenere gli allievi nella scelta del lessico, del tempo e della forma dei loro scritti, per esempio, va oltre la mera assistenza tecnica; ma li aiuta anche ad esprimere più chiaramente i loro pensieri. Anche se diversi, i testi orali e scritti, come esposizioni, relazioni o articoli di giornale, hanno caratteristiche comuni che possono essere sfruttate a fini educativi senza soffocare la creatività degli apprendenti. Strutture e quadri di riferimento sono certamente necessari, ma devono promuovere l'educazione di qualità e non il contrario. In pratica, la questione che si pone è come conciliare, da un

lato, un approccio basato su inventari/liste di controllo per la descrizione degli elementi linguistici nell'insegnamento di una disciplina e, dall'altro, una didattica dinamica e contestualizzata. Qui sta la difficoltà.

9.1. LINGUA E APPRENDIMENTO

Il modo di intendere gli apprendimenti disciplinari si è evoluto nel corso degli ultimi cinquant'anni. Da una visione che li considerava come un semplice processo di trasmissione di informazioni a dei destinatari piuttosto passivi, si è passati ad un approccio che riconosce la necessità per gli studenti di partecipare attivamente al processo di apprendimento. Pertanto, nuove strategie didattiche hanno visto la luce tra cui, ad esempio, i “compiti” (task), i lavori di gruppo, le relazioni, le discussioni in classe, ecc. Vengono definite “costruttiviste”, “dialogiche” o “centrate sull'apprendente” quelle che vanno al di là dell'insegnamento di tipo trasmissivo per tener conto del ruolo attivo dell'apprendente nella creazione di significati e nella costruzione di conoscenze. In molti casi, questa evoluzione nell'insegnamento disciplinare è stata indotta dalla psicologia cognitiva e dalle teorie dell'apprendimento, piuttosto che da una riflessione sulla lingua. Ma la comprensione della relazione tra lingua e apprendimento dal punto di vista dell'educazione linguistica porta a conclusioni simili per quanto riguarda la pratica. Se il ruolo della lingua non si limita alla trasmissione di contenuti, ma è anche un mezzo essenziale per la creazione di significati e sviluppare la comprensione, il legame tra lingua e apprendimento è evidente, così come l'importanza dell'uso attivo della lingua da parte degli studenti. Per gli insegnanti di discipline che rimangono ancorati ad un modello di insegnamento in gran parte trasmissivo, questa riflessione su lingua e di apprendimento può essere un invito ad ampliare il loro repertorio di pratiche di insegnamento, compito sia impegnativo che stimolante. Per coloro che, numerosi, si avvicinano ad una visione più contemporanea di apprendimento, si pone ovviamente la questione di sapere se il riconoscimento del ruolo centrale della lingua può portare ad ulteriori miglioramenti nei metodi di insegnamento. Il resto di questo capitolo sarà dedicato ad alcuni esempi di approcci pratici che hanno origine dalla consapevolezza dell'importanza della lingua in classe, con lo scopo, senza alcuna pretesa di esaustività, di indicare alcune concrete implicazioni che derivano dalla considerazione degli aspetti linguistici nell'insegnamento delle discipline.

9.2. APPROCCI ALLA SCRITTURA

In un buon numero di materie le pratiche di scrittura finalizzate ad aiutare gli allievi a raggiungere un livello minimo di apprendimento coprono uno spettro molto ridotto: viene loro chiesto, ad esempio, di riempire spazi vuoti nel testo, di rispondere a questionari a scelta multipla o di prendere/copiare degli appunti. Questo approccio è animato da buone intenzioni, che sono quelle di dare agli alunni la possibilità di avere successo. Esso, tuttavia, rischia di limitare le occasioni offerte agli studenti di produrre testi scritti nella forma e nello stile richiesto dal più alto tipo di riflessione e di impegno cognitivo sollecitato dalla materia oggetto di studio. La scrittura non serve solo ad esprimere e a far conoscere il proprio punto di vista, ma anche ad apprendere, a chiarire

il proprio pensiero e a strutturare un discorso sviluppando idee inizialmente abbozzate. Gli studenti devono imparare a costruire testi lunghi. Per questo occorre che la scrittura abbia un posto in tutte le materie, ma anche che i docenti forniscano un sostegno adeguato. Agli studenti viene troppo spesso data solo la consegna di scrivere un testo senza che vengano loro forniti chiarimenti, spiegazioni, feedback o supporti. Non ci si deve sorprendere quindi se sono così numerosi gli studenti che considerano la scrittura un compito difficile, noioso, scoraggiante e demotivante.

Il metalinguaggio (il linguaggio usato per parlare della lingua) può aiutare a sviluppare le abilità di scrittura degli studenti, ma le parole sono un mezzo per raggiungere un fine e non un fine a sé stante. Parole come “congiunzioni/connettivi”, “verbo”, “tempo”, ecc, sono utili, ad esempio, quando gli studenti osservano la struttura di una frase e cercano modi per migliorare la loro sintassi (come le parole si collocano in una frase). Allo stesso modo, l’etimologia (l’origine delle parole) può aiutare ad inferire il significato delle parole. È tuttavia importante focalizzare l’attenzione sulle parole e sulle frasi e insegnare i termini tecnici associati direttamente nel contesto d’uso della lingua. Nella visione tradizionale dell’insegnamento della lingua, la terminologia specialistica occupava un posto centrale e spesso è stata insegnata solo attraverso esercizi decontestualizzati. Con l’emergere di metodi chiamati “lingua in situazione” (vedi capitolo 7), la terminologia specialistica è stata meno utilizzata. Tuttavia, essa è nata da regolarità d’uso della lingua ed è uno strumento molto utile per l’acquisizione di competenze linguistiche. Gli studenti devono disporre di un background adeguato per essere in grado di “parlare della lingua” in modo consapevole in tutte le materie. Un certo grado di sensibilità metacognitiva e di conoscenza della relativa terminologia, associato con l’uso della lingua in contesto, consentirà agli studenti di discutere, ad esempio, i punti di forza e di debolezza dei diversi testi, l’uso appropriato della grammatica, la pertinenza e appropriatezza di un genere rispetto ad uno scopo particolare, le differenze tra i testi, così come le loro difficoltà nel trovare la struttura giusta per un certo testo. Anche l’analisi dei diversi modelli e stili di scrittura svolge un ruolo importante nell’educazione linguistica trasversale a tutte le materie, ma perché questo lavoro sia efficace, gli studenti hanno bisogno di conoscere e utilizzare i termini appropriati. Questi vanno dai nomi delle categorie grammaticali agli operatori (persuadere, analizzare, descrivere), ai generi, alle funzioni linguistico-cognitive, ai registri. Nel lavoro di scrittura, spesso gli studenti hanno bisogno di imparare ad usare la lingua per “guidare” la struttura della loro scrittura. Nel focalizzare l’attenzione su come migliorare la struttura dei loro scritti, per renderli più trasparenti per il lettore, essi sono indotti a chiarire il loro pensiero e a comprendere i concetti in modo più approfondito.

È fondamentale che gli insegnanti delle discipline non linguistiche siano in contatto con gli insegnanti della lingua come materia per assicurare, a scuola, un uso coerente della terminologia, perché è nel corso di lingua come materia (e in certa misura nei corsi di lingua straniera) che, probabilmente, gli strumenti analitici di base saranno insegnati (vedi capitolo 7). Non vi è un solo insieme di termini o un solo modo di descrivere la lingua in categorie che siano “corrette”; ciò che è importante è che l’insegnamento sia chiaro e coerente in tutte le discipline. È qui che una politica linguistica della scuola svolge un ruolo determinante.

Gli insegnanti di materie non linguistiche possono mostrare una certa riluttanza ad integrare le specificità dell’educazione linguistica nella loro disciplina, perché non sono

disponibili ad apprendere nuove conoscenze e competenze. Eppure spesso si tratta di esplicitare conoscenze sulla lingua che sono implicite e che essi considerano evidenti. Prendiamo ad esempio i connettivi (parole che estendono una frase o correlano frasi), ampiamente usati in molte materie. Può essere che l'insegnante non vi presti attenzione nel suo corso a causa del loro uso diffuso. Tuttavia, non tutti gli allievi hanno la capacità di utilizzarli in modo automatico e corretto nei loro scritti e hanno bisogno di un aiuto per capire quando usarli in modo appropriato. I connettivi hanno forme diverse e non sono delle semplici aggiunte superficiali ad un testo; al contrario, essi sono sempre collegati ai processi cognitivi. Essi sono utilizzati per esempio per marcare la relazione di causa o di conseguenza (*così, dato che, di conseguenza, quindi, perciò, dunque*), l'enfasi e la restrizione (*in particolare, per di più, tuttavia*), la sequenza (*in primo luogo, inoltre, oltre a*), l'esemplificazione (*per/ad esempio, a titolo di esempio, questo è dimostrato da*), la conclusione (*in sintesi, in conclusione, per concludere*). Per i docenti delle discipline non linguistiche non si tratta di scegliere un momento ben definito in cui "fare un corso sui connettivi" (e le espressioni di collegamento), quanto piuttosto di essere a conoscenza della diversità di queste parole ed espressioni, di conoscere la loro funzione e di essere in grado di attirare l'attenzione degli studenti sul loro funzionamento nei testi o di fornire un sostegno agli studenti, quando ne hanno bisogno, utilizzando le forme linguistiche appropriate.

Un modo molto efficace per aiutare gli studenti a migliorare la loro scrittura è il feedback. Uno degli approcci tradizionali alla scrittura è stato quello di concentrarsi sul prodotto, senza prestare attenzione al processo. Agli studenti veniva assegnato un compito e poi venivano valutati sul risultato, senza alcun supporto o intervento. Un altro approccio, più focalizzato sul processo, riconosce l'importanza di fasi come raccogliere le idee, procedere alla pianificazione del testo, scriverne una prima versione, ottenere un feedback e rileggere e correggere, così come dell'apprendimento delle competenze e delle strategie di lettura e di scrittura. Il feedback, spontaneo o in forma scritta, può essere effettuato in tutte le fasi del processo, sia da parte dell'insegnante sia da parte di pari. In classe, gli studenti possono formare coppie o gruppi per discutere il loro lavoro e fare proposte per migliorarlo. È spesso utile orientare gli allievi per facilitare questo tipo di attività, ad esempio per mezzo di una scheda in cui siano richiamate le particolari caratteristiche del genere testuale che devono produrre. La discussione o il dialogo sono forme di feedback che operano in una modalità più esplorativa del semplice suggerimento di correzioni, ad esempio: "avete pensato a ..., sarebbe meglio se ..., c'è un altro modo per esporre questa idea ...?". Incoraggiare gli allievi a riflettere sul destinatario del testo (per chi si scrive? che cosa deve sapere il lettore? il tipo di pubblico può cambiare in qualche modo il modo di scrivere?) li aiuterà a cogliere la funzione del genere testuale che stanno utilizzando. È a questo punto che il feedback può concentrarsi sulle diverse scelte lessicali, l'uso della prima e della terza persona, del tempo, dei prefissi e suffissi. È importante, ed anche liberatorio per gli studenti, capire che è ancora possibile ristrutturare la prima provvisoria stesura e riscrivere alcuni paragrafi; ciò può anche aiutarli a superare l'eventuale blocco di fronte alla pagina bianca. L'uso della tecnologia facilita notevolmente il lavoro di redazione della prima stesura, il confronto tra le diverse versioni di un documento e il feedback.

È del tutto legittimo che gli insegnanti delle discipline non linguistiche privilegino il contenuto quando valutano il prodotto finale. Tuttavia, i commenti sugli aspetti linguistici sono una componente importante del sostegno da fornire agli allievi per la

crescita della loro padronanza dei tipi di scrittura accademici; consentono di misurare i risultati dell'apprendimento e forniscono indicazioni per percorsi di miglioramento futuro. Sarebbe sbagliato considerarli come un aspetto distinto e complementare del feedback sul contenuto. È anzi preferibile non separare queste due forme di feedback. Ad esempio, invece di suggerire agli studenti di “aumentare il numero dei paragrafi” è meglio spiegare che “dividere il testo in diversi paragrafi aiuta i lettori a vedere che ciascuna parte affronta un diverso tipo di roccia (ignei, sedimentarie e metamorfiche)”. Esplicitare in anticipo i criteri di valutazione degli scritti, inclusi i criteri linguistici, può aiutare gli studenti a focalizzare la loro attenzione sui diversi aspetti da curare durante la stesura del testo. Da questo punto di vista, una politica concertata, nell'ambito delle istituzioni scolastiche, sui metodi e i criteri di valutazione e di attribuzione dei voti in tutte le materie, compreso l'uso della terminologia, renderà coerenti e rafforzerà gli apprendimenti.

Come abbiamo suggerito in precedenza, non è sufficiente chiedere in modo generico agli studenti di “scrivere un testo”: gli insegnanti dovrebbero chiarire la natura dei testi richiesti (ad esempio, la lettera, la relazione, il saggio, la brochure o la narrazione, la descrizione/spiegazione, l'argomentazione, le istruzioni) e di conseguenza offrire supporti didattici più mirati. L'esame del testo nel suo insieme, e non solo a livello di parola e di frase, è un importante supporto linguistico. È preferibile assegnare agli studenti compiti stimolanti e impegnativi, offrendo loro assistenza, uno “scaffolding” sufficiente e adeguato, in modo che possano progredire senza essere demotivati o demoralizzati (vedi anche il capitolo 8). Le forme di supporto in classe non devono essere né meccaniche né stereotipate, richiedono anzi grande attenzione nella loro valutazione in modo che i compiti richiesti agli studenti mantengano la giusta dose di difficoltà. Tra le attività di supporto si possono citare: la discussione con l'intera classe su come strutturare un testo, fornendo esempi di cosa includere; la presentazione, per l'analisi, di un modello del genere testuale che gli studenti saranno chiamati a produrre (preferibilmente su un argomento diverso per evitare la semplice copiatura); lo studio di diversi modelli dei generi testuali che alla classe sarà richiesto di utilizzare al fine di individuarne le caratteristiche comuni attraverso un approccio basato sull'apprendimento per scoperta; la messa a disposizione di tracce o di sequenze, frames del testo per compiti di scrittura particolari, ad esempio dare la frase introduttiva di ogni paragrafo.

Figura 9.2. Uso di una traccia per la redazione di un testo scritto in un corso di arte e immagine⁸².

Nell'ambito di una lezione di “arte e immagine” facente parte di un progetto dedicato ad artisti appartenenti a diverse culture, è stato chiesto ad allievi di tredici anni di effettuare, individualmente, una ricerca su determinati artisti, per la realizzazione di una brochure.

È stata loro distribuita una traccia del testo da scrivere articolata in:

⁸² Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2001), *Language at Work in Lessons: Literacy Across the Curriculum at Key Stage 3*, London: QCA.

- i. i fatti ("l'artista è ... ho scoperto che l'artista ... il titolo del dipinto che sto osservando è ... è stato un dipinto nel ... l'artista ha utilizzato ... l'opera d'arte è ... paesaggio, ritratto, natura morta")
- ii. la descrizione del quadro (in primo piano vi è ... in secondo piano vi è ... sullo sfondo vi è ... i colori usati dall'artista sono ... la composizione è ... l'atmosfera generale del dipinto è ...)
- iii. la valutazione critica ("penso che l'artista abbia cercato di mi piace / non mi piace questa opera d'arte perché ...").

Può anche essere interessante i) proporre alla classe (o costruire con la classe) una scaletta con i sottotitoli delle diverse parti; ii) procedere con un brainstorming sul possibile contenuto, quale attività collettiva di pre-scrittura; iii) chiedere agli allievi, individualmente o divisi in gruppi, di presentare una proprio scaletta prima di procedere alla stesura del testo; iv) far loro evidenziare le parole chiave che possono essere necessarie; v) proporre una attività di riscrittura di un testo, per esempio usando un registro più formale; vi) costruire in gruppo un testo con l'insegnante come 'scrivano'; vii) utilizzare un supporto visivo relativo al tema per mettere a fuoco la scrittura; viii) chiedere agli allievi di prendere in considerazione il target di riferimento e lo scopo prima di pianificare il testo; ix) presentare il processo di scrittura nel suo complesso, dalla raccolta delle idee al prodotto finito, procedendo alla pianificazione del testo (possibilmente utilizzando un modello), alla stesura del paragrafo di apertura, alla stesura di la versione provvisoria, alla revisione, al feedback. Anche in questo caso, un inventario dei diversi usi della lingua che sono comuni nella loro disciplina può aiutare gli insegnanti a trovare il supporto più adatto per un particolare compito e tipo di scrittura. L'esempio che segue mostra come assistere gli studenti durante il lavoro di scrittura. Alcune classi potrebbero trovare l'esercizio troppo difficile, mentre altre potrebbero ritenere eccessivo il supporto dato. È qui opportuno ricordare che gli esempi didattici non possono essere applicati in qualsiasi situazione senza una opportuna valutazione, perché la scelta della attività appropriata dipende dal contesto e soprattutto dalla cultura educativa della classe.

Figura 9.3. Supporto ad una attività di scrittura nell'ambito di una lezione di geografia⁸³.

In una lezione di geografia in una classe del ciclo primario, agli allievi di dieci anni sono state date alcune fotografie della loro città. È stato loro chiesto di lavorare in gruppo e completare una tabella con degli aggettivi in una colonna e dei nomi nell'altra per descrivere ciò che avevano visto e per evidenziare gli aspetti positivi della città. L'attività consisteva nello scrivere un articolo per convincere la gente a trasferirsi in città. Gli studenti potevano fare riferimento ad un precedente lavoro in cui avevano descritto i diversi tipi di uso del suolo (residenziale, industriale, per il tempo libero e ricreativo). L'insegnante ha fornito loro esempi di parole e frasi che potevano essere utilizzati per la pianificazione e la stesura del testo: liste (*innanzitutto, in primo luogo*); esempi (*ad esempio, a titolo di esempio*); cambio di argomento (*vediamo ora, per quanto riguarda*); contrasto (*tuttavia, dall'altro*); enfasi (*in particolare, molto importante*); sintesi (*in conclusione, per riassumere*).

⁸³ Strong J. (1999): *Literacy at 11-14*, London: Collins.

Ci sarà probabilmente in ogni classe una certa eterogeneità in termini di livello e di competenze linguistiche. Per alcuni studenti, la prima lingua è diversa dalla lingua di scolarizzazione. In questo caso, l'insegnante ha il delicato compito di rendere la lezione accessibile a tutti gli studenti per consentire loro di progredire. Una soluzione è quella di dare ad alcuni studenti compiti diversi, senza tuttavia isolarli dai contesti sociali di apprendimento. È anche importante riflettere su come presentare un nuovo argomento. Questa idea non è nuova, è implicita in frasi fatte, come ad esempio “partire dalle conoscenze dell'apprendente” o “collegare le nuove conoscenze a quelle già note”, ma è ugualmente un aspetto importante da considerare per l'integrazione degli studenti più vulnerabili. La ricerca di una introduzione appropriata può suscitare l'interesse e il coinvolgimento di tutti gli allievi e promuovere la loro motivazione e può, in qualche misura, compensare le difficoltà legate alla lingua. Gli allievi saranno anche più inclini ad aiutarsi a vicenda se condividono un interesse comune e possono essere aiutati a trovare il tipo di lavoro da svolgere in base al loro livello attraverso la negoziazione all'interno di un quadro comune. Ci sono altri modi per soddisfare i bisogni degli studenti che hanno competenze più limitate nella lingua di scolarizzazione, tra questi: la differenziazione dei compiti; la creazione di gruppi misti; il ricorso ad un sostegno individuale da parte del docente; l'assegnazione di compiti di difficoltà crescente; la possibilità di redigere testi bilingui.

9.3. APPROCCI ALLA LETTURA

La lingua accademica che gli studenti affrontano nelle diverse materie è spesso molto difficile e gli insegnanti e gli autori di libri di testo possono essere tentati di semplificarla per renderla più accessibile. In certi casi questa soluzione potrebbe risultare ragionevole, ma può far correre il rischio che gli apprendenti non siano sufficientemente esposti a modelli complessi di uso della lingua che contribuiscano allo sviluppo delle loro competenze linguistiche. Gli insegnanti fanno spesso ricorso a spiegazioni orali, che costituiscono una parte importante del repertorio delle pratiche di insegnamento, ma che non devono far dimenticare l'importanza di esporre gli allievi alla lettura di testi complessi.

Attività di pre-lettura di un testo possono servire a motivare gli allievi, a richiamare e riattivare conoscenze pregresse, ad individuare i temi-chiave e a suscitare curiosità al fine di rendere il processo di lettura meno disorientante e scoraggiante. Queste tecniche sono di uso corrente nell'insegnamento della lingua come materia, in particolare della letteratura, ma possono essere facilmente adattate a tutte le discipline, perché i principi di base, ovvero che il lettore deve essere attivo nella ricerca di significati e non passivo di fronte al testo, sono simili. Esistono diversi modi di affrontare un testo: interrogare un'immagine che correda il testo o corrispondente all'argomento trattato; presentare una frase-chiave per aprire la discussione; esaminare il titolo per formulare ipotesi sul contenuto del testo; proporre una serie di domande che fanno riferimento alla propria esperienza di lettore; introdurre i principali termini specialistici.

Figura 9.4. Come introdurre un argomento di scienze⁸⁴.

Per presentare il tema dell'elettricità statica in classe, è stato chiesto agli allievi di descrivere delle situazioni in cui avevano potuto osservare questo fenomeno (ad esempio con i loro capelli o abiti, toccando la maniglia metallica di una porta, ecc.). Questa attività è stata seguita da una dimostrazione pratica utilizzando un palloncino. È stato poi spiegato agli allievi che, più avanti, nel corso della lezione, essi avrebbero letto un testo sull'elettricità statica contenente dei termini specialistici (a loro, in buona parte, noti: atomo, protone, neutrone, carica positiva, carica negativa), ma che, prima della lettura di questo testo, un altro compito sarebbe stato loro proposto, questa volta divisi in gruppi: trovare una spiegazione possibile del fenomeno e presentarla nell'ambito di una discussione collettiva in classe. Tutte le ipotesi sarebbero state esaminate e, successivamente, il testo sarebbe stato distribuito e letto.

Dopo la lettura di un testo, di solito l'insegnante pone delle domande, oralmente o per iscritto, per verificare la comprensione degli apprendenti. Spesso, ci si limita a porre domande chiuse che prevedono risposte brevi o incomplete che vengono poi rielaborate dal docente. In realtà, gli studenti sono poco impegnati a livello cognitivo; si limitano a completare gli spazi linguistici creati per loro. Questo modo di procedere non è l'unico possibile e, in questa fase, la valutazione della comprensione può essere prematura per quegli apprendenti che hanno bisogno di più tempo per capire la complessità della lingua e dei contenuti. Le attività guidate possono promuovere la comprensione degli studenti e lo sviluppo delle strategie di lettura. Ad esempio: dividere il testo in parti e chiedere agli studenti di ricostruirne l'ordine per far focalizzare la loro attenzione sulla sua struttura; leggere solo la prima parte del testo e chiedere agli studenti di fare delle previsioni su ciò che segue; chiedere agli allievi, divisi in gruppi, di completare spazi vuoti lasciati nel testo, di inventare un titolo e dei sottotitoli o annotare il testo sottolineando o evidenziando due o tre frasi, termini specialistici o parole chiave; creare uno schema da completare man mano che si procede nella lettura del testo; a partire dal testo, formulare per iscritto delle domande o disporre in ordine delle affermazioni, scritte su piccole schede, indicando quali sono vere e quali sono false; riprodurre il testo in altri formati, ad esempio in un articolo di giornale o in un poster. Queste attività possono essere utili per dare agli studenti il tempo di assimilare nuovi e più complessi elementi della lingua e comprendere i generi testuali che devono affrontare – la loro struttura, il loro scopo, i loro punti di forza e di debolezza, così come la loro destinazione. La preoccupazione dell'andare avanti, del 'tenere il passo', presente in molte classi di oggi, non sempre lascia agli studenti il tempo necessario per prendere confidenza con testi difficili e per approfondire la loro comprensione. Uno degli obiettivi dell'insegnante di una disciplina 'non linguistica' è quello di rendere familiari agli studenti le strategie che consentano loro una lettura autonoma di testi complessi sulla base dei quali possano in seguito migliorare la loro produzione scritta.

Grazie a questi approcci alla lettura, è possibile focalizzare l'attenzione non solo sui contenuti, ma anche sul testo stesso, sia nel suo complesso che a livello di parola e di

⁸⁴ Strong J. (1999) : *Literacy at 11-14*, London, Collins.

frase. Una tale analisi si concentrerà sul tipo di testo, la sua struttura, i suoi destinatari oltre che sul linguaggio specialistico e sui diversi tipi di frasi e proposizioni (semplici, composte, complesse, ecc.) utilizzati. Disporre di un inventario dei generi testuali e delle loro caratteristiche principali può essere utile agli insegnanti delle varie discipline.

9.4. APPROCCI ALLA PRODUZIONE E ALLA COMPrensIONE ORALE

Le attività orali occupano un posto di rilievo in un buon numero di classi in tutte le discipline, ma in molti casi sono utilizzate in maniera inefficace e sono soggette a fraintendimenti. L'equivoco nasce dal ritenere che, poiché la lingua si acquisisce in modo naturale, la capacità di esprimersi oralmente non ha bisogno di essere oggetto di insegnamento. È lo stesso equivoco che ha portato a trascurare l'importanza della lingua accademica in generale, a causa di una mancata differenziazione tra la lingua necessaria nel contesto di apprendimento e la lingua degli usi più personali e sociali (vedi capitolo 2). Nell'ambito dell'insegnamento delle discipline, l'attività orale è caratterizzata principalmente da sessioni di domande e risposte. Anche le domande aperte (al contrario delle domande chiuse), che richiedono di non rispondere semplicemente con un "sì" o con un "no", spesso non offrono agli apprendenti sufficienti opportunità di prendere la parola e di esprimersi oralmente. Altre forme di presa di parola più esplorative, che non si limitano a colmare i vuoti lasciati dal docente, possono essere proposte attraverso la definizione di attività da eseguire in coppia, in gruppo o da tutta la classe, ad esempio, classificare in ordine di importanza una serie di affermazioni su un argomento, selezionare delle 'cards' o abbinarle a diverse affermazioni o immagini, preparare una esposizione/relazione di gruppo, discutere intorno ad un problema.

La preparazione di esposizioni/relazioni più strutturate permetterà al docente di sottolineare l'opportunità di usare un particolare registro linguistico a seconda del contesto e dello scopo. Come il processo di scrittura, il processo di elaborazione di una esposizione/relazione orale offre all'insegnante molte possibilità, molti modi per aiutare gli studenti a sviluppare un argomento, ad utilizzare dei supporti per illustrare o per rendere la loro lingua più varia (utilizzando alternative a "e" e "ma"). Nel lavoro di gruppo, le capacità di guidare la discussione, di prendere appunti, di riassumere e di ascolto dovrebbero essere oggetto di insegnamento e non semplicemente date per scontate. La comprensione all'ascolto non è una questione di udito; come la lettura, richiede un atteggiamento proattivo che non tutti gli studenti hanno: per aiutarli, si può, ad esempio, attivare conoscenze pregresse, definire in anticipo un obiettivo specifico di comprensione o sviluppare strategie attive (formulare domande, riassumere, chiarire l'idea centrale, ecc.) (vedi capitolo sei).

Figura 9.5. Esempio di attività orale in una lezione di scienze⁸⁵.

Al termine di un progetto su un argomento scientifico è stato chiesto agli allievi di una classe di scuola primaria di produrre oralmente un testo argomentativo. Per aiutarli l'insegnante ha fornito loro uno schema di riferimento generale,

⁸⁵ Adattato da Wellington J. & Osborne J. (2001), *Language and Literacy in Science Education*, Buckingham, Open University Press, p. 74.

precisando che non erano obbligati a seguirlo, ma che lo potevano utilizzare come un supporto, se necessario. L'insegnante ha scelto un argomento semplice, il dibattito sulla rotondità della Terra, per non interferire sul tema che gli allievi avrebbero trattato.

Sapere se (la terra è piatta) ha suscitato molte discussioni.

Coloro che difendono questa teoria affermano (che essa è piatta; che essa è rotonda; se fosse rotonda gli uomini e le navi si staccerebbero e cadrebbero).

Essi sostengono anche che (le fotografie potrebbero essere false).

Inoltre, fanno osservare (appare piatta nelle fotografie scattate dal cielo).

Tuttavia, ci sono argomenti e prove convincenti e che si oppongono questo punto di vista. Sono i seguenti (le immagini della Terra scattate dallo spazio mostrano che è rotonda, l'ombra della Terra sulla Luna è rotonda; è per questo che le ombre del Sole variano di un niente all'Equatore e sono più lunghe al Polo Nord).

Essi dicono anche che (è la forza di gravità che tiene le persone al suolo, sulla Terra).

Dopo aver esaminato i diversi punti di vista e le prove disponibili, credo che ...

Attività di drammatizzazione e simulazioni sono sempre più utilizzate in altre discipline oltre che nell'insegnamento della lingua come materia. Un contesto immaginario in cui gli studenti svolgono ruoli diversi può dare l'opportunità di discutere l'appropriatezza di un registro linguistico piuttosto che di un altro. A causa della protezione fornita dal ruolo, la lingua personale dello studente non può essere fatta oggetto di critica potenzialmente scoraggiante se viene formulata senza tatto. Simulare una riunione per discutere intorno alla utilità di costruire una centrale elettrica nella regione, ad esempio, permette agli studenti di assumere ruoli diversi (esperti, giornalisti, gruppi di interesse locali) e di inserire le loro conoscenze tecniche in un più ampio contesto in cui si affrontano anche le questioni relative ai valori. Altre tecniche di drammatizzazione come l'intervista immaginaria (l'insegnante o lo studente interpreta, ad esempio, un personaggio storico che risponde a delle domande) possono essere utilizzate per promuovere scambi e interazioni orali costruttive e pertinenti. Simulare la creazione di un documentario è un buon modo per consolidare conoscenze e competenze di comprensione al termine di un progetto.

9.5. LA CULTURA EDUCATIVA DELLA CLASSE

Una delle principali difficoltà che gli insegnanti delle materie non linguistiche incontrano è quella di aiutare gli studenti ad acquisire la lingua accademica della loro disciplina. Ciò è per certi aspetti paradossale perché, mentre il linguaggio accademico tende ad essere oggettivo, distanziato e decontestualizzato, l'insegnamento ideale è di tipo piuttosto soggettivo, impegnato e altamente contestuale. Le teorie progressiste e umanistiche dell'apprendimento collocano spesso – e giustamente – l'interesse, la motivazione e l'impegno dello studente al centro del processo di apprendimento, ma come abbiamo visto nel caso della lettura e della scrittura, questo a volte si traduce in una diminuzione del livello di difficoltà. Alcuni nuovi orientamenti pedagogici presentano il rischio di aumentare il 'comfort' a scapito della difficoltà, facendo ritornare

gli apprendenti al punto di partenza, piuttosto che condurli verso usi più ricchi e complessi della lingua.

Questo non vuol dire che l'insegnamento della lingua nell'ambito delle discipline non linguistiche debba diventare, per eccesso, lineare, sistematico e centrale. Gli elementi linguistici devono essere presi in considerazione per sostenere la comprensione e l'apprendimento dei contenuti disciplinari; non vanno intesi come predominanti rispetto ai contenuti, che devono rimanere prioritari nell'attività in classe. L'obiettivo non è fare in modo che gli studenti si costruiscano una riserva di elementi linguistici per un loro uso futuro, ma che abbiano un sostegno nel momento in cui ne abbiano bisogno. È importante, nel quadro di una politica linguistica concertata a livello di scuola, esaminare i metodi adottati in classe non per imporre un approccio unico, ma per condividere idee e capire perché e in quali casi sia opportuno adottare metodi comuni o, al contrario, differenti. È tuttavia necessario che gli insegnanti adottino un approccio comune per quanto riguarda i diversi aspetti d'uso della lingua. È importante, ad esempio non bandire la comunicazione informale in classe perché questa è preziosa per l'apprendimento informale in contesti sociali e per la creazione di un'atmosfera rilassata. Ma, d'altro canto, gli studenti devono essere resi consapevoli del valore e della adeguatezza o meno dei diversi registri.

A scuola il successo dell'attuazione di una politica linguistica estesa a tutte le materie dipende tanto dalla creazione di una cultura educativa quanto dall'impiego di particolari metodi di insegnamento e dal seguire un determinato programma. Da qui la necessità di promuovere atteggiamenti positivi e di curiosità nei confronti della lingua, il desiderio di acquisire conoscenze specifiche e una terminologia appropriata, l'apertura alla diversità, la fiducia nel proseguire a lavorare con testi impegnativi e la padronanza di strategie e tecniche di scrittura.

10. L'ELABORAZIONE DEL CURRICOLO

In ambito educativo per curriculum si intende, generalmente, un “piano di apprendimento”. Questa definizione molto breve (formulata in termini simili in molte lingue) può essere ampliata per essere adattata ai particolari livelli e contesti educativi. L'elaborazione e l'implementazione di un curriculum avvengono a vari livelli del sistema educativo: internazionale (*supra*), nazionale/regionale (*macro*), della singola scuola (*meso*), della classe, di un gruppo di insegnamento o dell'insegnante (*micro*) e anche a livello individuale (*nano*). Questi livelli interagiscono tra loro e devono essere presi in considerazione nella progettazione di un curriculum.

I livelli *macro* e *micro* sono i più presenti nella letteratura e nella pratica educativa. Il livello *supra* tende ad occupare un posto sempre più importante nelle politiche educative sempre più spesso trattate in dibattiti e incontri a livello internazionale che sono l'occasione per formulare finalità e quadri di riferimento comuni. Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*⁸⁶ è, in Europa, un buon esempio di questa tendenza. I paesi vogliono confrontare i loro risultati scolastici e, a tal fine, si conducono studi su larga scala, come PISA e TIMSS. Il livello *meso* è preminente soprattutto nei paesi in cui le scuole hanno un ruolo attivo nello sviluppo di loro curricula e piani di studio. Infine, il livello *nano* si riferisce alla crescente enfasi data alla responsabilità individuale nell'apprendimento (lungo tutto l'arco della vita) e nella crescita personale e sociale. Questa evoluzione riflette tendenze della società, ma deriva anche da teorie (ad esempio socio-costruttiviste) che sottolineano la necessità che gli studenti diventino attivi nella costruzione o creazione dei concetti e delle conoscenze.

Il processo di sviluppo di un curriculum può essere concepito in modo stretto (la progettazione di un prodotto curricolare) o più ampio (miglioramento globale e continuo dei curricula). Per prendere decisioni corrette e per implementare con successo il curriculum, è spesso più opportuno adottare il secondo dei due approcci, poiché queste attività comportano un processo lungo e ciclico che coinvolge molti attori e partecipanti. In questo processo, vengono indicate le ragioni che possono modificare il curriculum, si precisano le idee e le si concretizzano in specifici programmi e materiali e vengono compiute le azioni necessarie ad introdurre nella pratica didattica le modifiche apportate. Generalmente, i curricula possono assumere molte forme. Esplicitare e chiarire queste forme è particolarmente utile quando si cerca di comprendere le difficoltà incontrate nel cambiare o migliorare un curriculum, soprattutto se si è riscontrato un evidente divario tra i principi e le finalità del curriculum e i risultati ottenuti. Di regola si distinguono tre fasi di sviluppo di un curriculum, le finalità (principi generali e obiettivi) l'implementazione e i risultati⁸⁷.

⁸⁶ www.coe.int/lang-CECR / http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_EN.asp

⁸⁷ Per una tipologia più precisa cfr. Akker J., Fasoglio D. & Mulder H. (2010), *A curriculum perspective on plurilingual education*, Strasbourg: Council of Europe www.coe.int/lang-platform → *Curricula and evaluation*

Oltre che in base a queste differenze di livello, di ampiezza dell'approccio e di forme di rappresentazione, i problemi relativi ai curricoli possono essere analizzati da altre angolazioni. Si possono distinguere tre diverse prospettive: a) focalizzarsi sulla tradizionale questione di sapere quali contenuti e conoscenze procedurali sono più importanti e devono essere inclusi, b) considerare come ridurre il divario tra curricolo intenzionale, implementato e realizzato, c) prestare attenzione ai processi decisionali che coinvolgono i valori e gli interessi dei diversi soggetti e organismi. Le prospettive più "critiche", che si polarizzano sovente sull'analisi delle disfunzioni osservate nel settore dell'istruzione, non saranno qui analizzate perché vogliamo concentrarci su come sviluppare e migliorare i curricoli delle diverse discipline includendo in modo esplicito le competenze linguistiche necessarie per il loro studio. Questo capitolo sarà in gran parte dedicato all'esame delle finalità del curricolo e delle operazioni linguistico-cognitive (in quanto parti integranti della literacy specifica delle varie discipline) sottese alle competenze comunicative che si ritengono necessarie per apprendere e insegnare con successo una materia.

10.1. LA VARIETÀ DEGLI APPROCCI CURRICOLARI

Come abbiamo già sottolineato in questa Guida, non ci si può attendere che una lingua si acquisisca di per sé nel contesto dell'insegnamento e apprendimento delle discipline. Pertanto, è importante che tutti coloro che hanno responsabilità educative adottino una definizione generale di ciò che significa acquisire la literacy in una data disciplina. Sarà così possibile definire competenze linguistiche generali che descrivono standard trasversali e per tutte le materie (approccio top-down), oppure, attraverso un approccio bottom-up, indicare ciò che dovrebbe essere incluso negli obiettivi di ogni disciplina per sviluppare le competenze linguistiche necessarie al suo apprendimento. Questo comporta che si proceda ad una descrizione delle forme con cui queste competenze si manifestano nelle prestazioni (operazione che richiede l'uso di descrittori) e ad una specificazione dei livelli da raggiungere (in termini di standard accettabili o minimali). Si deve anche identificare quali sono i requisiti linguistici comuni a tutte le discipline e dove si verificano sovrapposizioni tra le materie. Tutto ciò richiede un documento scritto, sotto forma di curricolo, che fissa, per ciascuna disciplina e per l'insieme delle discipline, gli obiettivi di apprendimento linguistici disciplinari e gli obiettivi linguistici concreti relativi alle finalità del contenuto. Questo documento è particolarmente necessario per identificare ciò che viene richiesto anche se è probabile che gli insegnanti lo interpretino e lo applichino in modo flessibile. Il curricolo dovrà insistere, in modo particolare, da un lato sul rapporto tra i contenuti e la lingua che li veicola e, dall'altro, sulle forme d'uso della lingua accademica generale.

Come progettare, nel miglior modo possibile, un documento curricolare di questo tipo? Dovrebbe concentrarsi sulle discipline, indicando le loro esigenze o aspettative sul piano linguistico, per poi confrontarle e, su questa base, generalizzarle all'insieme delle discipline? O deve iniziare con il delineare le competenze linguistiche accademiche più generali necessarie per l'apprendimento nelle diverse aree disciplinari (e non solo), per affrontare poi separatamente ogni disciplina, identificare le sue specifiche esigenze e

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_EN.pdf.

confrontarle con una lista o un quadro di riferimento generale? Quali punti di ingresso privilegiare? Quali sono le procedure più adatte ai diversi contesti educativi? Come meglio rispondere a ciò che compete ai diversi livelli decisionali più sopra indicati, sia in sequenza che in parallelo?

Mentre il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) costituisce, per le lingue straniere, uno strumento pressoché perfetto per determinare come una materia si iscriva in un processo globale di sviluppo dei curricula, non esiste invece un quadro di riferimento simile per la lingua di scolarizzazione nelle materie non linguistiche. Un approccio simile a quello del QCER richiede di definire gli obiettivi di apprendimento linguistico nelle diverse discipline e di descrivere ciò che gli apprendenti devono saper fare per raggiungere gli obiettivi comunicativi della materia che essi studiano. Questo consentirebbe finalmente di definire i livelli di padronanza della lingua per poter misurare i progressi linguistici compiuti in ogni materia e nelle materie nel loro insieme. Tuttavia i contesti nazionali sono così diversi tra loro che una tale base comune, che si propone di favorire un apprendimento della lingua integrato nelle diverse discipline e che consentirebbe di elaborare dei curricula e dei materiali applicabili su scala europea, non può essere sviluppata. Al suo posto il Consiglio d'Europa ha documentato varie iniziative degli Stati membri e sviluppato quattro casi di studio incentrati su ciascuno su una disciplina (l'insegnamento della storia, delle scienze, della matematica e della letteratura). Questi studi inseriscono i requisiti linguistici e gli apprendimenti linguistici specifici delle discipline prese in considerazione in una prospettiva educativa più ampia. In particolare, mettono in evidenza i passi che è necessario compiere nel processo globale di pianificazione del curriculum: (i) analizzare i valori e gli obiettivi sottesi ad una disciplina, (ii) mettere in relazione tra loro le operazioni cognitive, la lingua e i contenuti, (iii) descrivere le competenze parziali e accordare loro un riconoscimento formale, rendendo espliciti gli obiettivi di apprendimento generali e specifici, rafforzando in tal modo l'attenzione che occorre avere per l'apprendimento della lingua nell'insegnamento delle discipline. In linea di principio, i risultati di questi studi di caso sono trasferibili ad altre materie (vedi capitolo sette).

Altri approcci sono stati adottati in Norvegia e nel Nord Reno-Westfalia (NRW, uno dei Länder tedeschi), dove si è cercato di definire, a livello macro, le componenti e le più importanti competenze linguistiche che tutti gli studenti dovrebbero padroneggiare al termine dell'istruzione obbligatoria, indipendentemente dalle discipline e dal contesto del loro apprendimento. In Norvegia, un quadro generale di competenze trasversali è stato adottato dal Ministero dell'Educazione e della Ricerca come base per la realizzazione di curricula delle materie della scuola obbligatoria e secondaria superiore. Nel Nord Reno-Westfalia quadri di riferimento per le competenze linguistiche sono in corso di adozione o di convalidazione da parte delle diverse discipline.

Un altro approccio è stato seguito dalla Svizzera, nell'ambito del progetto HarmoS: oltre alla definizione delle competenze di base ("Grundkompetenzen") – trasversali a tutte le discipline⁸⁸ – necessarie agli studenti per apprendere le diverse materie nelle rispettive lingue di scolarizzazione (tedesco, francese, italiano e romancio), il progetto ha direttamente indicato gli obiettivi linguistici relativi ad alcune aree di contenuto di alcune

⁸⁸ EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2011) : http://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf

materie, ma non in altre che ugualmente richiedono competenze linguistiche specifiche, per poter affrontare in modo appropriato la disciplina in questione⁸⁹.

Un ulteriore approccio è stato sviluppato in Lussemburgo per sostenere lo sviluppo del trilinguismo a partire dal livello primario in cui sono utilizzati prima il lussemburghese e poi il tedesco come lingua di scolarizzazione. Nel primo ciclo della scuola secondaria la lingua di insegnamento, tranne che per la matematica insegnata in francese, è il tedesco. Al *Gymnasium* (per chi prevede un corso di studi lungo) si passa al francese come lingua principale di scolarizzazione (al decimo anno di scuola), mentre nel *Liceo Tecnico* rimane, come lingua di scolarizzazione, il tedesco (con la possibilità, in alcuni istituti, di scegliere tra francese e tedesco). Una caratteristica di questo dispositivo trilingue merita di essere messa in evidenza: a causa del numero di migranti residenti in Lussemburgo, il tedesco è diventato, forse non a caso, una lingua straniera per un gran numero di apprendenti: all'ingresso nella scuola primaria, solo il 40% degli allievi proviene da un ambiente tedesco. Questo fenomeno ha radicalmente modificato il contesto della programmazione e dell'insegnamento e, di conseguenza, a partire dalla scuola primaria, si è deciso di riorganizzare il curriculum – compito non facile – per quanto riguarda le dimensioni linguistiche delle materie scolastiche⁹⁰. Non vi sono ancora dati empirici sufficienti che indichino quale potenzialmente possa essere e come possa avvenire, da parte degli apprendenti, il transfer di competenze linguistiche e cognitive tra le diverse lingue parlate (comprese le lingue di origine/le lingue di migrazione) all'interno sistema di istruzione lussemburghese.

Fuori dall'Europa, la Washington University George (2014) ha proposto un modello per la pianificazione e l'integrazione di contenuti e competenze linguistiche che, relativamente a specifiche discipline o temi disciplinari (come la biologia, le questioni ambientali o l'algebra) studiati a diversi livelli di scolarità, ha definito gli standard di apprendimento dei contenuti e li ha correlati ad un quadro di competenze linguistiche accademiche identificando e descrivendo la lingua associata a questi standard. Il quadro di riferimento si articola in una serie di componenti linguistiche, ciascuna corrispondente a tre caratteristiche del linguaggio accademico: le funzioni linguistico-cognitive, le strutture grammaticali e il lessico accademico. Questo strumento di analisi dinamica, disponibile sul Web, può essere utilizzato per sviluppare quadri di riferimento delle competenze linguistiche accademiche per qualsiasi area disciplinare o livello di scolarità. In particolare, il modello evidenzia i diversi aspetti della lingua specialistica (accademica) per quanto riguarda sia le singole discipline sia le discipline nel loro insieme, aspetti che sono essenziali per l'apprendimento di contenuti e per l'attestazione delle conoscenze e delle competenze acquisite; e si avvicina in questo agli standard comuni fondamentali (*common core standards*) definiti dalla maggior parte degli Stati Uniti per ogni materia scolastica. È interessante notare che il progetto è stato lanciato inizialmente allo scopo di soddisfare i bisogni di studenti vulnerabili e ha fatto prendere consapevolezza del

⁸⁹ Si veda, ad esempio, la descrizione delle competenze linguistiche indicate per le scienze naturali: http://edudoc.ch/record/96787/files/grundkomp_nawi_d.pdf (in italiano: http://edudoc.ch/record/96788/files/grundkomp_nawi_i.pdf)

Vedi anche il capitolo 7 per quanto riguarda la matematica.

⁹⁰ La revisione dei curricoli è attualmente in corso di elaborazione.

fatto che prestare attenzione alla lingua accademica quando si insegna aiuta tutti gli studenti ad apprendere i contenuti di una disciplina⁹¹.

Come si può notare, le istituzioni locali, regionali e nazionali hanno a loro disposizione vari approcci per includere le competenze linguistiche nel curriculum. Questi approcci operano a livelli diversi, utilizzando diversi punti di ingresso e servono a diversi scopi. Essi si basano anche su differenti quadri teorici e concettuali e possono essere utilizzati a seconda delle scelte e delle preferenze di ciascuna istituzione o essere tra loro combinati. Tutto dipende da dove si desidera avviare il processo di descrizione e di revisione del curriculum. Nella sezione che segue saranno presentati in modo più dettagliato alcuni tipi di approccio.

10.2. L'APPROCCIO FONDATO SULLE DISCIPLINE

È necessario definire in modo chiaro le componenti linguistiche e dell'apprendimento di ogni disciplina oltre che i livelli di padronanza che ci si può attendere dagli apprendenti. Come più sopra accennato, il Consiglio d'Europa ha realizzato quattro studi di caso per illustrare le procedure necessarie alla identificazione e alla descrizione delle dimensioni linguistiche di ciascuna materia. In questi studi di caso sull'insegnamento della storia, delle scienze, della matematica e della letteratura si è seguita una medesima procedura articolata in cinque fasi, di cui si presenta qui quella relativa alle scienze (nella procedura che segue la disciplina "scienze" può essere sostituita da qualunque altra materia).

Figura 10.1. Fasi per l'identificazione delle competenze linguistiche necessarie per l'insegnamento/apprendimento di una specifica disciplina.

- 1) inventario e descrizione dei valori educativi che costituiscono le finalità delle pratiche di insegnamento della scienza;
- 2) inventario e descrizione delle situazioni comunicative e del processo decisionale che riguarda le scienze nell'ambiente sociale dei discenti;
- 3) inventario e descrizione delle conoscenze di base che è necessario apprendere;
- 4) inventario e descrizione delle situazioni reali di comunicazione a scuola per l'acquisizione e la costruzione di conoscenze e di metodi scientifici di base.

La scelta da effettuare tra queste possibilità porta alla definizione delle finalità e degli obiettivi dell'insegnamento delle scienze nella scuola dell'obbligo. Sulla base di queste fasi da (1) a (4), è possibile elaborare:

- 5) inventari e descrizioni delle caratteristiche linguistiche, discorsive e semiotiche dei generi testuali propri delle scienze e delle pratiche di apprendimento in classe.

Queste caratteristiche dovrebbero essere insegnate come tali in ogni area disciplinare.

Gli esempi per le fasi 1-5 che seguono sono tratti dagli studi relativi alle scienze e alla storia sopra citati:

⁹¹ <http://www.p12.nysed.gov/biling/docs/GWCEEE12-18.pdf> Vedi anche WIDA Resource Guide for English Language Proficiency 2007, <http://www.wida.us/get.aspx?id=4>.

Figura 10.2. Esempi tratti dai casi di studio disciplinari del Consiglio d'Europa.

Fase 1: valori educativi che costituiscono le finalità dell'apprendimento e dell'insegnamento delle discipline scolastiche

- essere un fattore decisivo per la riconciliazione, il riconoscimento, la comprensione e la fiducia reciproca tra i popoli, in particolare attraverso l'integrazione di una dimensione multiprospettica nella ricerca e nella esposizione di eventi e fenomeni storici;
- svolgere un ruolo fondamentale nella promozione di valori fondamentali quali la tolleranza, la reciproca comprensione, i diritti umani e la democrazia;
- favorire il riconoscimento e la comprensione delle diverse interpretazioni di una stessa questione o fenomeno storico e della loro relativa legittimità; rafforzare la fiducia tra i popoli accettando il principio della multiprospettività nella ricerca e nella interpretazione scientifica;
- svolgere un ruolo fondamentale nella costruzione di un'Europa basata su un patrimonio culturale comune, orientato verso valori umanistici e scientifici; operare per lo sviluppo di una società della conoscenza in grado di accettare i fattori di conflitto;
- contribuire alla prevenzione dei crimini contro l'umanità e la conservazione della qualità dell'esistenza umana.

Fase 2: situazioni sociali nelle quali le conoscenze vengono usate

- programmi politici che utilizzano conoscenze o asserzioni scientifiche per ottenere il consenso: ad esempio, per definire il "progresso" o la "sicurezza" o giustificare misure da prendere (energia nucleare, minaccia di una pandemia, la riduzione delle emissioni di CO₂, ecc.);
- scambi, all'interno della società civile, che richiedono una cultura generale di ordine scientifico;
- discussioni, in contesti familiari o di vicinato, in cui conoscenze e opinioni personali sono suffragate da affermazioni e pareri di "esperti";
- articoli o reportages, nei media, dedicati ad innovazioni tecnologiche, a grandi scienziati, ad importanti progressi nella conoscenza dell'universo o ai pericoli, reali o presunti, delle scoperte scientifiche;
- lettura di pubblicazioni di carattere generale o specialistiche, di divulgazione o strettamente scientifiche;
- visione di programmi (cinema, televisione, teatro) di fiction o di documentari di contenuto scientifico (ricostruzione di scoperte scientifiche, ecc.);
- utilizzo di fonti di informazione come, ad esempio, i siti web;
- visita a musei, mostre e altri luoghi di questo tipo dedicati alla scienza e alle tecnologie.

Fase 3: componenti delle competenze metodologiche

- formulare domande pertinenti circa i documenti e i dati disponibili;
- esaminare le fonti di informazione disponibili e distinguere tra fonti primarie e secondarie;
- valutare queste fonti in termini di validità, parzialità, precisione e affidabilità;
- utilizzare le fonti disponibili per trarne le informazioni che consentono di rispondere a determinate domande;
- analizzare e strutturare queste informazioni in relazione ad un particolare argomento/problema e correlarle a precedenti conoscenze;
- contestualizzare queste informazioni mettendole in relazione con le informazioni già disponibili circa il periodo, gli attori e la fonte di conoscenza;
- analizzare le risorse disponibili per trarne argomentazioni razionali e classificarle in termini di importanza;
- riconoscere che la ricerca scientifica e i suoi risultati non sono privi di valori;
- riconoscere il proprio punto di vista, i propri pregiudizi e tenerne conto quando si interpretano le prove;
- conoscere la storia della scienza come una particolare forma di costruzione della conoscenza.

Fase 4: possibili situazioni comunicative a scuola

- riconoscere i tipi di fonti utilizzate / le fonti scientifiche;
- riconoscere i tipi di ragionamento sulla base di dati/ indizi;
- rilevare le strategie / i mezzi usati per ottenere il consenso popolare: ad esempio, drammatizzazione, “esperti” in contrapposizione a non esperti, elementi di mobilitazione;
- identificare e distinguere le conoscenze già note da quelle nuove;
- collocare gli elementi esposti in un contesto più ampio (problemi, concetti, strutture di ordine più generale);
- valutare la forma di rappresentazione scelta in funzione del medium usato;
- identificare semplificazioni, generalizzazioni, mancanza di dati, allusioni a controversie tra specialisti, soluzioni parziali/non eque, ecc.;
- riconoscere una eventuale presa di posizione pregiudiziale.

Fase 5: dalle situazioni in classe ai generi di discorso

Competenze cognitive relative alla storia:

- leggere e riassumere una documentazione pertinente;
- individuare varie fonti di informazione;
- adattare una narrazione, un resoconto storico attuale;
- interpretare dati primari;

- interpretare dati quantitativi;
- riferire l'opinione di storici di professione;
- dare e sostenere il proprio punto di vista, spiegandone l'origine e la natura;
- evidenziare ciò che si è appreso e i problemi.

competenze linguistiche e semiotiche:

- predisporre un piano/uno schema per organizzare una narrazione, una relazione;
- fare una esposizione chiara e sistematica, mettendo in evidenza i punti salienti e sostenendoli con elementi pertinenti⁹²;
- mettere in evidenza le fasi di una relazione mentre la si espone;
- presentare e organizzare il commento linguistico di una tabella di dati, di un diagramma, ecc.;
- rendere l'esposizione attraente: gestire la propria voce e l'intonazione;
- reagire in modo controllato ad obiezioni o critiche da parte della classe o dell'insegnante;
- rispondere a domande dopo l'esposizione;
- autovalutare la propria prestazione.

Questo approccio si focalizza su aspetti specifici delle discipline, senza trascurare obiettivi di insegnamento più generali a cui contribuiscono le diverse materie. Va notato, tuttavia, che questo quadro concettuale si concentra sulle competenze linguistiche richieste da una specifica disciplina e non si preoccupa delle competenze linguistiche generali trasversali a tutte le discipline. È stato stimato, infatti, che dovrebbe essere più facile per gli specialisti disciplinari partire dalla loro disciplina e da componenti linguistiche a loro familiari, piuttosto che dover selezionare, in un ventaglio di competenze linguistiche, quelle che si applicano alla loro disciplina.

10.3. L'ELABORAZIONE DI UN QUADRO DI RIFERIMENTO GENERALE IN NORVEGIA (LIVELLO MACRO)

L'approccio adottato in Norvegia nell'ambito della riforma dei curricoli del 2006 ha integrato le cosiddette "cinque competenze (trasversali) di base, ovvero le competenze di lettura e di scrittura, le competenze orali e le competenze matematiche (*numeracy*) e digitali, nel curriculum di ciascuna disciplina. Una prima valutazione della riforma ha fatto emergere che essa non era pienamente attuata in tutte le scuole e da parte di tutti gli insegnanti. Si è quindi deciso che una revisione dei curricoli nazionali era necessaria per assicurare la piena applicazione della riforma. La prima fase di questa revisione è stata dedicata allo sviluppo di un framework generico che descrive in termini operativi, in un documento di riferimento basato sulle principali categorie del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), le cinque competenze trasversali. Questo quadro delle

⁹² Descrittore B2 del QCER, § 4.4.1, Attività e strategie di produzione, p. 78.

competenze è stato approvato dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca norvegese nel 2012 ed è servito come strumento di riferimento fondamentale per i gruppi di esperti incaricati di progettare o rivedere i curricula nazionali delle seguenti discipline: norvegese, matematica, studi sociali, scienze naturali e inglese⁹³. Il nuovo piano, approvato nel 2013, conteneva indicazioni per gli insegnanti, invitava le autorità regionali a collaborare e sollecitava una formazione professionale in servizio a livello nazionale per l'implementazione dei nuovi curricula. Le procedure seguite dalla Norvegia per elaborare i curricula a livello macro verranno descritte qui di seguito in modo più dettagliato.

Il Quadro di riferimento norvegese riguarda sia l'insegnamento obbligatorio che l'insegnamento secondario. Esso ha lo scopo di promuovere una comprensione comune delle "competenze" di base e delle competenze trasversali e permette l'uso di categorie e sottocategorie delle competenze richieste nei curricula di tutte le discipline. Inoltre, il Quadro illustra e assicura una progressione congiunta in ogni materia e tra le diverse materie. Il suo target di riferimento principale è rappresentato dai gruppi di esperti che hanno elaborato o rivisto i curricula che devono essere approvati dal ministero. Si è anche dimostrato efficace nel fornire preziose indicazioni per la formazione degli insegnanti, sia iniziale che continua.

Il Quadro è progettato in modo che ciascuna delle cinque competenze (di lettura, di scrittura, di comprensione e produzione orale, matematiche e digitali) sia definita e divisa in quattro sottocategorie che ne faciliteranno l'attuazione pratica: ad esempio, la "produzione scritta" è declinata in "Pianificare, Costruire, Comunicare, Riflettere/Valutare". Ciascuna di queste sottocategorie viene a sua volta descritta in cinque diversi livelli di performance che si considerano più o meno sviluppabili.

Prima fase: definizione delle competenze

Si prendono qui, come esempio, le competenze di scrittura. Definizione: "Scrivere consiste nell'esprimersi in maniera comprensibile e appropriata su vari argomenti e nel comunicare con gli altri in forma scritta. La scrittura è anche uno strumento per sviluppare la propria riflessione sul processo di apprendimento. Scrivere in modo comprensibile e adeguato presuppone che si sviluppino e si coordinino le diverse competenze parziali, tra cui l'essere in grado di pianificare, costruire e apportare modifiche ai testi relativamente al contenuto, allo scopo e al destinatario"⁹⁴.

Seconda fase: dividere ciascuna competenza in sotto-categorie (esempio: competenze di scrittura)

La scrittura, che riprendiamo come esempio, è suddivisa in quattro attività mentali:

- *pianificare*: consiste nell'utilizzare diverse fonti e strategie per predisporre la scrittura dei testi e apportare a questi modifiche facendo affidamento sul proprio giudizio e sulle osservazioni fatte da altri;

⁹³ Cfr. Norwegian Directorate for Education and Norwegian Directorate for Education and Training (ed.), *Framework for Basic Skills*, Oslo : 2012, <http://www.udir.no/in-english/Framework-for-Basic-Skills/>; vedi anche la presentazione di Ragnhild Falch:

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2013_Conf/Me1145_Falch.pdf

⁹⁴ Ibidem, vedi Figura 10.1.

- *costruire*: significa padroneggiare l'ortografia, la grammatica, la sintassi, la coesione, nello scrivere su carta e su schermo, insieme, se necessario, ad altre forme e modi di espressione (immagini, numeri e simboli);
- *comunicare*: significa essere in grado di esprimere un punto di vista, di prendere in considerazione un problema e di condividere conoscenze ed esperienze adattando i propri testi al destinatario, al contenuto e allo scopo;
- *riflettere e valutare*: significa utilizzare la scrittura come mezzo per monitorare e sviluppare la consapevolezza circa il proprio apprendimento.

Terza fase: descrivere ciascuna sottocategoria in cinque livelli

Una delle caratteristiche fondamentali del framework norvegese sta nel distinguere quattro, e a volte cinque, livelli di performance per ciascuna sottocategoria in funzione dell'utilità che ogni competenza ha in una particolare disciplina a ciascun livello. Queste competenze, o livelli di performance, sono interpretate come progressioni, correlate a determinati descrittori di tipo "can-do" e dunque alle competenze attese lungo tutto l'arco della scuola dell'obbligo, primaria e secondaria superiore (vedi Figura 10.3). La descrizione dei livelli serve a fissare, per ciascuna materia, obiettivi e competenze relativi alle esigenze e ai bisogni disciplinari specifici. I curricula nazionali norvegesi descrivono i risultati attesi in termini di obiettivi e di competenze degli apprendenti alla fine del 2°, 4°, 7° e 10° grado nella scuola dell'obbligo e alla fine di ogni anno di istruzione secondaria superiore.

Figura 10.3. Le competenze di base della produzione scritta (in quattro sottocategorie e cinque livelli di competenza).

QUADRO 1: LE COMPETENZE DI BASE DELLA PRODUZIONE SCRITTA					
Sottocategorie	Livello di competenza 1	Livello di competenza 2	Livello di competenza 3	Livello di competenza 4	Livello di competenza 5
Pianificare	È in grado di prendere appunti e utilizzare semplici fonti come base per la produzione scritta. È in grado di apportare semplici modifiche ad un testo dopo aver ricevuto un feedback.	È in grado di prendere appunti e utilizzare/citare delle fonti come base per la produzione scritta. È in grado di rivedere e modificare il testo dopo aver ricevuto un feedback.	È in grado di utilizzare diversi appunti e diverse fonti come base per la produzione scritta. È in grado di valutare e rivedere il testo e di descrivere le sue qualità.	È in grado di usare strategie diverse come base per la produzione scritta e integrare, citare e riportare fonti pertinenti. È in grado di rivedere il testo e di valutare le loro qualità.	È in grado di scegliere strategie di scrittura pertinenti e di usare fonti in modo critico e verificabile. È in grado di rivedere in maniera critica il proprio testo.

Costruire	Padroneggia l'ortografia scrivendo a mano o con una tastiera. È in grado di combinare tra loro differenti mezzi di espressione, come disegni, immagini, simboli e il linguaggio verbale.	È in grado di costruire testi leggibili e chiari con una ortografia corretta, scritti a mano o con una tastiera e combinare mezzi diversi di espressione.	È in grado di costruire testi utilizzando la terminologia della disciplina.	È in grado di costruire un testo complesso usando in modo appropriato la terminologia della disciplina e i mezzi di espressione adeguati alla disciplina e allo scopo per cui scrive.	È in grado di applicare e usare in modo adeguato e consapevole il lessico specialistico e i tipi di testo disciplinari.
Comunicare	È in grado di esprimere il proprio punto di vista e di esprimere esperienze personali e di sistematizzare semplici testi.	È in grado di esprimere la propria opinione, adottare prospettive diverse e formulare domande. È in grado di raccontare, di descrivere e di organizzare diversi tipi di testo correlati ad una disciplina.	È in grado di sostenere con argomenti e motivare il proprio punto di vista. È in grado di redigere una resoconto, una relazione, di descrivere procedure e di esporre dei risultati e di formulare ipotesi.	È in grado di portare argomenti a favore o contro dei punti di vista e di prendere una decisione. È in grado di analizzare gli argomenti di una disciplina e di scrivere in stili diversi, utilizzando differenti strutture.	È in grado di costruire una argomentazione in modo olistico. È in grado di esaminare e di identificare le problematiche di un argomento disciplinare.
Riflettere e valutare	È in grado di condurre una riflessione su esperienze personali nella scrittura di semplici testi.	È in grado di condurre una riflessione su esperienze personali e su esperienze correlate ad una disciplina nella scrittura di diversi tipi di testi.	È in grado di condurre una riflessione su sue esperienze di apprendimento nell'ambito dello studio di testi disciplinari.	È in grado di condurre una riflessione su sue esperienze di apprendimento e di valutarle nell'ambito dello studio di testi disciplinari.	È in grado di condurre una riflessione critica su un prodotto e di valutare il suo apprendimento nell'ambito dello studio di testi disciplinari.

Quarta fase: sulla base del Quadro, formulare gli obiettivi in termini di competenze specifiche delle diverse discipline

I principi e livelli del Quadro sono stati utilizzati per lo sviluppo dei curricula nazionali delle materie scolastiche. L'esempio che segue illustra come questo è stato fatto per il curriculum di scienze naturali per gli studenti al quarto anno (Figura 10.4). I curricula nazionali delle discipline scolastiche basati sul Quadro delle competenze di base sono stati approvati dal Ministero norvegese dell'Istruzione e della Ricerca nel 2013.

Figura 10.4. Integrazione tra le “competenze di base” e gli obiettivi di competenza di una disciplina.

Framework	Scienze naturali
Le competenze base di scrittura Livello 2	Obiettivi per competenze dopo il 4° anno della scuola dell'obbligo: gli allievi dovrebbero essere in grado di:
È in grado di prendere appunti e utilizzare/citare delle fonti come base per la produzione scritta.	• osservare e prendere nota di che cosa avviene in un albero o in una pianta perenne nel corso del tempo; • raccogliere da varie fonti ed elaborare informazioni su argomenti relativi alle scienze naturali.
È in grado di esprimere la propria opinione, adottare prospettive diverse e formulare domande.	discutere il ciclo di vita di alcune piante e specie animali e formulare domande per avere spiegazioni e per soddisfare curiosità in merito all'argomento.
È in grado di raccontare, di descrivere e di organizzare diversi tipi di testo correlati ad una disciplina.	utilizzare concetti delle scienze naturali per descrivere e presentare in modi diversi le proprie osservazioni.

Il Quadro di riferimento nazionale norvegese per le competenze trasversali è stato adottato e pubblicato dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca. Esso fornisce una base e un punto di partenza per lo sviluppo e la revisione di tutte le materie della scuola dell'obbligo e del secondo ciclo superiore. Ha il vantaggio di fornire ai responsabili della implementazione dei curricula disciplinari e ai formatori di formatori un sistema di riferimento per categorie. Si è rivelato essere uno strumento molto utile in grado di garantire l'inclusione delle competenze linguistiche in tutte le materie e viene utilizzato come punto di partenza per la formazione continua degli insegnanti. È anche usato per costruire piani di studio per gli studenti con bisogni educativi speciali (come quelli con problemi di udito o di vista). La ricerca e il feedback da parte degli insegnanti e dei formatori di insegnanti rivelano una crescente comprensione del concetto di literacy disciplinare e una maggiore attenzione ad essa apportata in classe.

10.4. UN APPROCCIO STRUTTURALE ALLA PROGETTAZIONE DEL CURRICOLO NELLA RENANIA DEL NORD-WESTFALIA (NRW, GERMANIA)

La situazione politica e dell'istruzione in NRW è molto diversa. Il sistema di istruzione tedesco è articolato in tre filiere e L'*Hauptschule*⁹⁵ è la filiera più breve. La maggioranza degli studenti iscritti alla *Hauptschule* sono immigrati. I gruppi di materia incaricati, [a partire dalla fine dello scorso decennio⁹⁶], di elaborare i curricula delle varie materie scolastiche lavoravano in gruppi isolati ed erano privi di esperienza nell'area dell'educazione linguistica, e di ciò risentivano i loro tentativi di modernizzare questa filiera. Era tuttavia indispensabile riformare i curricula. Era necessario soprattutto definire le competenze linguistiche di base che tutti gli studenti dovevano acquisire in tutte le materie per un esito positivo del loro apprendimento a scuola e per inserirsi poi nel mondo del lavoro. È stato perciò elaborato un *Quadro di riferimento delle competenze linguistiche intercurricolari: le lingue nella e per l'educazione inclusiva nella Renania del Nord Westfalia* (Germania) (2011).

Il Quadro, adottando un approccio interdisciplinare, descrive tre dimensioni centrali della lingua di scolarizzazione: (i) i generi tipici della lingua usata a scuola, (ii) le funzioni linguistico-cognitive e discorsive di base e (iii) i repertori dei mezzi linguistici (fondati sulla grammatica e il lessico del tedesco come lingua naturale). Ciascuna di queste dimensioni è descritta sia separatamente sia in interazione con le altre. Si è ritenuto che queste tre aree fossero (in teoria) importanti, che contribuissero alla definizione e allo sviluppo della literacy specifica delle diverse discipline nella lingua di scolarizzazione dominante e che fossero essenziali per valutare il grado di padronanza della comprensione e della produzione scritta attraverso il curriculum.

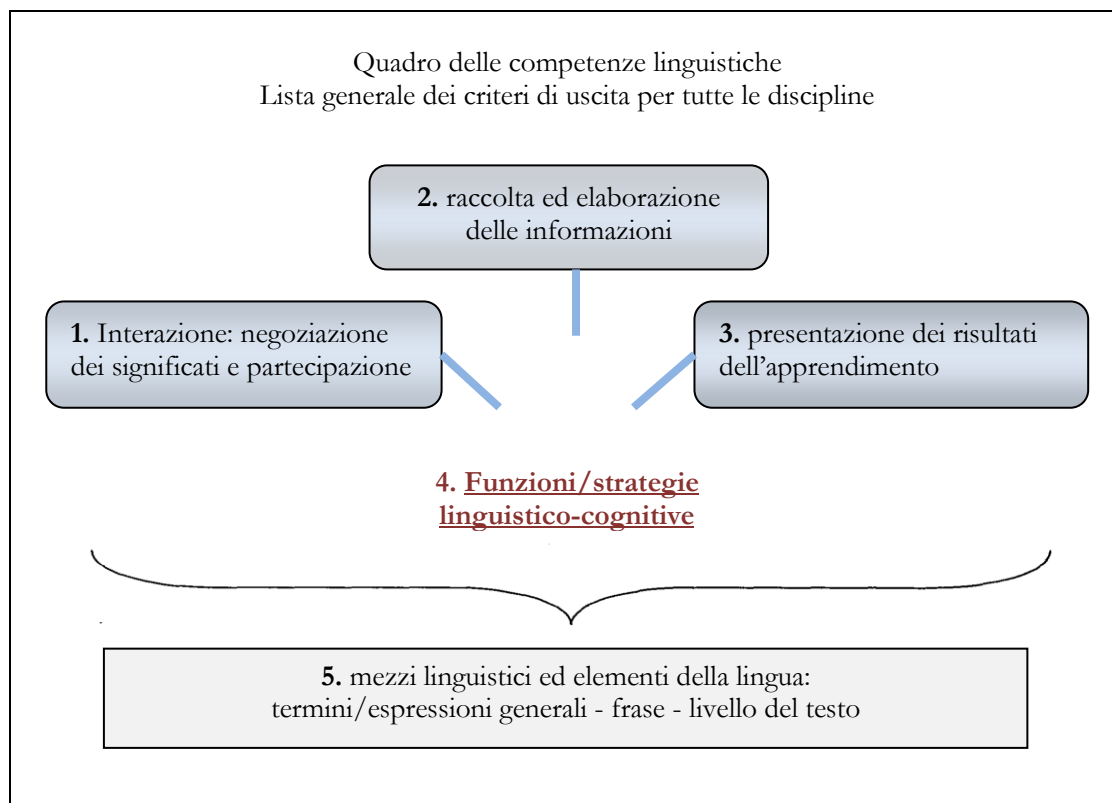
È stata inoltre messa in evidenza una quarta dimensione, relativa all'area dell'azione educativa e delle attività didattiche in classe, nella quale è possibile differenziare diverse fasi di acquisizione o tipi di competenze cognitive e linguistiche. Il modello individua tre principali aree di attività, ciascuna associata a diverse difficoltà cognitive e linguistiche e alle modalità di comportamento dell'apprendente a cui accordare priorità, che sono:

1. interazione propedeutica o generale: negoziazione del significato e partecipazione (riguarda la preparazione di base e la disposizione a confrontarsi su un contenuto);
2. recupero ed elaborazione delle informazioni (area relativa all'acquisizione di nuove conoscenze e alla loro integrazione in strutture di conoscenza già esistenti);
3. presentazione dei risultati dell'apprendimento, compresa la preparazione e la valutazione (riguarda la comunicazione dei risultati e la negoziazione di significati tra pari e con l'insegnante della materia).

⁹⁵ L'*Hauptschule* corrisponde, per molti aspetti, agli indirizzi professionali del sistema di istruzione italiano. A seconda dei vari Länder ha una durata di cinque/sei anni (n.d.r.).

⁹⁶ Dopo l'indagine PISA del 2006, che aveva rilevato alcune gravi debolezze del sistema scolastico tedesco, e per rispondere alle nuove esigenze del mercato del lavoro e alla necessità di una migliore inclusione scolastica degli studenti immigrati, la Germania ha avviato un processo di riforma della scuola e dei curricula disciplinari. I curricula, definiti dai ministri dei Länder, varia a seconda del tipo di istruzione e formazione secondaria superiore [n.d.r.].

Figura 10.5. Quadro delle competenze linguistiche: criteri di uscita per tutte le discipline.



È da rilevare che, in questo modello, la dimensione dei tipi di testo non viene affrontata e non si forniscono informazioni sistematiche sul loro ruolo, la loro qualità e come vengono proposti nelle diverse materie. La dimensione delle funzioni linguistico-cognitive è invece ampiamente sviluppata, in quanto ritenuta essenziale per qualsiasi attività disciplinare sia che si tratti della comprensione del testo o di altre forme di significazione semiotica o della produzione di enunciati e testi coerenti (resoconti, relazioni, interpretazioni, soluzioni di problemi, ecc.). A livello macro si possono distinguere almeno otto diverse funzioni linguistico-cognitive: *denominare/definire*, *descrivere/rappresentare*, *riportare/narrare*, *spiegare/chiarire*, *valutare/esprimere un giudizio*, *argomentare/prendere posizione*, *modellizzare* e *simulare*. Le funzioni linguistico-cognitive (comprese quelle a livello secondario o micro), nella loro diverse forme linguistiche, costituiscono, infatti, la base della riflessione e della comunicazione accademica, così come il genere testuale, la grammatica e il lessico, e rappresentano il nucleo dell'acquisizione della lingua accademica e della sua adeguata padronanza. Infine, il modello riconosce l'assoluta necessità di padroneggiare i mezzi linguistici e gli elementi linguistici concreti, di cui si fornisce un esempio in tedesco, lingua di scolarizzazione nel NRW. Questa padronanza, infatti, è una componente essenziale della struttura di ogni quadro di riferimento.

Per ciascuna delle dimensioni individuate è stato definito un certo numero di descrittori di base (circa 60 in totale) corrispondenti alle competenze linguistiche che gli

apprendenti dovrebbero aver acquisito alla termine del 9°/10° anno di scuola (in Germania) in tutte le materie. Qui di seguito si riportano alcuni esempi di descrittori:

Figura 10.6. Esempi di descrittori generali di uscita nella Renania del Nord Westfalia.

Raccolta ed elaborazione delle informazioni:

Gli allievi sono in grado, sulla base di interessi personali e/o per eseguire determinate attività, di ricercare, in modo mirato, informazioni o, all'occorrenza, estrarre informazioni pertinenti da documenti e altri media.

Questo richiede le competenze linguistiche seguenti:

- acquisire le informazioni necessarie attraverso una ricerca mirata;
- effettuare semplici ricerche – utilizzare una vasta gamma di fonti di informazione;
- preparare, condurre e utilizzare inchieste o interviste;
- sapersi orientare in una biblioteca e reperire documenti o, all'occorrenza, i media che trattano un argomento che riguarda la disciplina studiata.

Presentazione e condivisione dei risultati dell'apprendimento:

Gli allievi sono in grado di descrivere o di presentare le proprie idee e i risultati del proprio lavoro in una forma appropriata e di comunicarli utilizzando le funzioni linguistiche di base sopra elencate.

Questo richiede le competenze linguistico-cognitive seguenti:

- riportare o riassumere oralmente/per iscritto ciò che è stato letto, ascoltato, o visto rispettando le consegne;
- esporre fatti e azioni complesse con l'aiuto di mezzi audiovisivi (ad esempio, diagrammi, appunti, foto, immagini, mappe);
- riportare i risultati di un lavoro di gruppo o di un progetto facendo ricorso a supporti visivi adatti ai destinatari (ad esempio, cartelloni, giornali murali);
- esporre processi o argomenti in ordine cronologico o logico con il supporto di tabelle di parole chiave.

Il modello adottato nel NRW è quindi, come il framework norvegese, sebbene applicato in modo diverso, un documento che definisce in linea di massima i requisiti della lingua accademica (sotto forma di elenco generale dei criteri di uscita). Esso è destinato a servire quale quadro di riferimento per i gruppi di esperti incaricati di definire i curricula delle varie materie. Questi devono affrontare il difficile compito di correlare le considerazioni linguistiche di ordine generale alle considerazioni linguistiche specifiche delle varie materie e di metterle in relazione con i contenuti disciplinari. I gruppi di materia incaricati di elaborare i curricula della *Hauptschule* del NRW hanno quindi preso la lista generale dei criteri di uscita come punto di partenza e come strumento per definire i descrittori e gli indicatori più appropriati alla loro disciplina. In particolare, alcuni gruppi (ad esempio, quelle responsabili dei curricula di matematica, educazione fisica ed educazione religiosa) hanno ritenuto necessario differenziare i

descrittori proposti o aggiungerne di nuovi, soprattutto per quanto riguarda le funzioni linguistico-cognitive e specifici generi testuali. Altri hanno proposto di introdurre sotto-componenti delle funzioni linguistico-cognitive (a livello meso e micro) che consideravano particolarmente utili per certe attività di insegnamento/apprendimento nella loro disciplina (come la sperimentazione in scienze, la valutazione etica in biologia o l'esposizione/spiegazione di convinzioni personali in educazione religiosa). Ma, nel complesso, almeno due terzi delle formulazioni del quadro, ritenute appropriate per le discipline o aree esaminate, sono rimasti invariati dopo la validazione del modello. Di certo sarà rafforzato e i suoi indicatori saranno perfezionati sulla base delle concrete situazioni in cui verranno implementati nelle diverse materie. Questa implementazione consentirà di progettare corsi differenziati e variati e di sviluppare approcci sensibili alla lingua di scolarizzazione, fondati su appropriate attività di apprendimento e di valutazione. Ecco alcuni esempi che illustrano questi adattamenti:

Figura 10.7. Esempi di descrittori linguistici adattati alle discipline.

Adattamento / validazione del Quadro

Esempio 1: Storia

Gli allievi sono in grado di distinguere tra i tipi di testo che possono essere utilizzati per esporre (ad esempio, minute o trascrizioni, descrizioni, relazioni di un'esperienza di lavoro, articoli di giornale, reportages, verbale di un incidente) e di tener conto delle loro caratteristiche nello scrivere.

Gli allievi sono in grado di distinguere tra i fondamentali tipi di testo utilizzati per studiare il passato (ad esempio, relazioni, documenti, cronache e altre fonti storiche), di distinguere tra fonti primarie e secondarie e riconoscere posizioni / interessi.

Esempio 2: Matematica ed educazione religiosa

Area: acquisizione di funzioni cognitivo-comunicative supplementari, ad esempio: definire e modellizzare (per la matematica)

Area: arricchimento degli indicatori per materia (educazione religiosa)

Usare il lessico specifico della disciplina e spiegare il significato di termini specialistici, usando le parole della lingua comune. Ad esempio: "penitenza", "benedizione", "Trinità", "grazia divina", "salvezza", "perdono" e "Creatore".

Esempio 3: Biologia

A livello di lessico

Gli allievi sono in grado di ... riconoscere il significato di termini (o loro elementi) di origine greca o latina (ad esempio citoplasma, protoplasma, dattilo-, derma- ...)

Gli adattamenti e le modifiche proposte dai diversi gruppi disciplinari variano a seconda dei casi, ma il Quadro, e in particolare l'approccio intercurricolare è stato ben

accolto e supportato. Il Quadro è stato considerato utile e ha aiutato i gruppi di materia a riflettere sulla funzione dell'educazione linguistica nella loro disciplina, a precisare chiarire i loro bisogni e le pratiche didattiche specifiche relative al modo di ragionare, alla produzione orale e alla produzione scritta nella loro materia e per identificare le differenze, nell'insegnamento, rispetto ad altre aree disciplinari. È interessante rilevare che le competenze linguistiche che entrano in gioco nella scrittura sono state oggetto di maggiore attenzione e preoccupazione da parte dei gruppi disciplinari di quanto inizialmente lo siano stati i processi di comprensione propri della loro disciplina, vale a dire, la ricostruzione di significato a partire da una grande varietà di testi. Eppure è noto che le caratteristiche della lingua accademica di questi testi condensati e astratti può rendere la loro comprensione complessa quanto le attività di scrittura e, talvolta, può anche diventare un ostacolo alla loro piena comprensione.

Dopo il 2012, in NRW, criteri linguistici di uscita comuni e la nozione di literacy disciplinare sono diventati parte integrante di tutti i curricula di base della *Hauptschule* (e non solo). Le autorità scolastiche sono diventate molto più consapevoli della dimensione linguistica nell'insegnamento delle varie discipline e il principio fondamentale della consapevolezza linguistica, necessaria in ogni processo di insegnamento e di apprendimento, è stato ora inserito come componente della globale politica educativa e della politica relativa alla formazione degli insegnanti⁹⁷. Sono state inoltre formulati standard educativi vincolanti a livello nazionale che fissano obiettivi specifici per quanto riguarda le competenze comunicative di numerose discipline.

10.5. TIPOLOGIA DELLE PROCEDURE

Appare chiaro, dagli esempi sopra riportati (10.2.–10.4.), che diversi sono gli approcci per l'elaborazione e l'implementazione dei curricula validi e possibili. I più importanti sono: 1) partire dall'analisi degli obiettivi e dei requisiti linguistici di ciascuna disciplina per poi sottoporli all'esame e alla discussione di esperti disciplinari e, sulla base dell'esito di tale esame, elaborare il curriculum di ogni disciplina, oppure 2) partire con lo sviluppo di un quadro generale delle competenze linguistiche trasversali che sarà poi validato nell'ambito delle diverse materie. Entrambi gli approcci non si escludono a vicenda, ma sono complementari. Per quanto riguarda la tipologia delle procedure, abbiamo distinto tra (1) i valori, le ipotesi e gli obiettivi fondamentali correlati alle dimensioni comunicative della costruzione delle conoscenze e dell'apprendimento di contenuti, (2) l'identificazione delle pratiche sociali e delle pratiche in classe legate a determinate materie o comuni all'insieme delle discipline e (3) le forme discorsive, i generi testuali e le funzioni linguistico-cognitive loro sottese presentate sotto forma di liste aperte o di un quadro di riferimento. Infine abbiamo anche affrontato la questione relativa alla formulazione di descrittori (precisi e trasparenti) in opposizione a descrizioni (più o meno aperte o approssimative) delle necessarie sperimentazioni e della loro relazione con gli standard educativi.

È importante ricordare che il sostegno all'acquisizione della lingua accademica nell'insegnamento e nell'apprendimento delle discipline mira a offrire un'educazione di

⁹⁷ Cfr. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2011a-c, 2013.

qualità a ciascun individuo. Ciò implica la parità di accesso alla costruzione delle conoscenze e dare agli studenti i mezzi per diventare cittadini critici e per partecipare ai discorsi socio-scientifici, oltre che la possibilità di vivere esperienze interculturali relative alla diversità a livello concettuale, geografico e storico. La scuola e le diverse materie scolastiche devono offrire opportunità di vivere esperienze che permettano agli apprendenti di percepire e incontrare tale diversità, riconoscerla, accoglierla e valorizzarla in modo che essi diventino cittadini democratici. Un approccio al curriculum che corrisponde a questi principi dovrà fare attenzione a non divenire troppo tecnico e vincolante nella formulazione dei descrittori, limitando così lo spazio necessario alla sperimentazione di nuove costruzioni, realizzazioni e interpretazioni⁹⁸. Ciò nondimeno tutti gli apprendenti hanno bisogno di linee guida chiare, riguardo al curriculum, formulate in termini comuni, sui seguenti punti: il modo in cui il pensiero, la lingua e i contenuti interagiscono nei diversi contesti (le discipline), i requisiti di base che dovranno acquisire nel corso del tempo e le finalità delle competenze acquisite.

Gli esempi presentati sopra rappresentano differenti possibili vie per un approccio alla progettazione di curricula finalizzati a sviluppare la literacy disciplinare. Un approccio che privilegia l'elaborazione di un quadro di riferimento generale, fondato sulla comprensione delle modalità di acquisizione delle conoscenze e delle difficoltà linguistico-cognitive che generalmente si incontrano nelle diverse fasi dell'insegnamento e dell'apprendimento in classe, può portare ad una riflessione sistematica sulle competenze che si devono acquisire. Riteniamo che questo favorirà il transfer tra le discipline e permetterà di avere una visione più globale dei risultati da raggiungere e dei criteri di uscita da stabilire per l'insieme del curriculum e che saranno poi verificati e riformulati nell'ambito delle diverse materie. Un curriculum orientato sulle discipline, d'altra parte, può essere molto più preciso e dettagliato, ma dovrà essere messo in relazione e a confronto con quello delle altre materie per far emergere somiglianze o differenze. In questo modo si potrà avere una definizione comune e integrata di che cosa ogni apprendente deve conoscere e fare in termini di conoscenze discorsive di base e di competenze per avere successo a scuola e nella vita. In ogni caso lo sviluppo linguistico-cognitivo di ogni apprendente e il suo sostegno nelle diverse discipline devono essere una preoccupazione della scuola nel suo complesso. È necessario un coordinamento linguistico a livello di scuola, ma occorre anche una "politica" comune o un documento scritto (vedi capitoli sei e otto). Gli insegnanti, come gruppo, non solo devono decidere come sviluppare le competenze nella lingua accademica e le capacità di ragionamento nelle diverse aree disciplinari, ma anche cooperare tra loro e concordare gli obiettivi generali e i livelli di prestazione che devono essere raggiungenti dagli apprendenti. È necessario, oltre a un documento curricolare, che vi sia un consenso, se non un contratto pedagogico o un accordo formale tra i docenti di una scuola, sulle principali componenti delle competenze linguistiche generali, sui contributi che ogni disciplina può dare, sui transfer possibili tra le discipline e sulla definizione dei risultati attesi al termine di determinate fasi di sviluppo o di determinati livelli istituzionali.

⁹⁸ Cfr. Fleming M. (2010), *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxE-UseDescriptors_fr.asp#s5.

11. LA DIMENSIONE LINGUISTICA NELLA FORMAZIONE INIZIALE E CONTINUA DEGLI INSEGNANTI

Nonostante il consenso generale (vedi sopra) circa l'importanza della lingua nell'insegnamento dei contenuti disciplinari, le scuole devono affrontare una serie di resistenze nei loro tentativi di costruire una cultura educativa sensibile alla dimensione linguistica estesa a tutto il curriculum. Nell'istruzione secondaria (in particolare), gli insegnanti delle discipline non linguistiche (ad esempio, gli insegnanti di fisica o di geografia) spesso sostengono che ciò che è richiesto dall'insegnamento dei contenuti della disciplina non permette loro di praticare attività di apprendimento della lingua e che gli obiettivi didattici non contengono esplicitamente componenti dedicate all'apprendimento della lingua. Altri delegano la responsabilità dello sviluppo delle competenze linguistiche della lingua ai docenti di lingua, visto che hanno le qualifiche professionali richieste per questa funzione. A loro volta gli insegnanti di lingua come materia sono generalmente riluttanti ad assumere il ruolo di "capo-meccanici" in quella che considerano essere una "officina di riparazione linguistica".

Nonostante queste difficoltà, il sistema di istruzione deve fornire competenze professionali e un supporto strutturale per l'insegnamento delle lingue trasversale a tutto il curriculum, al fine di promuovere l'equità e la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Le basi per una tale evoluzione saranno gettate dalla definizione di obiettivi di apprendimento che includono la dimensione linguistica e da un corrispondente sviluppo del curriculum in questa direzione (vedi capitolo 10). Tuttavia, un semplice cambiamento dei documenti di politica educativa e degli strumenti curriculari non è sufficiente: l'integrazione della dimensione linguistica nell'insegnamento dei contenuti disciplinari richiede anche l'implementazione di strategie. Questo capitolo ne descriverà brevemente tre: l'integrazione della dimensione linguistica nella formazione continua degli insegnanti; la creazione di un sistema di supporto (educatori specializzati nella literacy) per le scuole aperte al cambiamento e misure per incoraggiare le scuole e il loro personale docente a sviluppare una cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento di contenuti sensibile alla lingua e a predisporre materiali che siano a questo adeguati.

11.1. FORMAZIONE INIZIALE E CONTINUA DEGLI INSEGNANTI A LIVELLO SOVRANAZIONALE

Una iniziativa globale per l'introduzione della dimensione linguistica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti è stata sviluppata dal progetto multilaterale Comenius EUCIM-TE, co-finanziato dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea, nell'ambito del programma di istruzione e di formazione lungo

tutto l'arco della vita⁹⁹. Anche se è stato progettato principalmente per migliorare le opportunità di apprendimento degli allievi in difficoltà, immigrati o plurilingui, questo progetto si basa sull'insegnamento ordinario e sulle varietà e sui registri di lingua propri degli insegnamenti disciplinari e trasversali al curriculum e propone un curriculum comune europeo per la formazione degli insegnanti fondato sul principio fondamentale dell'inclusione. Coerentemente con questo principio l'apprendimento delle lingue, non più inteso come isolato e a sé stante e delegato a specifiche materie (la lingua come materia / la lingua straniera), si iscrive in un approccio "inclusivo" in cui l'educazione linguistica è una componente, a pieno titolo, del più generale e comune processo curricolare. Il consorzio internazionale ha dato a questo progetto il nome, di per sé eloquente, di *Inclusive Academic Language Teaching* (IALT). Questo approccio presuppone che l'apprendimento disciplinare dipenda in gran parte dalle possibilità di usare la lingua per lo studio offerte agli apprendenti e dalle loro competenze in questa lingua e da specifiche modalità di uso della lingua accademica. Si ritiene inoltre che l'insegnamento e l'apprendimento dei contenuti delle discipline non linguistiche siano un potente mezzo di acquisizione della principale lingua di scolarizzazione quando questa sia una lingua seconda o straniera. Il progetto si rivolge a tutti gli apprendenti che hanno, nell'ambiente familiare, un accesso limitato al registro accademico, inclusi gli apprendenti nativi che provengono da ambienti svantaggiati e di basso livello di istruzione.

I responsabili politici, amministratori e formatori di insegnanti che hanno in progetto la revisione della formazione degli insegnanti a qualsiasi livello, troveranno innumerevoli risorse nei materiali pubblicati dal progetto EUCIM-TE¹⁰⁰. Questi forniscono informazioni sui fondamenti sistemici-funzionali-linguistici dell'insegnamento inclusivo della lingua accademica che lega la lingua al contesto sociale e comprende registri e generi delle diverse discipline e attività curricolari. Vengono inoltre affrontate questioni metodologiche relative all'insegnamento inclusivo della lingua accademica, alle strategie da adottare in classe e a tecniche quali l'apprendimento attraverso la lettura / la scrittura, la modellazione, l'organizzazione del curriculum per generi testuali e lo scaffolding¹⁰¹. L'approccio è molto pragmatico, con esempi di buone pratiche provenienti da diversi contesti nazionali.

I documenti dell'EUCIM-TE mostrano chiaramente che l'insegnamento inclusivo della lingua accademica deve andare alla pari con riforme organizzative e curricolari, a sia a livello dell'intero sistema di istruzione (progetti di sviluppo scolastico) che della cultura quotidiana di insegnamento e di apprendimento (progetti di sviluppo della classe).

11.2. FORMAZIONE INIZIALE E CONTINUA DEGLI INSEGNANTI A LIVELLO NAZIONALE

Le questioni relative alla diversità linguistica in classe stanno cominciando a essere prese in considerazione nei sistemi di formazione degli insegnanti in molti Stati membri del Consiglio d'Europa. Tuttavia, vi sono grandi differenze nella portata, nelle modalità

⁹⁹ <http://www.eucim-te.eu/>.

¹⁰⁰ <http://www.eucim-te.eu/32340>.

¹⁰¹ Per maggiore dettaglio vedi il capitolo 7.

e negli strumenti con cui queste vengono affrontate, a seconda dei particolari bisogni linguistici, della struttura amministrativa delle istituzioni di formazione degli insegnanti e delle disposizioni socio-politiche dei governi regionali o nazionali. La molteplicità dei contesti politici e amministrativi in cui avviene la formazione degli insegnanti, rende poco proponibile una soluzione unica per tutti.

Tornando alla questione della diversità linguistica, le due principali preoccupazioni della grande maggioranza degli istituti di formazione iniziale e continua degli insegnanti sono da un lato, gli esperti nelle lingue e, dall'altro, le disposizioni specifiche atte a migliorare le competenze generali degli apprendenti immigrati per i quali la lingua principale di scolarizzazione è una L2. Questo non è sicuramente sufficiente. Essendo la lingua il più importante strumento di costruzione della conoscenza in contesti educativi formali, è urgente rivedere e aggiornare le strutture organizzative e i contenuti pedagogici generali dei programmi di formazione dei docenti di tutte le discipline a tutti i livelli di istruzione. Queste riforme dovrebbero avere l'obiettivo primario di estendere l'interesse per la lingua a tutto il sistema di istruzione tradizionale, per rendere consapevoli tutti gli insegnanti del modo in cui viene utilizzata e sviluppata la lingua nell'insegnamento e nell'apprendimento nelle diverse discipline e aree di conoscenza. Ciò implica che, nella formazione iniziale, corsi incentrati sulla dimensione linguistica siano proposti a *tutti* gli insegnanti – e non solo ai futuri docenti di lingua – e che tali corsi siano resi obbligatori nel lungo periodo.

In Germania, ad esempio, responsabili politici e amministratori hanno poco a poco preso coscienza del fatto che, nel sistema di istruzione ordinario, gli apprendenti non hanno tutti il medesimo livello di conoscenza del tedesco, lingua principale di scolarizzazione. In particolare i bambini e gli adolescenti i cui genitori hanno un basso livello di istruzione hanno bisogno di un mirato sostegno linguistico in tutte le discipline, dato che i loro risultati scolastici sono inferiori rispetto ai traguardi attesi. Quale logica risposta alle tendenze demografiche e alle attuali trasformazioni socio-culturali (mobilità, comunicazione e intrattenimento attraverso i media) alcuni stati federali tedeschi hanno modificato la legislazione relativa alla formazione iniziale dei docenti per fare della dimensione linguistica una componente fondamentale di tale formazione. La Renania del Nord Westfalia, partner tedesco del progetto europeo EUCIM-TE, ha, ad esempio, prodotto un adattamento dell'*European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* che include dei moduli per la formazione iniziale e continua degli insegnanti in linea con gli accordi di Bologna¹⁰². È ora compito delle università e delle istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti implementare questo adattamento del framework europeo nella formazione dei docenti e verificarne l'efficacia.

In Germania anche alcune fondazioni private hanno incluso la dimensione linguistica nei loro programmi di sostegno. Uno dei migliori esempi è quello della Fondazione Mercator che ha fondato, nel 2013, un Istituto per il sostegno linguistico e il tedesco come lingua seconda, associato all'Università di Colonia, con la seguente missione¹⁰³:

¹⁰² <http://www.eucim-te.eu/data/es027/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>.

Il documento relativo agli accordi di Bologna (1999) è scaricabile al link:

http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm.

¹⁰³ <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/>.

- consigliare gli stati federali tedeschi su come integrare la dimensione linguistica nella formazione (iniziale) degli insegnanti del sistema di istruzione ordinario e offrire incentivi per l'impegno didattico;
- mettere a disposizione risorse e un supporto professionale per la ricerca su metodologie efficaci di insegnamento delle lingue;
- fornire programmi di formazione continua per esperti e ricercatori nel campo dell'insegnamento delle lingue.

In altri stati membri del Consiglio d'Europa la volontà di investire nella dimensione linguistica della formazione degli insegnanti è ugualmente forte, ad esempio in Lussemburgo¹⁰⁴ e in Austria (Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum)¹⁰⁵.

11.3. CONSULENTI LINGUISTICI E INSEGNANTI SPECIALIZZATI NELLA LITERACY A LIVELLO REGIONALE E LOCALE

Negli ultimi decenni, la "literacy" è diventata un obiettivo educativo ambizioso e complesso. Tutti gli esperti e i decisori politici sono d'accordo nel riconoscere che essa va ben oltre le semplici competenze tecniche di lettura, di scrittura e di calcolo (vedi capitolo otto). Nelle società del 21° secolo, la literacy presuppone «un apprendimento continuo per consentire alle persone di raggiungere i loro obiettivi, di sviluppare le loro conoscenze e potenzialità e di partecipare pienamente alla vita della loro comunità e della società nel suo insieme» (Unesco 2004). La literacy comprende anche le competenze di ricezione e produzione orale in contesti sociali formali, il pensiero critico, la comprensione profonda dei testi e la capacità di formulare e comunicare idee in forma di testi (produzioni orali o scritte) coerenti. Ne è inoltre parte integrante il saper padroneggiare forme di rappresentazione non verbale (immagini, grafici, equazioni, film).

Nella sua pubblicazione *The Literacy Coach*, Elizabeth G. Sturtevant¹⁰⁶ ha sottolineato che mai, nella storia, l'esigenza di una popolazione istruita è stata più forte. La globalizzazione dell'economia richiede una forza lavoro competente nella lettura, nella scrittura, nel calcolo e in molti altri settori e le moderne società democratiche hanno bisogno di cittadini impegnati e ben informati. Ma troppi studenti mancano ancora di un sostegno mirato a rafforzare la loro capacità di comprendere materiali complessi, ad arricchire il loro repertorio linguistico e a sviluppare solide abilità di studio.

¹⁰⁴ Hansen-Pauli M.-A. (2013), *Teacher education: Language issues in multilingual educational contexts: Sensitising Subject Student Teachers for Language Issues and Cultural Perspectives*. Strasbourg, Council of Europe www.coe.int/lang-platform → Language(s) of schooling

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxc2-schooling_EN.asp?

¹⁰⁵ Sprachsensibler Fachunterricht, http://www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php.

¹⁰⁶ Sturtevant E. (2004), *The literacy coach: A key to improving teaching and learning in secondary schools*, Washington D.C., Alliance for Excellent Education:

https://www.carnegie.org/media/filer_public/80/50/80508f5f-bec4-4214-ab80-8142123d188f/ccny_grantee_2003_coach.pdf.

Elizabeth G. Sturtevant è convinta che sia possibile ottenere la partecipazione attiva in classe da parte di tutti gli studenti, senza eccezione, e insegnare e far loro apprendere loro come affrontare testi impegnativi e i media (informativi) moderni. Questo ottimismo è alimentato dalla constatazione che i metodi didattici sviluppati nel corso della seconda metà del XX secolo sono ormai molto avanzati. Vi è una solida esperienza su come gli insegnanti, in tutte le aree disciplinari, possano predisporre gli ambienti di apprendimento in cui gli studenti possono risolvere problemi, condurre una ricerca, sperimentare e partecipare ad attività di costruzione della conoscenza attraverso la lettura, la scrittura, l'interazione verbale e discussioni strutturate. Questo è vero, ma non in tutte le scuole questa competenza è immediatamente disponibile. Anche se il loro personale docente è aperto al cambiamento e intende avviare un programma di apprendimento delle lingue per tutta la scuola, potrebbe avere bisogno di un aiuto professionale esterno, di un intervento critico costruttivo da parte di esperti debitamente formati per questo compito. Questi consulenti (per l'apprendimento della lingua) o educatori esperti per quanto riguarda la literacy sono in grado di fornire un'assistenza mirata in base alle esigenze della scuola e alle biografie linguistiche degli studenti, al loro profilo socio-culturale e al loro livello di abilità cognitive in relazione ai requisiti del curriculum di studi e a fattori contestuali quali, ad esempio, la disponibilità di risorse, background e percorso professionale dei docenti, gli atteggiamenti e le priorità dei genitori.

In tutta Europa, negli Stati Uniti e in altre parti del mondo, molti programmi per la formazione di esperti in literacy (consulenti linguistici) sono stati implementati e valutati su base regionale o locale. Nonostante le loro differenze in termini di contenuti, organizzazione e strategie, tutti riconoscono la necessità di costruire un rapporto di fiducia e di formare gli insegnanti in un processo di apprendimento permanente su come combinare in modo efficace, insegnamento della literacy e insegnamento dei contenuti.

Figura 11.1. Per un coaching efficace nelle literacy¹⁰⁷

UN COACHING EFFICACE NELLE LITERACYS:	UN DOCENTE SPECIALIZZATO IN LITERACY:
Rafforza il dialogo collaborativo tra gli insegnanti a tutti i livelli di conoscenza e di esperienza.	È attento a includere tutti gli insegnanti indipendentemente dalle loro conoscenze ed esperienze di formazione professionale.
Facilita, a scuola, lo sviluppo di una strategia in favore della literacy, adattandola al contesto locale, ma sempre rispettando il curriculum nazionale/regionale.	È membro della commissione sulla "literacy" della scuola; aiuta la scuola a definire le caratteristiche di un insegnamento di qualità per lo sviluppo delle literacy; è l'interlocutore e il consulente del dirigente scolastico su questioni relative all'acquisizione della literacy; avvia e guida gruppi di studio composti da insegnanti.

¹⁰⁷ Shanklin, N. (2006): *What Are the Characteristics of Effective Literacy Coaching?*
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530356.pdf>

È caratterizzato da un insegnamento sulla base di metodi collaudati sia dagli insegnanti che dagli studenti.	Aiuta gli insegnanti a esaminare il lavoro degli studenti, fornisce un feedback, suggerisce valutazioni, interpreta i dati, fornisce assistenza in risposta agli interventi; valuta iniziative di “coaching” e altre offerte di aggiornamento professionale.
Va di pari passo con la formazione professionale sul posto di lavoro.	Affianca gli insegnanti nel loro lavoro giornaliero; implementa le migliori pratiche per l'apprendimento degli adulti; aiuta gli insegnanti a proseguire nella loro formazione professionale al termine di cicli di formazione.
Facilita osservazioni in classe, che sono cicliche e che si traducono gradualmente in una costruzione delle conoscenze.	Incoraggia il progressivo trasferimento di responsabilità del docente al discente; aiuta gli insegnanti a sviluppare strumenti e modalità di riflessione sul proprio modo di insegnare e a migliorarlo; sa che occorre implementare diverse strategie di literacy a seconda della disciplina.
Svolge un ruolo di supporto, piuttosto che di valutazione.	Aiuta gli insegnanti a identificare le aree in cui occorre ancora fare progressi e a riflettere sul loro modo di insegnare.

11.4. STRATEGIE BOTTOM-UP PER LO SVILUPPO DELLA SCUOLA E DELLA CLASSE

Molte scuole in tutto il mondo si trovano ad affrontare la difficoltà di sviluppare una politica di apprendimento delle lingue che prenda in considerazione i bisogni di apprendimento degli studenti, i loro punti di forza, le loro biografie linguistiche e i loro profili socio-culturali. Tali politiche dovrebbero anche prendere in considerazione i percorsi professionali del personale docente, nonché il punto di vista e le scelte educative dei genitori. Essi dovrebbero precisare gli obiettivi delle misure che la scuola intende prendere, attraverso lo sviluppo di una nuova cultura educativa sensibile alla dimensione linguistica, per migliorare i risultati scolastici degli studenti che, nell'insegnamento ordinario, sono a rischio di emarginazione. Strategie bottom-up di questo tipo sono state implementate con successo in molte scuole aperte al cambiamento e sono state, da queste, positivamente valutate. Ma ciò è possibile solo con il sostegno attivo di tutto il sistema di istruzione a livello locale, regionale e/o nazionale e richiede che siano fornite competenze e risorse aggiuntive. Alcuni esempi sono qui di seguito presentati:

Consenso, a livello di scuola, sugli obiettivi riguardanti la literacy e l'insegnamento di contenuti. Spesso i curricoli nazionali per l'insegnamento di contenuti, per esempio della storia, della chimica o della matematica, non definiscono esplicitamente i requisiti linguistici o gli obiettivi minimi richiesti per quanto riguarda l'apprendimento della lingua. Può anche accadere che requisiti e obiettivi siano fissati, ma che manchino di coerenza su (a) la

terminologia, (b) i criteri di qualità (ad esempio “come scrivere una sintesi o una relazione su un’esperienza condotta in laboratorio ben strutturata e formulata”), (c) il livello di lingua, (d) il livello di apprendimento (ad esempio minimo, medio, eccellente) o (e) i livelli di specificazione linguistica (ad esempio, parola - frase / grammatica - testo / genere). Nonostante la mancanza di supporto esterno (del tipo di cui si è accennato più sopra), molte scuole hanno cominciato a sviluppare un curricolo che definisce requisiti linguistici e obiettivi di literacy. La valutazione di queste iniziative bottom-up mostra che l’organizzazione delle varie aree di conoscenza (in uno sforzo concertato da parte di insegnanti della stessa materia o di all’interno di dipartimenti disciplinari) è una lunga e difficile operazione che non può avere successo senza la volontà di tutte le parti di investire tempo per negoziare e trovare punti di convergenza. L’esperienza dimostra che proporre alle scuole un quadro strutturato per la dimensione linguistica dell’insegnamento dei contenuti disciplinari facilita notevolmente il consenso interdisciplinare (vedi capitolo dieci). La combinazione di una strategia bottom-up a livello di singola scuola con una strategia top-down a livello di sistema di sostegno scolastico (si veda, ad esempio, la direzione norvegese per l’Istruzione e la Formazione, 2012)¹⁰⁸ sembra essere il modo più efficace per coordinare lingua di insegnamento e contenuti attraverso il curricolo.

Istituzione di un gruppo direttivo per l’apprendimento della lingua. I dipartimenti di insegnanti delle diverse discipline (o gruppi di docenti di una specifica disciplina) sono la spina dorsale organizzativa della maggior parte delle scuole secondarie. A livello di dipartimento vengono discusse le principali questioni didattiche e metodologiche per garantire stabilità e continuità, da un lato, e innovazione ed eccellenza dall’altro. Gli studenti possono dunque trovarsi di fronte ad un ampio spettro di strategie didattiche e di approcci (specifici delle diverse materie) per quanto riguarda le literacy e la dimensione della lingua accademica. Per appianare queste differenze di approccio (non funzionale) alcune scuole hanno preso l’iniziativa di istituire organi consultivi o gruppi (commissioni) direttivi intercurricolari, a beneficio dei loro studenti. Queste strutture, in cui ogni dipartimento disciplinare è rappresentato da uno o due insegnanti esperti, consentono ai docenti di tutte le aree disciplinari di esprimere le loro preoccupazioni, opinioni e interessi. Il coordinamento e la convergenza che viene raggiunta diventano così la base di una politica di apprendimento e di insegnamento della lingua di tutta la scuola.

La sensibilità alla dimensione linguistica nello sviluppo della classe. Le forme della lingua che gli insegnanti usano e il modo in cui rispondono alle performance orali dei loro studenti sono routine profondamente radicate che possono incoraggiare e stimolare lo sviluppo della lingua accademica degli apprendenti. Tuttavia, sembra che alcune di queste pratiche abbiano l’effetto opposto a quello voluto, ad esempio: l’uso di uno stile di discorso (il “teacherese”) che mira a facilitare la comprensione, ma che non è un modello al quale gli studenti possano riferirsi; il non lasciare agli studenti un tempo sufficiente per rispondere a un invito ad intervenire o rispondere. Un altro approccio discutibile è la predominanza del ciclo I (inizio) – R (risposta) – V (valutazione) e l’assegnazione agli

¹⁰⁸ http://www.udir.no/PageFiles/66463/FRAMEWORK_FOR_BASIC_SKILLS.pdf?epslanguage=no.
Si veda anche il capitolo 10.

studenti della responsabilità della R che, anche se formulata con una sola parola o con il linguaggio del corpo, viene accolta e accettata. O ancora, il supporto (scaffolding) linguistico potrebbe essere insufficiente. Nessuno può negare che un insegnamento inclusivo della lingua accademica nel sistema scolastico ordinario debba essere accompagnato da una cultura educativa sensibile alla dimensione linguistica di tutte le materie insegnate a scuola. Questo obiettivo è molto difficile da realizzare senza un aiuto esterno che faciliti l'avere consapevolezza delle routine che possono contribuire alla fossilizzazione di forme d'uso della lingua di tipo colloquiale/interattivo.

Una strategia promettente per creare una maggiore consapevolezza linguistica tra i docenti di una scuola e per sviluppare una nuova e ambiziosa cultura del discorso in classe è il metodo di osservazione in classe *critical-friends*. Gli insegnanti si invitano a vicenda ad osservare la classe per accertare se le opportunità di apprendimento che offrono sono tali da sviluppare ulteriormente le competenze linguistico-cognitive accademiche degli studenti e per cercare insieme come migliorarle. Di seguito alcuni esempi di criteri di qualità per l'auto-riflessione e l'osservazione in classe:

- All'inizio di un corso, di una unità didattica, le finalità dell'apprendimento della lingua sono spiegate agli studenti in modo comprensibile.
- L'insegnante evita di semplificare eccessivamente la lingua e adotta una forma di discorso che è di livello leggermente superiore al livello di competenza medio degli studenti.
- Attraverso il suo modo di parlare (intonazione, accentuazione, il linguaggio del corpo) l'insegnante sottolinea gli aspetti procedurali e/o i contenuti più importanti.
- L'insegnante facilita la comprensione di punti importanti, specifici della materia, attraverso la ripetizione e il ricorso alla parafrasi.
- L'insegnante controlla il proprio tempo di parola in modo da dare maggiore spazio ai contributi degli allievi.
- L'insegnante lascia abbastanza tempo (di attesa) agli studenti per costruire, nei loro interventi, enunciati chiari e coerenti.
- Gli studenti devono affrontare compiti stimolanti che richiedono più avanzate competenze di riflessione e una esposizione coerente delle idee soprattutto per iscritto¹⁰⁹.

Perché questo metodo di osservazione in classe funzioni è necessario che venga definito e approvato da una larga maggioranza dei docenti della scuola un insieme di criteri per l'osservazione delle dimensioni linguistiche. Altri elementi sono essenziali per il successo di un tale progetto: (a) il sostegno del dirigente scolastico e l'approvazione delle autorità scolastiche, (b) delle risorse supplementari, ad esempio, il tempo di insegnamento da riservare alle attività di osservazione e di negoziazione.

¹⁰⁹ Fonte: Thürmann E., Vollmer H. (2013), "Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht – Eine Checkliste mit Erläuterungen", in Röhner, Charlotte, Hövelbrinks, Britta (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, Basel: Juventa, pp. 212-233.

Vedi appendice 3 Per un approccio simile di osservazione in classe in base a criteri centrati sulla literacy si veda: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?5h6xrl.

Programmi di lettura: dentro e fuori l'aula. Spesso gli studenti più in difficoltà provengono da un ambiente familiare e socio-culturale in cui la lingua formale o letteraria (anche nelle modalità non-fiction e interattive orali) non occupa un posto importante. I giovani che crescono in un ambiente del genere non sono esposti a forme di discorso simili a quelle usate in classe come base dell'insegnamento e dell'apprendimento formale. A casa, i bambini e gli adolescenti i cui genitori hanno un basso livello di istruzione hanno, in genere, un accesso limitato a testi complessi in termini di contenuti e di lingua. Non hanno l'abitudine di leggere giornali o periodici di qualità. Pertanto una politica di apprendimento della lingua a livello scolastico che sia efficace non deve rimanere confinata in aula, ma entrare in contatto con i genitori e sensibilizzarli in modo che incoraggino i figli a scoprire l'utilità e il piacere della lettura. Le autorità scolastiche dovrebbero a loro volta sostenere le scuole nel cooperare con altre istituzioni (ad esempio, biblioteche, università, associazioni, cinema) per proporre agli studenti adeguate attività e materiali di lettura, nonché una guida professionale per far loro scegliere i libri da leggere e fornire ampie opportunità di condivisione delle esperienze di lettura.

Questo capitolo ha messo in evidenza diversi modi per sviluppare la formazione iniziale e continua dei docenti perché la dimensione linguistica sia debitamente tenuta in considerazione nell'insegnamento e influenzi le pratiche in classe. Si è inoltre sottolineato come il dialogo e la negoziazione siano essenziali se si vuole che gli insegnanti comprendano e abbiano consapevolezza di essere parte interessata e responsabile delle politiche che si stanno impegnando ad implementare. Una politica imposta dall'alto, senza una visione a lungo termine e una adeguata formazione professionale (qualunque sia la sua forma), ha poche possibilità di avere successo.

12. LA QUALITÀ DELLA FORMAZIONE RELATIVA ALLE DIMENSIONI LINGUISTICHE DEGLI INSEGNAMENTI DISCIPLINARI

L'insegnamento relativo alle dimensioni linguistiche delle discipline, come ogni altra forma di insegnamento, prevede modalità di valutazione. Queste saranno prese in considerazione in questo capitolo sotto diversi aspetti, non limitandosi solo a questioni riguardanti i diversi modi di misurare i risultati dell'apprendimento.

12.1. LA QUALITÀ GLOBALE DELLA FORMAZIONE: CRITERI GENERALI PER LA VALUTAZIONE

La qualità globale della formazione dipende dai mezzi e dalle risorse che sono messe in opera per rispondere alle finalità dell'educazione in generale e alle responsabilità sociali della scuola. Come sottolineato dalla Raccomandazione CM/Rec (2012)13¹¹⁰ sulla qualità dell'educazione e dalla Raccomandazione CM/Rec (2014)5¹¹¹ sulle competenze nella lingua di scolarizzazione, la qualità è in relazione alle misure che vengono adottate, a tutti i livelli delle strutture educative, per assicurare:

- *il successo scolastico* che dipende, in larga parte, dalla padronanza della lingua nella quale è impartito l'insegnamento delle materie scolastiche. Occorre rendere consapevoli tutti gli attori dell'educazione del ruolo che l'acquisizione della lingua ha, fin dall'inizio della scolarità, nell'accesso alle conoscenze e nello sviluppo cognitivo;
- *l'uguaglianza delle opportunità* e un accesso identico ed equo alle opportunità di apprendimento. Questo può comportare l'implementazione di particolari dispositivi, specifici e transitori, per gli studenti con difficoltà di apprendimento o per alcuni gruppi di studenti più esposti di altri all'insuccesso scolastico a causa della loro vulnerabilità sociale: studenti di gruppi sociali svantaggiati, bambini di recente migrazione o neoarrivati, ... «Le autorità pubbliche hanno la responsabilità di garantire un'istruzione di qualità anche per coloro che non sono in grado di sfruttare con successo i programmi di formazione tradizionali per motivi molto diversi, quali la mancanza di conoscenza della lingua (o delle lingue) di insegnamento, le differenze sostanziali di precedenti curricoli scolastici, la disabilità mentale o fisica grave» CM / Rec (2012) 13, § 26);
- *una adeguata risposta ai bisogni* degli apprendenti che devono essere individuati con cura: le loro difficoltà linguistiche possono essere confuse con le difficoltà di comprensione, di apprendimento o di restituzione dei contenuti disciplinari; queste difficoltà possono essere interpretate come dovute unicamente alla mancanza di una

¹¹⁰ http://www.foe.it/Resource/RaccomandazioneCM_1.pdf.

¹¹¹ <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4689>.

padronanza della lingua in questione o dell'ortografia. I precedenti capitoli di questa Guida avevano lo scopo di aiutare a identificare questi bisogni;

- *una implementazione di qualità*: questa deve essere concretamente assicurata dai curricula (vedi capitolo 10) e dalla sensibilizzazione e formazione – sia iniziale che in servizio – del personale docente a questa dimensione della sua professione (vedi capitolo 11). Va sottolineato che pochissimi corsi di formazione iniziale degli insegnanti delle discipline non linguistiche, diversamente da quelli degli insegnanti di lingua, tengono conto di questa dimensione linguistica. È anche necessario disporre di materiale adeguato (ad esempio per le attività di laboratorio o per il lavoro sul campo), così come di buoni libri di testo: la loro leggibilità e la loro adeguatezza alle forme previste di discorso accademico sono essenziali; devono essere presi accordi (che coinvolgono gli editori) per valutare la loro qualità per mezzo di criteri consensuali espliciti. Risorse informatiche e, più in generale, finanziarie devono essere fornite, in modo mirato, per lo svolgimento di queste attività di insegnamento.

La valutazione globale di un dispositivo educativo è impresa complessa. La valutazione può in primo luogo essere sociale: il sistema soddisfa gli obiettivi fissati per il sistema educativo nel suo complesso, come ad esempio le pari opportunità e, nel caso delle lingue, l'implementazione di una educazione plurilingue che genera convergenze tra gli insegnamenti linguistici e che valorizza i repertori degli apprendenti? Questo non può essere facilmente misurato sulla base delle performance degli studenti che vengono valutate in base a criteri più fattuali, come ad esempio le conoscenze e le competenze previste dai curricula. È complesso valutare, in maniera così generale, l'efficacia di un sistema in relazione a particolari prestazioni perché è difficile sbrogliare le conoscenze disciplinari dalle risorse linguistiche necessarie per la loro acquisizione e il loro uso (o per la loro semplice riproduzione). Tuttavia, i requisiti di qualità più sopra descritti non perdono la loro rilevanza, in quanto coinvolgono i diritti e le responsabilità delle autorità pubbliche, del sistema di istruzione e dei suoi attori (compresi gli studenti) e dei cittadini in generale.

12.2. QUALITÀ DEL CURRICOLO E VALUTAZIONE DELLA SUA IMPLEMENTAZIONE

È tuttavia possibile valutare la collocazione dell'educazione alla lingua accademica all'interno di un curriculum, soprattutto a livello macro.

12.2.1. La qualità del curriculum: trasversalità

La qualità fondamentale di un curriculum è garantire che si tengano in debito conto le dimensioni linguistiche tra le materie e tra i cicli di istruzione (in modo verticale). La trasversalità può essere inclusa nei curricula in vari modi (si veda il capitolo 10). Questi possono consistere nella definizione di descrittori delle competenze linguistiche comuni a tutte le materie o a gruppi di materie affini. Anche se si è consapevoli delle difficoltà

nell'utilizzo di descrittori, che sono spesso ambigui¹¹², questi sono comunque uno strumento utile a far sì che gli insegnanti includano nelle loro pratiche didattiche le competenze linguistiche necessarie per la conoscenza della materia sulla base di punti di vista comuni. Si potrebbe anche ricorrere all'uso di alcuni descrittori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) – che è, però, progettato per le lingue straniere – per una competenza trasversale come l'accuratezza grammaticale:

B2	Ha una buona padronanza grammaticale; nella struttura delle frasi possono ancora verificarsi sbagli occasionali, errori non sistematici e difetti minori, che sono però rari e vengono per lo più corretti a posteriori.
	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
B1	Comunica con ragionevole correttezza in contesti familiari; la padronanza grammaticale è generalmente buona anche se si nota l'influenza della lingua madre. Nonostante gli errori, ciò che cerca di esprimere è chiaro.
	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.

QCER, paragrafo 5.2.1.2.

Un altro modo per specificare le competenze linguistiche previste nelle discipline è predisporre inventari delle forme utili per realizzare le funzioni linguistico-cognitive o un vocabolario dei termini scientifici comuni (ad esempio: *decomposizione, decrescere, dedurre, semicerchio, designare*, ma anche *inoltre, allo stesso modo, da un lato, quando, dato che, qualora, ...*¹¹³). Resta da verificare se queste parole ed espressioni sono comuni a tutte le discipline, in modo da presentarle come un insieme di risorse spendibili in ogni disciplina. Ma da un punto di vista didattico, sappiamo quali sono i rischi di una eccessiva attenzione data alle forme, anche se condivise.

12.2.2. La qualità del curricolo: la chiara indicazione delle competenze

La chiara indicazione delle competenze linguistiche di cui gli apprendenti devono avere padronanza è un altro criterio importante per valutare la qualità dei curricoli. Ciò che è stato descritto più sopra già soddisfa questa particolare esigenza. Ma è anche necessario che, da questo punto di vista, il curricolo evidenzii chiaramente le convergenze tra le materie scolastiche per una esplicita considerazione delle dimensioni linguistiche delle diverse discipline. È fondamentale, in particolare, che i generi testuali previsti per le prove di valutazione sommativa degli esami e delle certificazioni ufficiali o per valutare periodicamente l'apprendimento degli studenti in una determinata disciplina siano descritti ed esemplificati al livello più adeguato del curricolo, in funzione delle culture educative nazionali. Se non è chiara, la descrizione di questi generi conduce a valutare le produzioni degli studenti in base a criteri che non sono loro noti o che non sono trasparenti, aprendo agli insegnanti la strada che porta ad un uso di criteri di

¹¹² Cfr. M. Fleming (2009), *The use of descriptors in learning, teaching and assessment*, Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langueduc/BoxE-UseDescriptors_en.asp.

¹¹³ Fonte: Phal, A. (1971), *Vocabulaire général d'orientation scientifique*, Paris, Didier.

valutazione della lingua che rischiano di essere intuitivi (vedi 3.9). È importante, in questo caso, rendere gli insegnanti consapevoli dei loro criteri di valutazione con esplicite indicazioni presenti nel curricolo. Questo potrebbe rendere le valutazioni più trasparenti e limitare l'uso di giudizi sociolinguistici troppo severi o troppo indulgenti, rispetto alla lingua accademica in cui si prevede che gli allievi sappiano esprimersi.

12.2.3. La valutazione del curricolo

Valutare i curricoli significa di fatto valutare il loro effetti sui risultati di apprendimento degli studenti (sono gli obiettivi realistici?), sulle pratiche di insegnamento (quali cambiamenti hanno prodotto?), sulla loro adeguatezza ai bisogni o alle aspettative degli studenti (quale rilevanza per la formazione della persona e la preparazione alla vita sociale?) o della società nel suo complesso (quali gli effetti sulla occupabilità o sulla coesione sociale?).

Le tecniche disponibili per questa valutazione sono note: definire indicatori per misurare le prestazioni degli studenti e per misurare i cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e la rilevanza del curricolo rispetto ai bisogni degli studenti e della società, ma anche per descrivere i loro atteggiamenti (e quelli degli insegnanti), rispetto agli obiettivi, ai metodi di insegnamento, alle attività e ai compiti previsti dai curricoli. Questi indicatori (che sono in effetti dei criteri di valutazione) permettono di misurare le prestazioni degli studenti sia osservandoli direttamente in classe (ma la generalizzazione è complessa) o per mezzo di prove ad hoc su campioni rappresentativi di apprendenti (ma in tal caso è necessario assicurarsi che esse tengano conto delle abitudini degli studenti). Quella che viene valutata è quindi, necessariamente, una costruzione artificiale rispetto alle complessità delle realtà scolastiche, in quanto vi è un elemento inevitabile di arbitrarietà nella scelta degli indicatori/criteri e, soprattutto, nella loro traduzione in dati numerici (qual è la percentuale dei punti totali che deve essere assegnata ai singoli criteri?). Le metodologie di valutazione di questo tipo, come ad esempio quelle impiegate nelle indagini OCSE/PISA e/o nella prima indagine sulle performance in lingua straniera (commissionata dalla Commissione Europea) riflettono largamente i dibattiti suscitati dai risultati. Inoltre, i risultati più importanti non si limitano alla misurazione delle performance in questione, ma sono rilevanti soprattutto a causa delle spiegazioni (queste stesse oggetto di discussione) che vengono date alla loro diversità e che si basano su criteri quali il genere, la residenza geografica, lo stato socio-economico, il capitale culturale della famiglia, le modalità di accesso ai media e così via.

Queste considerazioni di carattere generale sono tanto più rilevanti per l'oggetto particolare che si sta qui considerando, ovvero le competenze linguistiche necessarie per l'acquisizione di conoscenze disciplinari e per la formazione di una mentalità scientifica. In effetti, questo non è facile da descrivere attraverso indicatori chiari e trasversali, dato l'intreccio tra aspetti cognitivi e linguistici. Inoltre, nessuna indagine internazionale di qualsiasi ampiezza sembra aver considerato questa fondamentale dimensione dei curricoli. Ciò non toglie, tuttavia, che sia una priorità per i sistemi di istruzione provvedere, in un modo o nell'altro, almeno indirettamente attraverso la valutazione dei risultati disciplinari raggiunti, che gli studenti acquisiscano le competenze linguistiche necessarie per l'accesso alle conoscenze.

Le difficoltà tecniche relative a misure globali di efficienza del curriculum non devono far trascurare gli insegnamenti che provengono da analisi puntuali condotte in questo settore. Si pensi, ad esempio, agli studi di J. Cummins¹¹⁴. Se queste ricerche non hanno un portata fuori dal contesto specifico che descrivono, sono tuttavia qualitativamente significative. Senza dubbio non consentono di valutare direttamente i curricula, ma rendono conto dei processi che portano a forme di insuccesso scolastico attribuibili alla scarsa e inadeguata padronanza dei mezzi linguistici necessari per acquisire le conoscenze disciplinari. In questo modo, offrono ipotesi euristiche per migliorare la qualità dei curricula educativi.

In ogni caso, l'esperienza dimostra che le riforme in questa direzione dipendono da decisioni politiche prese al più alto livello e non solo da analisi dotate di strumenti di controllo che evidenziano i bisogni del sistema di istruzione. Ciò è tanto più vero in quanto tali riforme del curriculum richiedono probabilmente dei finanziamenti speciali (per la formazione degli insegnanti, ad esempio). È quindi indispensabile che la comunità dei ricercatori, gli attori del sistema educativo, i movimenti e le associazioni dei genitori e degli studenti oltre a ONG della società civile facciano sentire la propria voce in modo che questi problemi ricevano l'attenzione che meritano sulla scena pubblica e influenzino le rappresentazioni sociali dominanti. Se si è già potuto considerare il curriculum "una costruzione sociale", si può ben ritenere che anche le valutazioni del curriculum debbano essere sociali.

12.3. LA VALUTAZIONE DEI RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO

La valutazione dei risultati dell'apprendimento viene di solito intesa, nel sistema scolastico, come "misurazione" di quanto è stato appreso in relazione agli obiettivi fissati dal curriculum e dagli insegnanti in funzione di questo. Ci sono molti tipi di valutazione; se ne può trovare un utile elenco nel QCER (paragrafo 9.3. Tipi di valutazione).

12.3.1. Valutazioni formative, valutazioni sommative

La distinzione più rilevante per i nostri scopi è quella tra valutazioni formative e valutazioni sommative. Si ricorderà che le prime hanno la funzione di supportare l'apprendimento nella maniera più individuale possibile, attraverso le indicazioni fornite dal docente, per aiutare ciascun apprendente a meglio organizzare o riorganizzare il suo lavoro. In questo dialogo continuo e regolare l'insegnante e l'apprendente cercano di individuare le lacune, le aree di non-comprensione, le conoscenze che è prioritario apprendere e padroneggiare o quelle già acquisite. Ciò implica una costante attenzione e cura da parte dell'insegnante, così come l'incoraggiamento e i suggerimenti necessari, ma anche sollecitare la consapevolezza che gli studenti devono avere delle proprie difficoltà e di ciò che deve essere migliorato. Questo supporto all'apprendimento si realizza nelle

¹¹⁴ <https://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&q=jim+cummins&btnG=&lr=>

interazioni verbali durante le attività o nella successiva analisi dei risultati. È piuttosto qualitativa che quantitativa.

La valutazione sommativa ha, per definizione, una funzione sociale regolativa, di natura giuridica: ha uno scopo essenzialmente certificativo poiché serve ad attribuire delle votazioni che hanno valore ufficiale per misurare i risultati di apprendimento di un semestre, classificare gli studenti, determinare se essi possono passare ad un livello superiore o per convalidare un corso. In certi contesti questa funzione selettiva è molto importante. Queste valutazioni sono esterne, periodiche e situate all'inizio o al termine di un percorso di apprendimento. Hanno la forma di esami o di test, spesso corretti in modo anonimo. Nella scuola primaria e superiore le valutazioni certificative sono condotte dagli insegnanti per mezzo di prove collettive da svolgere in un arco di tempo limitato e sono giudicate dagli stessi docenti nel modo più oggettivo possibile. La certificazione può avvenire anche attraverso esami a livello nazionale predisposti da commissioni appositamente istituite; le prove sono valutate da correttori qualificati, mediante descrittori di performance prestabiliti e scale di valutazione comuni. Le valutazioni certificative servono, spesso, per il rilascio di diplomi o di certificati ufficiali, indispensabili per il mercato del lavoro, che attestano le conoscenze e le qualifiche dei titolari.

È in questo contesto generale che si pone la questione della valutazione delle competenze linguistiche necessarie all'acquisizione di conoscenze e di competenze disciplinari.

12.3.2. La valutazione formativa della comunicazione accademica

La valutazione formativa è relazionale e, soprattutto, richiede agli insegnanti di prestare attenzione alle dimensioni linguistiche della loro disciplina usate dai loro allievi. Ciò significa che devono essere particolarmente e costantemente sensibili a questi aspetti nel corso dei processi di apprendimento degli allievi, sia in termini generali di correttezza sia in relazione alle capacità degli apprendenti di formulare, riformulare, descrivere, definire (funzioni linguistico-cognitive) e alle competenze che consentano loro di comprendere o di produrre in modo appropriato i generi testuali previsti.

Una griglia di autoformazione degli insegnanti che abbia questo scopo potrebbe avere la forma seguente:

Sono consapevole del fatto che nelle forme ordinarie dei risultati ottenuti nelle materie, nella loro valutazione e nel loro giudizio, gli aspetti linguistici giocano un ruolo importante.

Utilizzo anche dei formati di comunicazione che presuppongono la produzione di enunciati coerenti e dettagliati

Dopo la valutazione, fornisco agli studenti un feedback appropriato su aspetti della lingua su cui devono ancora lavorare e migliorare.

Figura 12.1. Esempio di griglia di autoformazione degli insegnanti¹¹⁵

6.1 Comunico spesso agli studenti le mie osservazioni sulle dimensioni linguistiche dell'apprendimento disciplinare nei loro quaderni per il lavoro a casa (con annotazioni o attività) nelle loro produzioni scritte e anche nei loro interventi orali.

6.2 Verifico se, nella mia materia, nei risultati degli studenti, i testi scritti hanno un grado accettabile di appropriatezza in termini linguistici.

6.3 Do ai miei allievi, almeno una volta all'anno, una valutazione dei risultati e dei progressi linguistici raggiunti descrivendoli in termini chiari e comprensibili per gli studenti, i loro genitori e altri.

6.4 Anche se la loro identificazione non è facile, gli aspetti linguistici – nella misura in cui sono importanti per il contenuto – vengono valutati in maniera integrata nella mia valutazione del lavoro e dei risultati degli studenti.

6.5 Nella mia scuola e nella mia materia, abbiamo deciso di preparare un test comparativo per ogni classe/tra le classi per verificare che i progressi nella lingua accademica si sviluppino in base all'età e a quanto specificamente richiesto dalla materia e che nessun deficit sistematico o irreparabile si manifesti nelle performance disciplinari.

6.6 Nella nostra scuola abbiamo definito le competenze che gli studenti devono padroneggiare in modo che possano seguire con successo il piano di studi e le diverse discipline al rispettivo livello di istruzione.

Un approccio guidato di auto-formazione di questo tipo potrebbe essere facilmente sviluppato per gli studenti secondo modalità e una organizzazione globale simili a quelle di questa griglia o ad altre come il *Portfolio europeo delle lingue*.

12.3.4. Valutazione sommativa della comunicazione accademica

Per quanto riguarda le valutazioni certificative, va innanzitutto osservato, anche se questo dovrebbe essere di per sé evidente, che non solo il contenuto ma anche la tipologia delle prove che misurano i risultati dell'apprendimento devono essere coerenti con i curricula. Ciò implica, come rilevato in precedenza (vedi capitolo quattro), che, nel curriculum, i tipi di testo per la verifica siano descritti in modo particolarmente trasparente ed esplicito, possibilmente materia per materia. Questo è, sovente, il caso della valutazione dei risultati di apprendimento nella lingua come materia in quanto molte culture educative nazionali hanno finito per determinare la produzione di testi scolastici tradizionalmente utilizzati a tal fine. Questo si verifica molto più raramente per le altre materie e le forme linguistiche previste per le attività oggetto di valutazione possono o non essere indicate o essere indicate in modo non sufficientemente chiaro. Indicazioni più dettagliate del tipo presentato nei capitoli precedenti dovrebbero avere una natura tale da chiarire le competenze attese e stabilire criteri condivisi.

¹¹⁵ Thürmann E., Vollmer H. (2013), *Language-sensitive subject teaching: a checklist*. Vedi Allegato 3.

In caso contrario, che siano tenute da insegnanti di classe o siano organizzate a livello nazionale/regionale, le valutazioni sommative condividono lo stesso problema: quello del collegamento tra la valutazione delle conoscenze/competenze linguistiche e la valutazione delle conoscenze disciplinari. Nell'insegnamento di materie scolastiche in lingua straniera nelle classi bilingui o, più in generale, nell'insegnamento integrato di lingua straniera e contenuti disciplinari (EMILE)¹¹⁶, si può constatare come venga privilegiato un approccio essenzialmente additivo che consiste nel valutare gli aspetti linguistici separatamente dalle conoscenze specifiche della materia, sulla base di procedure e criteri adottati per la valutazione delle lingue come materia, con la sola attenzione alla padronanza del lessico disciplinare specifico. Approcci di questo genere vanno contro l'intrecciarsi continuo dell'espressione delle funzioni linguistico-cognitive e la conformità di tale espressione con le forme di espressione accademica previste dai curricula. Si può invece cercare di valutare in dettaglio, ma non troppo analiticamente, ad esempio, la capacità di gestire una esposizione orale o una interazione verbale (con esaminatori) tenendo conto dei criteri relativi alla accuratezza e alla adeguatezza al contesto della comunicazione e, allo stesso tempo, valutare la qualità delle conoscenze e la capacità di argomentare.

Un altro ostacolo è probabilmente dato da una eccessiva preoccupazione per l'obiettività della misurazione (oggetto della docimologia e dell'analisi statistica dei risultati delle prove) che è una diffusa preoccupazione sociale (ma varia a seconda delle culture educative): ogni sotto-componente viene identificata e le viene assegnato un certo peso nel punteggio finale totale (o per livello). Il prevalere della quantificazione numerica delle prestazioni e il tipo di coefficiente assegnato alle loro sub-componenti porta a produrre valutazioni additive che separano le conoscenze dalla lingua. È quindi opportuno andare verso descrittori misti, graduati, con cui sia possibile distinguere tra i tipi di conoscenza da valutare, ma non troppo frammentari, perché la preoccupazione per la precisione conduce a valutazioni sconnesse che non colgono l'essenziale: la duplice natura dell'insieme conoscenze-lingua. Sono equilibrate specificazioni di questo tipo che consentiranno di produrre descrittori inclusivi bipolari. Ma questi non possono essere sviluppati, testati, condivisi e utilizzati in modo affidabile se non all'interno di specifiche comunità di pratica. Qualsiasi risposta a questa questione sulla base di un quadro generale e di descrittori universali è probabile che sia perciò inutile.

¹¹⁶ Huver E., Springer C. (2011), *L'évaluation en langues*, Paris, Didier, p. 225 e sgg.

CONCLUSIONE

Il tema centrale di questa Guida – lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti a scuola – è una responsabilità di tutti i docenti di tutte le discipline – ha implicazioni pratiche molto specifiche per le scuole, l'elaborazione dei curricula e la formazione degli insegnanti. Queste implicazioni sono state descritte e discusse in dettaglio nei capitoli precedenti. È stato anche dimostrato che queste raccomandazioni relative alle pratiche di insegnamento non sono state formulate fuori da qualunque contesto, ma che si fondano su valori e principi profondamente radicati. La missione del Consiglio d'Europa è quello di proteggere i diritti umani, la democrazia e lo Stato di diritto, fondamenti essenziali di una società impegnata per l'inclusione sociale, la coesione sociale, l'equità e il rispetto della diversità. Perché si possa vedere chiaramente il legame tra questi valori e gli aspetti pratici dell'insegnamento delle lingue a scuola, è necessario, come è stato dimostrato nella Guida, ripensare il modo di concepire l'educazione linguistica.

L'educazione linguistica non deve più essere considerata un approccio limitato e confinato in una o due aree del curriculum. Deve invece essere vista come componente centrale della missione e della cultura di ogni scuola e, come tale, essere estesa a tutte le discipline del curriculum. Solo così è possibile affrontare le disuguaglianze determinate dal fatto che troppo spesso la padronanza della lingua viene data per scontata. Come è stato ampiamente dimostrato, molti studenti non potranno acquisire le necessarie competenze nella lingua di scolarizzazione senza un adeguato insegnamento che integri apprendimento della lingua e apprendimento dei contenuti delle varie discipline.

Lo sviluppo delle competenze linguistiche non deve essere visto come la semplice acquisizione di un insieme ristretto di competenze, ma come un processo che mira a fare in modo che tutti gli apprendenti siano in grado di partecipare alle società moderne, con tutto ciò che questo comporta: essere capaci di esprimere un punto di vista, comprendere sfumature semantiche, sapere stabilire un dialogo costruttivo, ecc. Le discipline scolastiche non devono più essere considerate come insiemi di informazioni da trasmettere agli apprendenti. C'è invece bisogno di una comprensione più profonda del contributo che ogni disciplina apporta agli obiettivi e ai valori più generali dell'educazione. Tutte le discipline hanno un contributo da dare allo sviluppo del discente come cittadino democratico attivo, impegnato in una società pluralistica, e al processo di educazione plurilingue e interculturale. L'educazione linguistica dovrebbe sempre includere la diversità e il plurilinguismo rispettando ma anche cercando di ampliare i repertori linguistici con cui gli studenti arrivano a scuola. I valori e le competenze ad essi correlate, come il rispetto dei diritti umani, l'apertura agli altri, il senso civico e la capacità di pensiero analitico e critico, si sviluppano e si esprimono in e attraverso la lingua.

Alcuni passi sono già stati compiuti, in diversi contesti, per implementare una politica di “insegnamento della lingua trasversale al curriculum”, fondata sul principio che è responsabilità di tutti gli insegnanti sviluppare le competenze linguistiche nel contesto della loro disciplina. Si è tuttavia riscontrato che queste iniziative si sono spesso rivelate infruttuose. Era intenzione degli estensori di questa Guida andare più lontano, analizzando fattori in grado di garantire il successo di una tale politica educativa, quali la revisione e il sostegno da parte dei politici, l'elaborazione dei curricula e la formazione degli insegnanti. Si è anche constatato che non ci si può accontentare di dire agli insegnanti, in modo abbastanza vago, che devono “assumersi la responsabilità dell'educazione linguistica”. Gli insegnanti hanno certamente bisogno di conoscenze e strumenti che li aiutino a comprendere che cosa ciò concretamente significhi. In questa Guida gli autori hanno volutamente ridotto al minimo l'uso di termini tecnici, ma quelli che sono stati utilizzati sono importanti per aiutare i decisori politici, i responsabili della elaborazione dei curricula, i formatori degli insegnanti e gli insegnanti stessi a fare in modo che gli obiettivi generali siano realizzati nella pratica.

Questa Guida è dunque fortemente orientata verso la pratica e in nessun caso pretende di avere l'ultima parola su quanto si è qui discusso. Al contrario, ci si augura che possa stimolare il dibattito, nuovi studi e lo sviluppo di strumenti e risorse che vadano ad aggiungersi al crescente corpus di materiali esistenti (si veda l'allegato 2 “Letture supplementari”). La lista di controllo ad uso degli insegnanti è proposta nell'allegato 3 quale esempio di strumento che può concretamente aiutare i docenti a riflettere sulle implicazioni dei principi generali enunciati. Non ha vocazione prescrittiva e non è destinata a essere utilizzata per una valutazione esterna; si tratta semplicemente di uno strumento inteso a facilitare la riflessione, l'autovalutazione, l'approfondimento della discussione con i colleghi in un clima di collaborazione, la comprensione e il miglioramento personale.

Nell'introduzione, si è fatto riferimento alla Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri, ripresa più volte in altre parti della Guida. Sembra quindi opportuno concludere sulla stessa linea. Tra gli altri obiettivi, questa Guida cerca di presentare alcune delle implicazioni pratiche di questa Raccomandazione. Ci si augura che le questioni sollevate e discusse e le proposte formulate invoglino i lettori ad impegnarsi in un dialogo critico e a mettere in opera delle azioni concrete.

ALLEGATI

- ALLEGATO 1:** Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella/e lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'educazione e per il successo scolastico
- ALLEGATO 2:** Riferimenti bibliografici e indicazioni per ulteriori letture
- ALLEGATO 3:** Insegnare le discipline cosiddette “non linguistiche” tenendo conto della loro dimensione linguistica: lista di controllo

ALLEGATO 1

RACCOMANDAZIONE CM/ REC(2014)5

DEL COMITATO DEI MINISTRI AGLI STATI MEMBRI SULL'IMPORTANZA DELLE COMPETENZE NELLA/E LINGUA(E) DI SCOLARIZZAZIONE PER L'EQUITÀ E LA QUALITÀ NELL'EDUCAZIONE E PER IL SUCCESSO SCOLASTICO

(Adottata dal Comitato dei Ministri il 2 aprile 2014 in occasione della riunione 1196 dei Delegati dei Ministri)

Il Comitato dei Ministri, in virtù dell'Articolo 15.b dello Statuto del Consiglio d'Europa

Considerando che lo scopo del Consiglio d'Europa è di realizzare una maggiore unione tra i suoi membri e che tale obiettivo può essere perseguito, in particolare, con l'adozione di un'azione comune nei settori dell'istruzione e della cultura;

Ricordando che la missione essenziale del Consiglio d'Europa è promuovere i diritti dell'uomo, la democrazia e lo Stato di diritto;

Considerando:

- la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 ed in particolare l'articolo 26, che enuncia il diritto di ogni persona all'istruzione che deve, tra l'altro, essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana;
- il diritto all'istruzione come definito nell'articolo 2 del Protocollo addizionale alla Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (Protocollo n. 1, STE n. 9) e dalla Convenzione delle Nazioni Unite relativa ai diritti dell'infanzia (in particolare l'articolo 29);
- la Raccomandazione CM/Rec(2012)13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri al fine di assicurare una educazione di qualità, che fa riferimento alla Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (STE n. 5, 1950), in particolare il suo Protocollo n. 1 (STE n. 9, 1952);
- la Convenzione culturale europea (STE n. 18);
- la Carta europea delle lingue regionali o minoritarie (STE n. 148);
- la Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali (STE n. 157);
- la Carta sociale europea (riveduta) (STE n. 163);
- la Raccomandazione CM/Rec(2008)4 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sul rafforzamento delle misure per l'integrazione dei figli di immigrati o di origine immigrata;
- la Raccomandazione 1093 (1989) dell'Assemblea Parlamentare relativa alla "Educazione dei figli dei migranti";

- la Raccomandazione 1740 (2006) dell'Assemblea Parlamentare sul ruolo della lingua materna nell'insegnamento scolastico
- la Raccomandazione 222 (2007) del Congresso dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa su "L'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie" e la Risoluzione 129 (1982) della sua Conferenza permanente sull'educazione dei figli dei lavoratori migranti;
- la Raccomandazione di politica generale n. 10 della Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza (ECRI) per lottare contro il razzismo e la discriminazione razziale nell'ambito e per mezzo dell'educazione scolastica;
- il Libro Bianco del Consiglio d'Europa sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità" (2008);
- i risultati di studi internazionali come il Programma per la valutazione internazionale dell'allievo (PISA), l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e il PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) dell'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) che pongono in evidenza l'importanza delle competenze nelle lingue di scolarizzazione per il successo scolastico e l'inclusione sociale;
- le conclusioni del Forum sulle politiche linguistiche intergovernative del Consiglio d'Europa del 2010 sul "diritto degli apprendenti alla qualità e l'equità nell'educazione – il ruolo delle competenze linguistiche ed interculturali;
- i programmi dello Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE) del Consiglio d'Europa relativi alla lingua di scolarizzazione e i suoi strumenti di riferimento per l'educazione linguistica;

Consapevole:

- che il diritto all'educazione non può essere pienamente esercitato se gli apprendenti non padroneggiano le norme linguistiche proprie della scuola e necessarie per avere accesso alla conoscenza;
- che tali competenze linguistiche condizionano in parte il successo scolastico e che sono un prerequisito indispensabile alla prosecuzione degli studi universitari o alla formazione professionale – e dunque importanti per la partecipazione alla vita della società e per un'inclusione sostenibile;
- che alcuni apprendenti possono essere svantaggiati per quanto riguarda la padronanza queste competenze linguistiche a causa di disuguaglianze sociali e linguistiche;

Raccomanda ai governi degli Stati membri:

1. di mettere in atto, nel rispetto delle circostanze nazionali, regionali e/o locali e in accordo con le disposizioni costituzionali, le misure enunciate in allegato alla presente raccomandazione per offrire opportunità a tutti di acquisire le competenze

- nella lingua(e) di scolarizzazione che sono necessarie al loro successo nelle varie materie scolastiche;
2. di fare riferimento, in occasione dell'implementazione di queste misure, alle esperienze degli Stati membri messe a disposizione di tutti dal Consiglio d'Europa e da altre organizzazioni internazionali, tenendo conto delle specificità del loro sistema educativo;
 3. di portare questa raccomandazione, ed i documenti di riferimento sui quali si basa, all'attenzione degli enti pubblici e privati del loro paese, attraverso gli appropriati canali nazionali.

Chiede al Segretario generale del Consiglio d'Europa di portare questa raccomandazione all'attenzione di quegli Stati che hanno aderito alla Convenzione culturale europea ma che non sono membri del Consiglio d'Europa.

Allegato alla Raccomandazione CM/Rec(2014)5

Finalità e definizioni

1. La presente Raccomandazione si rivolge alle autorità educative degli Stati membri, ed in particolare ai responsabili del contenuto e dei programmi scolastici, i responsabili della formazione iniziale e continua, ai responsabili delle scuole ed alle loro équipes educative.
2. La Raccomandazione riguarda l'importanza fondamentale delle competenze nella lingua (e) di scolarizzazione per la prevenzione dell'insuccesso scolastico e dunque del loro ruolo nei confronti della ricerca dell'equità e della qualità nell'educazione.
3. Per "lingua di scolarizzazione" si intende la lingua usata nell'insegnamento delle diverse materie e per il funzionamento degli istituti scolastici. Generalmente si tratterà della o delle lingue ufficiali dello Stato o della regione, ad esempio il polacco in Polonia o l'italiano in Italia, ma può trattarsi anche di lingue regionali o minoritarie ufficialmente riconosciute, di lingue straniere o della migrazione. A seconda dei contesti nazionali o regionali, molte sono le lingue di scolarizzazione utilizzate.
4. Ogni materia scolastica (storia, educazione artistica, matematica, ecc., compresa la lingua di scolarizzazione come materia specifica) ha proprie specifiche forme di espressione orale e scritta. Gli allievi devono acquisire questi tipi di forme per potersi appropriare del contenuto insegnato e partecipare con successo alle attività scolastiche.
5. La maggior parte degli allievi arriva a scuola con le competenze nella lingua di scolarizzazione richieste per la comunicazione ordinaria. Ma per gli apprendenti più vulnerabili, quelli che utilizzano un'altra lingua per la comunicazione ordinaria e, in particolare, per gli apprendenti che provengono da ambienti socio-economici svantaggiati, l'acquisizione delle competenze nella lingua di scolarizzazione

costituisce la sfida principale. È grazie ad un insegnamento di qualità di tutte le materie scolastiche, che tiene conto della loro dimensione linguistica, che gli allievi acquisiscono gradualmente le competenze della lingua più “accademica” utilizzata nell’insegnamento.

Principi

6. Le autorità educative degli Stati membri sono incoraggiate, in occasione della revisione delle loro politiche educative, ad ispirarsi ai seguenti principi:

a. competenze linguistiche e pari opportunità

La Raccomandazione CM/Rec (2012) 13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri al fine di garantire un’educazione di qualità sottolinea la responsabilità dei sistemi educativi per quanto riguarda la pari opportunità degli apprendenti. Ciò include la responsabilità di garantire, oltre alle competenze necessarie alla comunicazione ordinaria, la conoscenza delle lingue utilizzate ed insegnate.

b. accesso alle conoscenze e sviluppo cognitivo

In questo contesto una particolare attenzione dovrà essere data, all’inizio della scolarità, all’acquisizione della lingua di scolarizzazione che, al tempo stesso specifica materia scolastica e veicolo d’insegnamento per le altre materie, svolge un ruolo fondamentale nell’accesso alle conoscenze e nello sviluppo cognitivo.

c. azioni a favore dei gruppi di apprendenti con difficoltà scolastiche

Le conoscenze ed i modi di espressione spontanei utilizzati dagli apprendenti a proposito del contenuto insegnato dovrebbero essere gradualmente arricchiti, grazie ad un’attenzione particolare degli insegnanti e di altri attori educativi. Questo vale in particolare per quei gruppi di bambini, spesso figli di immigrati o provenienti da ambienti socio-economici svantaggiati, che possono incontrare difficoltà a causa di una conoscenza insufficiente della lingua di scolarizzazione. Le competenze linguistiche degli apprendenti nelle varie materie dovrebbero essere oggetto di un’attenzione particolare in occasione della valutazione degli apprendimenti.

d. rispetto e valorizzazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti

Perché l’implementazione di questi principi sia efficace, si deve inoltre prestare attenzione alla diversità delle lingue usate dagli allievi, ivi comprese quelle di minoranza o di immigrazione e i diversi registri linguistici, e riconoscere che tutte le lingue concorrono al successo negli apprendimenti scolastici, alla crescita e allo sviluppo individuale, alla preparazione alla vita attiva ed all’esercizio della cittadinanza.

Misure da adottare e implementare

7. Spetta ai poteri pubblici, nell’ambito delle loro responsabilità nel garantire la qualità dell’educazione nel sistema educativo di istruzione e di formazione nazionale, indipendentemente dal fatto che si tratti di un insegnamento pubblico o privato, garantire un apprendimento linguistico adeguato.

8. Dovrebbero dunque, con un impulso politico esplicito, incoraggiare gli attori responsabili ad unire i loro sforzi per sviluppare nel sistema educativo la consapevolezza dell'importanza delle competenze che sono richieste nella(e) lingua(e) di scolarizzazione e che non sono necessariamente acquisite fuori dalla scuola.
9. L'efficacia delle azioni che riguardano la definizione dei contenuti dell'insegnamento, le pratiche pedagogiche e la formazione degli insegnanti, per tutti i livelli della scolarità, presuppone la coerenza delle iniziative prese.
10. Sarebbe perciò auspicabile che:
 - a. i responsabili dei contenuti e dei programmi di insegnamento provvedano a favorire una presa in considerazione effettiva delle dimensioni linguistiche delle varie materie scolastiche attraverso:
 - i. l'esplicitazione delle norme e delle specifiche competenze che devono poter essere padroneggiate dagli apprendenti nelle diverse materie scolastiche;
 - ii. l'esplicitazione nei programmi e nei curricoli delle modalità di apprendimento che devono consentire a tutti gli apprendenti, e soprattutto ai più vulnerabili, di essere esposti a differenziate situazioni di apprendimento per sviluppare le loro capacità cognitive e linguistiche;
 - iii. la messa in evidenza, nei programmi, le convergenze tra le dimensioni linguistiche delle diverse materie, in modo da rinforzare l'efficacia del progetto educativo;
 - iv. il richiamo, nei programmi della lingua di scolarizzazione come specifica materia scolastica, del posto determinante che essa occupa in quanto lingua trasversale di tutti gli apprendimenti;
 - v. la raccomandazione agli autori dei materiali didattici di inserire in questi materiali dei riferimenti espliciti alle dimensioni linguistiche delle varie materie;
 - vi. il proseguimento e l'estensione della ricerca in questo campo.
 - b. i responsabili della formazione iniziale e continua e i dirigenti scolastici favoriscano una reale presa in considerazione dell'importanza delle dimensioni linguistiche nelle pratiche di insegnamento e di valutazione attraverso:
 - i. corsi di formazione che preparino gli insegnanti di tutte le materie scolastiche a fornire, accanto al contenuto disciplinare, l'insegnamento delle dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze e ricercare la più grande coerenza possibile tra questi diversi insegnamenti;
 - ii. una maggiore sensibilizzazione del personale educativo locale sul suo ruolo nella definizione e attuazione di una politica di tutta la scuola che riguardi la lingua di scolarizzazione e che includa il considerare le varie lingue presenti nella scuola come una risorsa da sfruttare;
 - c. gli insegnanti e gli altri attori educativi della scuola mettano in atto processi di diagnosi e di valutazione delle competenze linguistiche e delle forme di sostegno

adeguate per facilitare la conoscenza della lingua di scolarizzazione attraverso:

- i. una verifica regolare e periodica, ed in particolare in occasione del passaggio da un livello scolastico ad un altro, delle capacità effettive degli studenti di padroneggiare le forme della lingua di scolarizzazione richieste ai diversi livelli scolastici, in modo da adattare la progressione degli insegnamenti e predisporre le forme di sostegno adeguate che tengano conto dei bisogni e delle capacità specifiche degli apprendenti;
- ii. il ricorso, se possibile, a tutte le risorse linguistiche a disposizione degli apprendenti per agevolare il loro accesso alle conoscenze;
- iii. la previsione, per ogni materia scolastica, della natura delle competenze nella lingua di scolarizzazione che saranno richieste nelle valutazioni, in modo da potere preparare, su queste, gli allievi;
- iv. la diversificazione delle modalità di valutazione, in particolare mediante l'impiego della valutazione formativa e dell'autovalutazione, per valorizzare i successi e rafforzare la stima di sé di ogni apprendente;

d. Il Consiglio d'Europa assicura la cooperazione a livello europeo attraverso:

- i. l'organizzazione, con il CDPPE, di forum di scambio per le autorità responsabili dell'educazione negli Stati membri;
 - ii. la raccolta e la messa a disposizione sul sito Internet del Consiglio d'Europa, in particolare sulla "Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per un'educazione plurilingue ed interculturale" dell'Unità delle politiche linguistiche dei risultati di esperienze riuscite;
 - iii. l'assistenza agli Stati membri, con l'Unità delle politiche linguistiche, nello sviluppo di curricula scolastici al fine di definire con chiarezza le competenze linguistiche necessarie per insegnare ed apprendere tutte le materie scolastiche;
 - iv. l'European Centre for Modern Languages (ECML), la formazione di formatori di insegnanti e del personale amministrativo della scuola sulla dimensione linguistica di ogni processo di insegnamento e apprendimento.
-

Raccomandazione CM/ Rec(2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella/e lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'educazione e per il successo scolastico

MEMORANDUM ESPLICATIVO

Finalità e definizioni (paragrafi 1-5)

1. L'approccio raccomandato in questo testo riguarda tutti gli attori ai vari livelli del sistema di istruzione e di educazione, che siano incaricati della definizione dei contenuti dell'istruzione, responsabili della formazione iniziale e continua degli insegnanti o impegnati nell'insegnamento e nell'implementazione delle politiche educative nella scuola. Anche se le misure raccomandate si applicano in modo specifico a ciascuna delle materie scolastiche insegnate, l'efficacia delle azioni indicate dipende soprattutto dalla loro coerenza con i principi elencati in questa raccomandazione, con le iniziative prese agli altri livelli di decisione e con gli orientamenti adottati per le varie materie che partecipano simultaneamente alla formazione degli allievi.

2. Questa raccomandazione ha per oggetto la padronanza della lingua di scolarizzazione nelle varie materie insegnate e la sua importanza per il successo degli studenti. Numerosi fattori svolgono un ruolo ben noto nel successo o nell'insuccesso scolastico (la situazione socio-economica della famiglia, l'aiuto che l'apprendente può trovare presso i suoi genitori, le attività educative, il livello di formazione degli insegnanti, il sostegno precoce, ecc.). Ma è altrettanto evidente che la padronanza di forme linguistiche differenziate rappresenta una sfida per il successo personale e professionale degli allievi come pure per la loro capacità di cogliere delle opportunità di apprendimento nel corso di tutta la vita. Essa determina in parte il successo scolastico, come dimostrano le indagini OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) e il programma IEA-PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). È uno dei modi per raggiungere l'obiettivo, definito dalla Commissione Europea e da numerose autorità a livello nazionale, di una riduzione del numero di studenti che abbandonano la scuola senza una qualificazione. Le misure a favore di una padronanza sufficiente delle competenze nella lingua di scolarizzazione da parte di tutti gli allievi fanno parte della lotta contro l'insuccesso scolastico e contribuiscono alla ricerca della equità e della qualità nell'educazione.

3. Le forme linguistiche particolari usate nell'insegnamento delle materie sono richiamate in tutto il testo sotto il termine "la lingua di scolarizzazione", sapendo tuttavia che, a seconda dei contesti, varie lingue possono svolgere questo ruolo, in modo simultaneo o successivo. L'uso del termine "lingua di scolarizzazione" sottolinea la specificità delle forme linguistiche più "accademiche" utilizzate per raggiungere il successo scolastico, che non devono essere confuse con gli usi della lingua nelle situazioni di comunicazione più comuni.

4. Tutte le indagini condotte nel quadro dei programmi del Consiglio d'Europa riguardanti le lingue di scolarizzazione mostrano come la scuola esiga dagli allievi la conoscenza e l'uso di forme linguistiche proprie delle varie materie in tutto il percorso scolastico. Le forme linguistiche specifiche presenti nell'insegnamento delle varie

materie sono sia legate agli usi della lingua nelle diverse comunità scientifiche sia determinate dai vincoli del lavoro scolastico. Il lavoro disciplinare nel contesto scolastico esige dagli studenti la comprensione e l'espressione di concetti che devono acquisire e sviluppare per mezzo di una lingua che si distingue dal suo uso più comune per il grado di astrazione e per il suo uso specificamente finalizzato all'acquisizione di conoscenze disciplinari. L'aver consapevolezza da parte degli apprendenti della specificità degli aspetti linguistici delle varie materie e la loro capacità di distinguere i differenti tipi di discorso che caratterizzano le diverse materie e di identificare le articolazioni o le convergenze possibili tra questi sono la chiave di accesso alle conoscenze. Ovviamente, l'importanza attribuita in questa raccomandazione al ruolo della lingua di scolarizzazione quale lingua trasversale a tutte le materie insegnate non sottovaluta l'importanza specifica dell'insegnamento di questa stessa lingua come materia scolastica.

5. L'importanza delle dimensioni linguistiche per il successo in ogni materia si manifesta in particolare attraverso le difficoltà incontrate dagli apprendenti più vulnerabili, quali i bambini figli di immigrati, quelli che provengono da ambienti socio-culturali svantaggiati o anche i bambini che utilizzano nel loro contesto familiare o immediato particolari varietà linguistiche. Quando si confrontano con le esigenze linguistiche specifiche delle diverse aree disciplinari questi studenti condividono il fatto di non beneficiare, nel loro contesto familiare o immediato, di una esposizione regolare a discorsi che presentano le caratteristiche della lingua cosiddetta "accademica" utilizzata nell'insegnamento. La risposta della scuola a questi bisogni è correlata all'esigenza di equità nell'istruzione. Ma questa risposta non riguarda solo la situazione linguistica dei bambini immigrati o da quelli di ambienti socio-culturali svantaggiati. I dati relativi al loro tasso di insuccesso scolastico mette in evidenza gli ostacoli che molti studenti, e non solo questi particolari tipi di allievi, si trova a dover affrontare.

Principi (paragrafi 6a-d)

6.a La presente raccomandazione è in linea con le riflessioni condotte dal Consiglio d'Europa sulla ricerca della qualità e dell'equità nell'istruzione a profitto di tutti e sulla presa in considerazione delle capacità e dei bisogni degli allievi di lingua minoritaria o immigrati, come documentano le convenzioni e raccomandazioni elencate nelle premesse all'inizio del testo. La Raccomandazione [CM/Rec\(2012\)13](#)¹¹⁷ del Comitato dei Ministri agli Stati membri a garantire un'istruzione di qualità riveste, in questa prospettiva, un'importanza molto particolare. La situazione delicata di molti allievi vulnerabili, a causa della loro insufficiente padronanza delle forme linguistiche che sono specifiche delle diverse materie scolastiche, è un forte stimolo a migliorare la qualità di tutto il sistema della formazione e dell'istruzione di cui tutti gli allievi sono potenziali beneficiari. La ricerca di equità non può che migliorare la qualità della formazione e dell'istruzione a cui ogni studente ha diritto.

¹¹⁷ Disponibile in italiano all'indirizzo: http://www.foe.it/Resource/RaccomandazioneCM_1.pdf

6.b La consapevolezza della sfida che la padronanza delle competenze nella lingua di scolarizzazione rappresenta per il successo scolastico induce a prestare, sin dall'inizio della scolarità, particolare attenzione a queste dimensioni linguistiche. La loro acquisizione riguarda ovviamente i processi di insegnamento dedicati specificamente allo sviluppo dei "saper fare" linguistici. Ma, oltre a questo insegnamento della lingua di scolarizzazione come materia scolastica, l'approccio raccomandato è quello di integrare le dimensioni linguistiche negli insegnamenti delle varie materie.

6.c La formazione dei diversi attori interessati dovrebbe permettere loro di progettare approcci specificamente basati sui "saper fare" degli allievi, come pure sulle risorse linguistiche di cui dispongono, in modo da arricchire gradualmente le loro competenze, agevolare l'accesso alle conoscenze e permettere a tutti gli allievi di fare l'esperienza del successo. In questa prospettiva, le dimensioni linguistiche delle valutazioni nelle varie materie non possono essere ignorate e devono essere fatte oggetto di un'attenzione molto particolare.

6.d La concezione globale degli apprendimenti linguistici sviluppata dal Consiglio d'Europa sotto il nome "di educazione plurilingue ed interculturale" si rivela qui particolarmente utile. Suggerisce, *inter alia*, a non isolare in modo artificiale le diverse esperienze linguistiche degli allievi e a mobilitare le loro diverse risorse culturali e linguistiche per affrontare le sfide linguistiche che incontrano nella costruzione delle conoscenze nelle varie materie scolastiche e per la loro crescita e realizzazione personale e la loro preparazione alla vita attiva ed all'esercizio della cittadinanza democratica.

Misure da adottare e implementare

7. L'importanza di orientamenti politici per le misure volte a garantire la necessaria padronanza delle competenze linguistiche per il successo scolastico di tutti gli studenti emerge dalle attese e dalle conclusioni dei diversi documenti e raccomandazioni adottati dai vari organi del Consiglio d'Europa e da altre organizzazioni internazionali per promuovere la qualità e l'equità dell'istruzione nei vari sistemi educativi. Il legame stabilito tra la lotta contro l'insuccesso scolastico e le misure a favore padronanza delle competenze nella lingua di scolarizzazione indica che tali iniziative sono di vitale importanza per progredire nella direzione di una migliore qualità dell'istruzione.

8. Un reale impulso politico dovrebbe permettere, da un lato, di sensibilizzare tutti gli attori, nei loro ambiti di responsabilità proprie, all'importanza di una presa di coscienza della precisa natura dei requisiti concernenti le competenze linguistiche la cui padronanza condiziona in parte il successo degli allievi e che restano troppo spesso implicite e la cui importanza è generalmente sottovalutata dagli attori ai vari livelli del sistema di istruzione. Questa consapevolezza è evidentemente indispensabile per la ricerca dei mezzi per garantire l'acquisizione delle competenze necessarie da parte degli studenti.

9. Perché le iniziative prese a favore di una migliore padronanza delle competenze nella lingua di scolarizzazione siano efficaci è necessario che le misure adottate ed attuate non

lo siano in modo disordinato o isolato. È importante che, oltre alla consapevolezza dell'importanza delle dimensioni linguistiche negli insegnamenti, vi sia la massima coerenza possibile tra le azioni messe in atto. Questa coerenza va creata nella successione degli apprendimenti e nella loro complementarità in ogni momento del percorso scolastico.

10.a Il primo tipo di misure raccomandate si rivolge ai responsabili della definizione dei curricoli e dei programmi scolastici e riguarda la presa in considerazione effettiva, in questi programmi, della dimensione linguistica delle varie materie.

i. Tale presa in considerazione richiede che ogni attore abbia piena consapevolezza di queste esigenze di ordine linguistico. La necessaria padronanza della lingua di scolarizzazione non si limita agli scambi comunicativi più usuali, né alla conoscenza del sistema della lingua o alla familiarità con le relative opere letterarie. Difficoltà possono nascere dal divario tra gli usi più frequenti e comuni della lingua e le modalità di espressione utilizzate per la costruzione delle conoscenze. Si tratta di esigenze linguistiche che si presentano in occasione degli scambi orali tra insegnanti ed allievi, nei vari tipi di scrittura scolastici, nei materiali didattici e nella valutazione delle conoscenze e delle competenze. Condizionano dunque in parte il successo o il fallimento degli allievi.

La reale importanza di queste dimensioni linguistiche in ogni campo della conoscenza è spesso ignorata o resta implicita. La presa in considerazione effettiva da parte degli attori del sistema educativo e di istruzione della dimensione linguistica degli insegnamenti e degli apprendimenti implica che i mezzi linguistici specifici da mobilitare per il successo nella materia considerata siano chiariti nei programmi scolastici.

Tale consapevolezza passa in primo luogo attraverso un'analisi dei programmi esistenti. Ogni materia è caratterizzata, tra l'altro, da modalità particolari di rappresentazione e di espressione dei suoi contenuti di insegnamento, modalità nelle quali le dimensioni linguistiche svolgono un ruolo non esclusivo, differenziato secondo le attività disciplinari, ma importante. Di conseguenza, le competenze da sviluppare nella lingua di scolarizzazione devono comprendere la padronanza dei generi discorsivi associati alle diverse materie scolastiche.

ii. L'appropriazione da parte degli studenti delle forme linguistiche usate nelle diverse aree disciplinari è favorita anche dalla diversità delle opportunità di apprendimento che sono loro proposte nel loro percorso di apprendimento e di formazione.

Favorire la padronanza dei diversi generi di discorso (ad esempio la relazione di un esperimento, un resoconto dei risultati, una relazione esplicativa o una discussione sulla validità dei risultati) associati alle diverse materie comporta anche che ci si preoccupi di fare in modo che ciascun allievo abbia la possibilità di fare un'ampia esperienza di situazioni differenziate di esposizione alla lingua, di apprendimento e di uso delle forme linguistiche. Tale diversificazione è orientata a fornire la più ampia varietà di esperienze possibile per tutti gli studenti e ad integrare tutte queste situazioni nel percorso da costruire per ogni apprendente. Questo percorso deve essere concepito in modo che vi sia progressività sia nel contenuto disciplinare che nella complessità dell'espressione che ci si attende dagli studenti.

Oltre agli aspetti specificamente linguistici, l'analisi dovrebbe cercare di identificare le situazioni comunicative che gli studenti incontrano nel corso degli insegnamenti dispensati, i generi di discorso ai quali sono esposti e che devono apprendere a padroneggiare e le modalità di apprendimento linguistico di cui fanno esperienza. Tale inventario permette di verificare che ad ogni apprendente siano offerte le opportunità di apprendimento più diverse e meglio in grado di facilitare l'acquisizione dei contenuti disciplinari.

iii. Anche se l'analisi sopra raccomandata si basa necessariamente sui programmi propri di ciascuna materia scolastica e su specifiche pratiche scientifiche, essa può essere effettuata anche con l'intenzione di fare emergere le convergenze tra questi programmi ed evidenziare le sinergie che possono essere mobilitate per una maggiore efficacia dell'azione didattica. Gli insegnanti dovrebbero identificare le componenti trasversali alle materie per quanto riguarda le conoscenze ma anche i processi comunicativi nei quali gli allievi sono coinvolti (tipi di interazione orale, generi discorsivi, strategie comunicative, ecc.).

Lo sfruttamento didattico di queste convergenze consente agli apprendenti di avere consapevolezza della dimensione trasversale di determinate abilità linguistiche e la possibilità di un transfer di competenze.

iv. L'insegnamento della lingua di scolarizzazione come materia copre vari oggetti di insegnamento e partecipa in modo specifico alla formazione delle identità degli studenti, in particolare permettendo loro di appropriarsi di contenuti e di valori propri della cultura nazionale/regionale, sviluppando anche il loro spirito critico e il loro senso estetico. Questo insegnamento sviluppa anche forme linguistiche particolari per le quali sono necessari tipi di analisi e approcci simili a quelli delle altre materie. L'insegnamento della lingua di scolarizzazione come materia specifica costituisce anche una base essenziale per la sensibilizzazione ai vari generi di discorso, scritti ed orali, che gli allievi devono apprendere in tutte le materie. La presa in considerazione, in questo contesto, di ciò che le diverse aree disciplinari prevedono e richiedono dal punto di vista linguistico e delle progressioni necessarie in questo dominio, costituisce un contributo fondamentale dell'insegnamento della lingua di scolarizzazione come materia allo sviluppo delle competenze trasversali che gli allievi devono acquisire.

v. L'identificazione di alcune specificità linguistiche presenti nelle pratiche di insegnamento e di valutazione di ciascuna materia nel corso dell'analisi dei programmi e degli usi disciplinari dovrebbe condurre gli autori dei materiali didattici a trarne le necessarie conseguenze che comprendono, ad esempio, la riflessione sull'uso di forme linguistiche correlate al contenuto da insegnare e sui mezzi per aiutare gli insegnanti e gli allievi a raccogliere la sfida che queste rappresentano per il successo scolastico. Queste caratteristiche linguistiche non riguardano evidentemente il solo lessico specialistico, ma riguardano soprattutto i discorsi specifici propri di ciascuna delle diverse comunità disciplinari e quelli che sono relativi alla comunicazione del contenuto dell'insegnamento, con un grado di elaborazione che dipende naturalmente dal livello e grado di scuola.

vi. Tale consapevolezza da parte di tutti gli attori educativi dovrebbe essere sostenuta attraverso un maggior numero di ulteriori studi che mettano in evidenza la dimensione linguistica presente nell'insegnamento di ogni materia. I sistemi di istruzione e formazione dispongono, a livello locale o europeo, di una base di elementi, di indicazioni e di riflessioni che permettono di intraprendere le azioni elencate nella presente raccomandazione. Ciò non toglie il fatto che molti aspetti della problematica qui affrontata richiedano ricerche più specifiche. Incoraggiare tali ricerche, se possibile con la collaborazione di coloro che sono direttamente coinvolti nell'azione educativa, potrebbe contribuire a fornire gli insegnanti e ai responsabili nei sistemi educativi le informazioni utili alla loro azione e contribuirebbe certamente anche a sensibilizzare dell'insieme degli attori del sistema di istruzione e formazione alla sfida rappresentata dalla acquisizione e dalla padronanza delle competenze linguistiche da parte di tutti gli allievi.

10.b Un secondo gruppo di misure si rivolge ai formatori degli insegnanti e ai dirigenti scolastici in vista di una reale presa in considerazione delle dimensioni linguistiche nelle pratiche di insegnamento e di valutazione.

i. Le indicazioni di cui sopra non possono essere attuate in modo efficace se i principali attori, ovvero gli insegnanti e le “équipes pédagogiques”, non sono pienamente consapevoli dell'importanza delle dimensioni linguistiche per il successo degli studenti e non sono supportati nella ricerca di un'attuazione adeguata delle raccomandazioni e degli orientamenti enunciati nel programma. Una sensibilizzazione ed una formazione degli insegnanti, sotto forme adeguate al contesto, sono indispensabili. Questa formazione può soltanto favorire il lavoro in gruppo degli insegnanti, facendo della preparazione a tale concertazione e cooperazione un obiettivo a pieno titolo.

Ugualmente il personale direttivo delle scuole deve essere preparato ad assumersi interamente il suo ruolo nella mobilitazione delle équipes pédagogiques per prendere in considerazione queste indicazioni. La concertazione tra tutti i membri dello staff educativo è altamente auspicabile. Tale consultazione dovrebbe coprire due ambiti di intervento. In primo luogo, la progressiva padronanza dei generi discorsivi propri di una stessa area disciplinare richiede la concertazione degli insegnanti della stessa materia che intervengono in momenti diversi del curriculum. In secondo luogo, la presa in considerazione pedagogica e didattica delle convergenze tra le dimensioni linguistiche di materie scolastiche diverse dovrebbe condurre gli insegnanti di queste materie ad agire tra loro in modo coerente, sia contemporaneamente con gli allievi di uno stesso livello sia successivamente, nelle ulteriori fasi del percorso di apprendimento.

ii. Le responsabilità in termini di definizione dei contenuti da insegnare e di formulazione di raccomandazioni pedagogiche possono essere ripartite in modo molto diverso, a seconda dei sistemi di istruzione e formazione, tra il livello nazionale/regionale e il livello della singola scuola. Ma, qualunque sia l'organizzazione interna a livello nazionale o regionale, è importante garantire la massima coerenza tra questi vari livelli nel prestare attenzione al ruolo che le dimensioni linguistiche hanno nel successo di tutti gli studenti. Tale coerenza costituisce infatti una delle condizioni per l'effettiva attuazione, nelle scuole, delle indicazioni sopra formulate. A seconda delle culture educative, modalità e spazi di iniziativa diversi sono lasciati alle scuole per

definire come realizzare gli insegnamenti. Ma, generalmente, le équipes pedagogiche, gli insegnanti, dispongono di margini di discrezionalità che potrebbero consentire loro modalità di collaborazione e di concertazione nella direzione di promuovere gradualmente le sinergie e migliorare la coerenza delle rispettive azioni. L'ambito possibile di tale concertazione è molto ampio, può riguardare, ad esempio, la progressione da adottare, i metodi di insegnamento e di valutazione, la predisposizione di situazioni di apprendimento.

Il ruolo dei dirigenti scolastici va qui sottolineato: essi dovrebbero essere fortemente incoraggiati ad assumersi tutte le loro responsabilità nell'attivare gli insegnanti in questa direzione.

A scuola la riflessione sulla politica linguistica da adottare può ricevere un utile contributo dagli insegnanti di lingua straniera che posseggono, per la formazione ed esperienza professionale, una specifica competenza che può essere messa a disposizione di tutti i docenti. Le forme d'insegnamento bilingue o le modalità d'integrazione dell'insegnamento di una lingua nell'insegnamento di un'altra disciplina (CLIL/EMILE), nelle quali una o più materie, parzialmente o interamente, sono insegnate in una lingua diversa dalla lingua di scolarizzazione principale, offrono del resto già occasioni di produttivi scambi tra insegnanti di lingua e specialisti delle diverse materie scolastiche. Questa cooperazione è tale da favorire l'apprendimento e l'uso da parte degli studenti delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze ed organizzare nel modo più efficace possibile la progressione nell'utilizzo di queste modalità di espressione.

Infine, tutti questi approcci guadagnerebbero dal potere beneficiare dell'appoggio dei genitori degli allievi e, in alcuni casi, delle associazioni interessate. Questo sostegno presuppone di fornire informazioni e spiegazioni non solo agli studenti ma anche alle loro famiglie.

10.c Un terzo insieme di misure si rivolge agli insegnanti e ad altri responsabili dell'educazione e della formazione e riguarda la realizzazione di processi di diagnosi e di valutazione delle competenze linguistiche oltre che delle diverse forme di sostegno all'acquisizione di queste competenze.

i. Per essere efficace, qualsiasi tipo di progressione negli apprendimenti deve tener conto della capacità degli studenti di appropriarsi di nuove conoscenze e competenze sulla base di ciò che hanno già imparato. Così, la progressione prevista nel processo di apprendimento dovrebbe essere basata sulla realtà delle competenze linguistiche degli studenti e dovrebbe accompagnare gli studenti nelle loro acquisizioni linguistiche. Un tale approccio aiuta a coinvolgere gli studenti nello sviluppo delle loro capacità rendendoli consapevoli, nel contesto, dei "saper fare" linguistici necessari creando momenti e occasioni di riflessione sulla loro avvenuta progressione o su quella da pianificare.

ii. Devono inoltre essere presi in considerazione i "saper fare" degli allievi nei diversi registri della lingua comune o il loro uso spontaneo di forme linguistiche poco adeguate alla comunicazione in classe di ciò che è stato oggetto di studio, in modo da arricchire gradualmente ed in modo mirato le loro competenze. Da questo punto di vista è utile sottolineare l'importanza di fare ricorso ad una pluralità di forme di mediazione

(riformulazione, diversificazione dei mezzi di comunicazione e delle modalità di interazione, ecc.).

Una politica scolastica può anche far propria una riflessione sulle modalità con cui tenere in considerazione l'insieme delle lingue presenti a scuola, ad esempio le lingue regionali, minoritarie, straniere e della migrazione. Infatti, la ricerca delle vie più efficaci per fare in modo che ogni apprendente abbia successo nell'apprendimento presuppone che si tenga conto delle specifiche risorse che possono contribuire a farlo progredire in questa direzione. Queste risorse, oltre che dalle conoscenze e dalle esperienze pregresse legate ad un dominio disciplinare, possono essere integrate dalle conoscenze linguistiche e dalle competenze che gli studenti possono già avere quando arrivano a scuola: le lingue d'origine, lingue minoritarie o regionali, lingue diverse dalla lingua di scolarizzazione, apprese in ambito familiare o in modo informale durante il percorso individuale dello studente così come varietà della lingua di scolarizzazione diverse da quelle standard previste in ambito scolastico.

Alcuni studenti possono anche avere acquisito, in loro precedenti esperienze scolastiche o attraverso pratiche di comunicazione del loro ambiente personale, una lingua, diversa dalla lingua di scolarizzazione, di cui hanno una più sicura padronanza oppure delle conoscenze disciplinari apprese in quest'altra lingua. Questi bagagli linguistici e culturali possono rappresentare per l'apprendente una base utile per l'accesso e l'esplorazione delle conoscenze e costituiscono delle risorse da usare nel processo di apprendimento. In alcuni contesti, per esempio, gli studenti possono, per ragioni di efficienza, essere invitati a mobilitare le loro competenze e conoscenze al fine di appropriarsi di nuovi contenuti e verbalizzare, in questa altra lingua, processi cognitivi legati agli apprendimenti disciplinari in corso. Il ricorso a questo personale bagaglio di conoscenze può rappresentare un digressione temporanea estremamente utile per meglio assicurare un più efficace sviluppo linguistico individuale e facilitare così la padronanza della lingua di scolarizzazione. L'uso di questa altra lingua rispetta il livello di sviluppo cognitivo dell'apprendente che non viene di conseguenza penalizzato per la sua ancora insufficiente padronanza della lingua di scolarizzazione, in una fase meno matura di verbalizzazione e di manipolazione dei concetti e contenuti disciplinari. Inoltre, tale riconoscimento da parte del sistema educativo della dignità e del valore di qualcosa che contribuisce notevolmente alla identità individuale favorisce l'autostima dell'apprendente, con tutti i potenziali effetti positivi sull'impegno individuale nel processo di apprendimento.

iii. L'analisi dei programmi e la riflessione condotta a proposito delle dimensioni linguistiche dell'apprendimento nelle varie materie hanno certamente, in primo luogo, conseguenze sui materiali didattici e sulle pratiche d'insegnamento. Ne hanno naturalmente anche sulle modalità di valutazione e sulla preparazione degli studenti su ciò che queste valutazioni richiedono, che sia la comprensione dei compiti, delle consegne o delle domande, l'esposizione delle conoscenze o la verbalizzazione nella messa in atto di particolari competenze.

L'anticipazione da parte degli insegnanti di ciò che ci si attende, per quanto riguarda la lingua, da una valutazione e dalla preparazione degli apprendenti – facendo loro acquisire consapevolezza e favorendo il controllo e la padronanza di questi aspetti

linguistici – contribuisce al successo degli studenti e dunque ad una migliore equità dell'istruzione.

Diverse sono le finalità della valutazione: diagnostiche (per individuare le capacità e i bisogni degli studenti le eventuali risorse di cui dispongono), formative (per aiutare insegnanti e apprendenti nel condurre i processi di apprendimento), sommative (per riassumere in un voto, in giudizio o certificare, nella forma di una valutazione globale, le conoscenze e competenze acquisite). Ad ogni finalità corrispondono modalità specifiche in cui la considerazione esplicita delle componenti linguistiche può avere una diversa importanza.

iv. Queste dimensioni linguistiche sono del tutto pertinenti nel caso particolare della valutazione diagnostica e formativa. In questo ambito vanno infatti valorizzati i successi, anche parziali dell'apprendente e, in questa prospettiva, l'autovalutazione può essere chiamata a svolgere un ruolo più specifico. Questo approccio, inoltre, associa più strettamente l'apprendente al suo percorso verso il successo scolastico e formativo; lo aiuta ad avere piena consapevolezza delle dimensioni linguistiche dei compiti che gli sono richiesti. La valutazione può così essere espressamente messa al servizio dell'apprendimento.

10.d Cooperazione a livello europeo

Le caratteristiche linguistiche di ogni contesto, le relazioni specifiche tra campi disciplinari e “saper fare” linguistici, il posto della lingua nella costruzione delle identità e della formazione intellettuale ed estetica come pure le tradizioni educative svolgono un ruolo particolarmente importante per quanto riguarda la lingua di scolarizzazione; devono essere prese in considerazione in modo molto preciso nell'implementazione degli approcci e delle strategie qui raccomandate.

Questo non rende meno importante la dimensione della cooperazione a livello europeo per la quale il Consiglio d'Europa intende fornire agli Stati membri un'assistenza sostanziale sotto varie forme, sia tramite l'Unità delle politiche linguistiche (DGII, DCDP, Education Department)) (www.coe.int/lang/en / www.coe.int/lang/fr) o l'European Centre for Modern Languages (www.ecml.at). Questa assistenza può assumere forme diverse:

- i. organizzazione di forum di discussione sulle politiche linguistiche che consentano scambi tra le autorità preposte all'educazione e all'istruzione degli Stati membri;
- ii. facilitazione dei processi di scambio e condivisione di esperienze e di strumenti utilizzati localmente tramite i siti Internet del Consiglio d'Europa, in particolare la “Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education” (*Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per un'educazione plurilingue ed interculturale*) dell'Unità delle politiche linguistiche.
- iii. messa a disposizione di strumenti di analisi e delle competenze dell'Unità delle politiche linguistiche per lo sviluppo di curricoli scolastici che tengano conto delle

dimensioni linguistiche di tutte le materie scolastiche, essenziali per evitare l'insuccesso scolastico;

iv. formazione dei formatori degli insegnanti e dei dirigenti scolastici da parte del Centro Europeo delle Lingue Moderne (ECML) sulla dimensione trasversale delle lingue.

Tutte queste iniziative contribuiscono notevolmente a rafforzare le dinamiche europee, nel rispetto dovuto alla necessità di tener conto dei contesti specifici.

ALLEGATO 2

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E INDICAZIONI PER ULTERIORI LETTURE

Lingua accademica e literacy

- Anstrom K., DiCerbo P., Butler F., Katz A., Millet J., Rivera C. (2010), *A review of the literature on academic language: Implications for K–12 English language learners*, Arlington, VA: George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. http://www.ceee.gwu.edu/Academic%20Lit%20Review_FINAL.pdf.
Analisi critica della letteratura esistente riguardo a ciò che si sa – o non si sa – sulla natura dell'inglese accademico (AE), sui metodi di insegnamento utilizzati per il suo insegnamento, sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti per migliorare tali procedure e le politiche per la diffusione dell'AE. Si segnalano, in modo critico, le sfide teoriche fondamentali per quanto riguarda la definizione di AE e suggerisce le direzioni future della ricerca.
- Duszak A. (ed.) (1997), *Culture and styles of academic discourse*, Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Schleppegrell Mary J. (2004), *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah N.J., London: Lawrence Erlbaum P.
Testo di grande interesse. L'analisi degli usi della lingua in classe va oltre il livello del lessico e della sintassi. Si prendono infatti in esame anche i testi e le scelte degli studenti nella comprensione e nella produzione di testi, sulla base della linguistica funzionale e dell'approccio socio-semiotico al discorso di Michael Halliday.
- Scarcella R. (2003), *Academic English: a conceptual framework*, Santa Barbara (CA): University of California Linguistic Minority Research Institute.
Questo articolo discute alcuni approcci allo studio della lingua inglese accademica e presenta un quadro multidimensionale per la sua analisi.
- Uribe D. (2008), "Characteristics of academic English in the ESL classroom". In *The Internet TESL Journal XIV*:
<http://iteslj.org/Articles/Uribe-AcademicEnglish.html>.
L'articolo descrive l'inglese accademico analizzando le sue dimensioni linguistiche, cognitive, socioculturali e psicologiche; per ciascuna di queste dimensioni vengono proposti degli inventari di costituenti e funzioni. È lavoro breve e ben strutturato, accessibile agli insegnanti.
- Vacca R., Vacca J., Mraz M. (2010)¹⁰, *Content area reading: literacy and learning across the curriculum*, Boston: Allyn and Bacon.
Si tratta di un testo standard in materia di literacy disciplinari, composto di due parti: parte 1 "gli apprendenti, le literacy i e testi", con una particolare attenzione per la diversità culturale, linguistica e scolastica degli apprendenti di oggi; parte 2 "le pratiche e le strategie didattiche", con particolare attenzione alle strategie di insegnamento basate su prove di efficacia.
- Zwiers J. (2008), *Building academic language. Essential practices for content classrooms*, San Francisco: Jossey-Bass.
Il volume tratta il rapporto tra lingua e pensiero "accademico"; le varietà dell'inglese accademico (lingua come materia, la lingua della storia, della

matematica ...); le forme di discorso in classe e la lingua per la scrittura accademica.

L'apprendente e la lingua/le lingue di scolarizzazione

- Cummins J. (2010), *Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students*. Council of Europe. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. www.coe.int/lang-platform → The learner and the languages present in school.
- Cummins J. (2013), "Immigrant students' academic achievement: Understanding the intersections between research, theory and policy". In Gogolin I., Lange I., Michel U., Reich H. (eds.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, Münster: Waxmann, pp. 19-41.
- Thürmann E., Vollmer H., Pieper I. (2010), *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language(s) of schooling.

Literacy specifica delle discipline

Aspetti generali

- Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H., Vollmer H. (2010), *Language and school subjects - Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language(s) in other subjects. Trad. It., "Lingua e discipline scolastiche. dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula". In *Italiano LinguaDue*, 1. 2011, pp. 323-352: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240/1452>.
- Viene proposto un orientamento generale alla lingua di scolarizzazione utilizzando diversi livelli di specificazione delle dimensioni linguistiche classificate in base a categorie descrittive trasversali. Viene descritto il percorso che, a partire da unità di analisi di usi effettivi, porta alla identificazione di forme, di attività e di azioni linguistiche appropriate a questi usi. Il testo è destinato non solo agli estensori di curricula, di manuali scolastici e di test e ai formatori di formatori, ma anche agli insegnanti delle diverse discipline definite spesso, impropriamente, "non-linguistiche".
- Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann E., Vollmer H. (eds.) (2013), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster: Waxmann.
- Il volume si articola in 5 sezioni: (1) Questioni trasversali rilevanti per tutte le materie o per gran parte di esse, (2) Il tedesco come materia, (3) Matematica, (4) Scienze (naturali) (5) Scienze sociali. I diversi contributi si focalizzano su questioni concettuali e costituiscono una lettura di grande interesse per gli studiosi di lingue e di discipline che riguardano la formazione degli insegnanti, l'elaborazione e lo sviluppo dei curricula e le ricerche sulle modalità di insegnamento in classe.
- Jetton T. & Shanahan C. (eds.) (2012), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines*, London: Guilford.

La lingua come materia

- Beacco J.-C., Byram M., Coste D., Fleming M. (eds) (2009), *Language as Subject*. Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language as subject.
- Aase L., Fleming M., Ongstad S., Pieper I., Samihaian F. (2009), *Reading*, Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language as subject.
- Argomenti trattati: le relazioni tra lettura e scrittura – imparare a leggere – imparare a leggere in contesti plurilingui – lo sviluppo della competenza di lettura – leggere come literacy e le strategie di lettura – leggere per differenti finalità – la varietà dei testi e dei generi – la scelta dei testi – la letteratura – conoscenze, attitudini, capacità e competenze di lettura – problemi ad esaminare.
- Aase L., Fleming M., Ongstad S., Pieper I., Samihaian F. (2009), *Writing*, Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language as subject.
- Argomenti trattati: imparare a scrivere – sviluppare le competenze di scrittura – scrivere per scopi diversi – i generi nella scrittura – il processo di scrittura – imparare a scrivere nelle classi plurilingui e multiculturali – scrivere testi multimodali – scrivere come produzione di testi – problemi ad esaminare.

Matematica

- Echevarría J., Vogt M., Short D. (2009), *The Siop model for teaching mathematics to English learners*, Pearson Education: Canada.
- Linneweber-Lammerskitten H. (2012), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning mathematics (in secondary education). An approach with reference points*, Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language(s) in other subjects.
- Ongstad S. (2007), *Language in Mathematics? A comparative study of four national curricula*, Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language(s) in other subjects.
- Prediger S. (2013a), “Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden”. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster et al., Münster: Waxmann, pp. 167-183.
- Prediger S. (2013b) *Group Work 1: Languages in learning school subjects*, Strasbourg, Council of Europe www.coe.int/lang → Events → 2013 → Intergovernmental Conference: *Quality and inclusion in education : the unique role of languages*.
- Schleppegrell M. (2010), “Language in mathematics teaching and learning: a research review”. In *Language and mathematics education: Multiple perspectives and directions for research*, Charlotte (NC): Information Age Publishing, pp. 73-112.

Scienze

- Lemke J. (1990), *Talking science: Language, learning and values*, Norwood, New Jersey: Ablex.

- Short D., Vogt M., Echevarria J. (2010), *The SIOP Model for Teaching Science to English Learners*, Boston: Pearson.
- Tanja T., Stark K. (Hrsg.) (2009), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*, Münster Waxmann.
- Vollmer H. (ed.) (2007), *Language and Communication in the Teaching and Learning of Science in Secondary Schools*, Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang → Events → 2007 → Intergovernmental Conference: Languages of schooling within a European framework for languages of Education: learning, teaching, assessment.
- Vollmer H. (2010), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning / teaching science. An approach with reference points (at the end of compulsory education)*, Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language(s) in other subjects. Trad. It., "Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo". In *Italiano LinguaDue*, 2. 2010, pp. 196-230: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/830>

Scienze sociali / Storia

- Beacco J.-C. (2010), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/ teaching history. An approach with reference points (end of obligatory education)*, Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Language(s) in other subjects
- Nokes J. (2013), *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*, New York: Routledge.
- Schleppegrell M. et al. (2004), "The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language". In *TESOL Quarterly*, 38, 1, 76-93.
- Short D, Vogt M., Echevarria J. (2010), *The SIOP Model for Teaching History-Social Studies to English Learners*, Boston: Pearson.

Literacy Coaches e consulenti nell'apprendimento delle lingue

- Schmölzer-Eibinger S., Dorner M., Langer E., Helten-Pacher M., *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*, Graz: Uni Graz, fdz. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?5i83fs
- Guida pratica per insegnanti specializzati nella literacy (*Literacy Coaches*) e per le scuole linguisticamente eterogenee, sulla base di un progetto di ricerca sull'insegnamento di materie sensibili alla lingua. Vengono inoltre date informazioni sulle caratteristiche della lingua accademica e sulle strategie di supporto all'apprendimento della lingua e viene fornita una lista di criteri e indicatori per questo tipo di insegnamento e di apprendimento che può essere utilizzata anche per la valutazione e la formazione degli insegnanti.
- Sturtevant E. (2004) *The literacy coach: A key to improving teaching and learning in secondary schools*, Washington (D.C.): Alliance for Excellent Education.

Argomenti trattati: la formazione linguistica degli adolescenti – ragioni per un insegnamento integrato di lingua e contenuti – strategie per un insegnamento efficace della literacy – come diventare un insegnante specializzato nella literacy – esempi di programmi di coaching di successo.

Toll C. (2005) *The Literacy Coach's Survival Guide: Essential Questions and Practical Answers*, Newark (DE): Intern. Reading Ass.

Il testo, centrato sulle competenze necessarie per il coaching, fornisce degli strumenti e delle strategie per guidare i *literacy coaches* nel loro lavoro destinato a rendere più efficace l'accesso alle literacy disciplinari.

Sostegno (scaffolding) linguistico

Coelho E. (2012), *Language and learning in multilingual classrooms. A practical approach*, Bristol: Multilingual Matters.

Guida completa per gli insegnanti. La sezione 2, che riguarda il sostegno per l'AE, è importante per la diffusione, come progetto di scuola, di un approccio allo sviluppo della literacy; la sezione 3 spiega le tecniche di scaffolding per la ricezione e produzione orale, la scrittura e la lettura.

Gibbons P. (2002), *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classrooms*, Portsmouth (NH): Heinemann.

Presentazione dei fondamenti teorici ed empirici del concetto di scaffolding. Si sostiene che il curriculum ordinario offre le migliori forme di insegnamento linguistico. Si propone un ampio repertorio di attività per l'insegnamento e l'apprendimento attraverso il curriculum, completato da elenchi di riferimento per la programmazione e la valutazione.

Hammond J. (Ed.) (2001), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*, Sydney (Australia), Primary English Teaching Association.

Il volume contiene sei studi che spiegano le origini del termine “scaffolding” e perché il contenuto non può essere insegnato in modo indipendente dalla lingua della disciplina (1) “What Is Scaffolding?” (Jennifer Hammond e Pauline Gibbons); (2) “Scaffolding and Language” (Jennifer Hammond); (3) “Scaffolding in Action: Snapshots from the Classroom” (Tina Sharpe); (4) “Scaffolding Oral Language: ‘The Hungry Giant’ Retold (Bronwyn Dansie); (5) “Mind in the Classroom” (Pauline Jones); (6) “Learning about Language: Scaffolding in ESL Classrooms” (Brian Dare e John Polias).

Walqui A. (2006), “Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework”. In *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 2, pp. 159-180.

L'articolo illustra il concetto di scaffolding da un punto di vista psicologico (Vygotskij, Bruner, ecc.) e socioculturale (M. Haliday); discute i risultati più rilevanti della ricerca sullo scaffolding linguistico, ne spiega le fasi, le caratteristiche e le tipologie didattiche.

Walqui A., van Lier L. (2010), *Scaffolding the Academic Success of Adolescent Learners: A Pedagogy of Promise*, San Francisco: West Ed.

Interazione verbale in classe e competenze orali

- Gibbons P. (2007), "Mediating academic language learning through classroom discourse". In Cummins, Jim, Davison, Chris (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, New York: Springer, pp. 701-718.
- Mercer N. (2000) *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer N., Hodgkinson S. (2008): *Exploring Talk in School*, London: Sage
- Zwiers J. (2007), *Teacher practices and perspectives for developing academic language*. In: *International Journal of Applied Linguistics* 17/1, pp. 93-116.

La produzione scritta nel curriculum: scrivere per apprendere, scrivere in una disciplina

The WAC Clearinghouse. *Introduction to Writing across the Curriculum*.

Sito open access della Colorado State University – presentazione coerente delle questioni concettuali e pratiche riguardanti la scrittura accademica - bibliografia e link universitari – Rete internazionale sulla scrittura nel curriculum
<http://wac.colostate.edu>.

Quadri curriculari per la lingua di scolarizzazione

Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (2015), Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/lang-platform → Curricula and Evaluation.

Questa seconda edizione, rivista e ampliata, della Guida del 2010, è composta di tre grandi capitoli. Il primo definisce nozioni importanti e, in particolare, quella di curriculum e il suo ruolo nell'educazione plurilingue ed interculturale (EPI). Il secondo presenta i principali ambiti di convergenza possibile tra gli insegnamenti linguistici, qualunque essi siano, nella prospettiva della trasversalità costitutiva della EPI. Il terzo propone procedure per integrare questa dimensione nel curriculum e fornisce esempi di riferimento (scenari) di tali realizzazioni. Molto utili gli allegati a fine di volume che forniscono strumenti e inventari di riferimento.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011), *Kernlehrplan und Richtlinien für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Mathematik*.
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/Mathe_HS_KLP_Endfassung.pdf.

Un curriculum per lo sviluppo di competenze per allievi dai 5 ai 10 anni. Include criteri di uscita di apprendimento della lingua in matematica. Si concentra sulle funzioni del discorso e sugli elementi della lingua della matematica, con un approccio simile a quello di altre discipline del curriculum della scuola primaria.

Norwegian Directorate for Education and Training (ed.) (2012), *Framework for Basic Skills. To use for subject curricula groups appointed by the Norwegian Directorate for Education and Training*.

http://www.udir.no/PageFiles/66463/framework_for_basic_skills.pdf?epslanguage=no.

Questo quadro di riferimento generale è stato creato per la revisione dei curricula delle diverse discipline e si concentra su cinque domini considerati fondamentali per l'apprendimento in tutte le materie e che costituiscono anche i prerequisiti che consentono agli studenti di dimostrare le proprie competenze (competenze orali, di scrittura, di lettura, digitali e matematiche). I curricula disciplinari sono tenuti a descrivere come queste cinque competenze contribuiranno allo sviluppo delle competenze degli studenti e come saranno integrate nell'insegnamento di ogni disciplina.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed.) (2011), *Grundkompetenzen für die Schulsprache*.

http://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf.

Gli standard educativi nazionali svizzeri per la lingua di scolarizzazione, al termine del 4°, 8° e 11° anno di scuola sono specificati in base alle abilità (ascoltare, leggere, parlare, scrivere) e alla competenza ortografica e grammaticale.

Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) (2011), *Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards*.

http://edudoc.ch/record/96784/files/grundkomp_math_d.pdf (June 2012).

The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education, *Linking academic language to academic standards. standards*. <http://ceee.gwu.edu/home/> / <http://www.p12.nysed.gov/biling/docs/GWCEEE12-18.pdf>.

Uno strumento per identificare i requisiti linguistici universitari per l'insegnamento e l'apprendimento di specifici contenuti curriculari.

Valutazione e ricerca della qualità

The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education (ed.) (1996) *Promoting Excellence. Ensuring Academic Success for English Language Learners*. <http://ceee.gwu.edu/CEEE%20Guide-Princ-010909.pdf>

Questo sito offre una serie completa di indicatori per tutti i responsabili delle politiche educative per quanto riguarda l'inclusione degli apprendenti la lingua di scolarizzazione in una educazione generale di qualità. Molti di questi indicatori si prestano ad essere utilizzati per valutare quanto le istituzioni fanno per migliorare l'acquisizione della literacy accademica.

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Checkliste zur durchgängigen Sprachbildung und interkulturellen inklusiven Schulentwicklung*, Essen (RAA).

Questa pubblicazione fornisce una serie completa di indicatori per tutti i responsabili delle politiche educative per quanto riguarda l'inclusione degli apprendenti la lingua di scolarizzazione in una educazione generale di qualità. Molti di questi indicatori si prestano ad essere utilizzati per valutare quanto le istituzioni fanno per migliorare l'acquisizione della literacy accademica.

ALLEGATO 3

INSEGNARE LE DISCIPLINE COSIDDETTE “NON LINGUISTICHE” CONSIDERANDO LA LORO DIMENSIONE LINGUISTICA: LISTA DI CONTROLLO¹¹⁸

La lista di controllo che segue è destinata agli insegnanti delle discipline “non linguistiche” che desiderano approfondire la loro riflessione sulla dimensione linguistica del loro insegnamento e sull’incidenza della lingua nell’acquisizione, da parte degli apprendenti, della literacy relativa alla loro materia. La lista di controllo può essere utilizzata anche dagli insegnanti come strumento di reciproca osservazione e come base per la discussione nel quadro della cooperazione tra colleghi. Non può essere utilizzata per scopi di valutazione esterna. La lista di controllo è costituita da proposizioni /affermazioni relative ai diversi aspetti dell’uso della lingua in classe:

1. trasparenza dei traguardi linguistici attesi nel definire gli obiettivi didattici e le attività per l’apprendimento di una disciplina;
2. l’uso della lingua da parte dell’insegnante di una disciplina;
3. l’interazione verbale in classe e le opportunità/occasioni che gli apprendenti hanno di esprimersi oralmente;
4. lo scaffolding per l’acquisizione delle competenze relative alle forme di discorso accademico e per la padronanza delle strategie e dei generi di discorso accademico;
5. l’adeguatezza linguistica dei supporti didattici (testi, media diversi, materiali per l’insegnamento e l’apprendimento);
6. gli aspetti linguistici della valutazione dell’apprendimento per quanto riguarda la lingua accademica e i contenuti.

Ogni proposizione/affermazione che l’insegnante ritiene corretta o applicabile al proprio insegnamento può essere spuntata. Le proposizioni che non si applicano (ancora) possono servire per una riflessione più approfondita da parte dell’insegnante o anche per una discussione con i colleghi. Su consiglio degli insegnanti, abbiamo volutamente fatto sì che la lista di controllo sia semplice ed eviti di usare scale di valore. Tuttavia, se lo si ritiene necessario, una scala, ad esempio da 1 a 4, potrebbe facilmente essere creata per valutare la misura in cui la dimensione linguistica è presa in considerazione dal docente durante la trasmissione dei contenuti disciplinari. Ciò consentirebbe anche di aiutare gli insegnanti delle diverse discipline a misurare i progressi in aree specifiche del loro lavoro didattico – a condizione che la lista di controllo sia usata regolarmente per modulare un programma più articolato e differenziato di sviluppo professionale.

¹¹⁸ Una versione più estesa di questa lista si trova in Thürmann Eike, Vollmer Helmut Johannes (2012), “Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen”. In Röhner, Charlotte, Hövelbrinks Britta (eds.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*, Weinheim: Juventa, pp. 212-233.

Alcune proposizioni/affermazioni possono essere più rilevanti di altre. Alcune non si possono applicare del tutto ad una disciplina o ad un particolare obiettivo didattico. Altre possono essere aggiunte dai docenti in occasione di una riflessione critica sulla dimensione linguistica della loro pratica di insegnamento o di quella dei loro colleghi.

1. Trasparenza dei traguardi linguistici attesi nel definire gli obiettivi didattici e le attività per l'apprendimento di una disciplina

1.1 Abitualmente, all'inizio di ogni unità di insegnamento, esplicito quali sono gli obiettivi di apprendimento previsti e indico quali competenze linguistiche sono necessarie per raggiungerli.

Ad esempio, sotto forma di un testo preliminare con un doppio focus su contenuto e lingua.

1.2 Mi assicuro che gli allievi abbiano chiaramente compreso quali sono gli obiettivi in termini di contenuto e di lingua.

Ad esempio, formulo delle domande per verificare che essi abbiano chiaramente compreso e invito gli allievi a chiedere spiegazioni qualora abbiano dei dubbi. I miei allievi possono aspettarsi che io sia disposto(a) a riformulare gli obiettivi di apprendimento in una lingua che possano comprendere.

1.3 Quando chiedo agli studenti di svolgere una attività o quando io assegno loro dei compiti, presto particolare attenzione nello specificare il tipo di azione verbale orale o scritta necessaria per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. I miei allievi hanno familiarità con una serie di verbi che definiscono certe operazioni cognitive e linguistiche, come “riassumere”, “descrivere”, “delineare”. Grazie all’uso riflessivo e ripetuto di questi “operatori”, gli studenti sanno quali strategie cognitive, linguistiche e testuali ci si aspetta che mettano in atto.

Ad esempio, lavoro con un inventario gestibile di operatori (non più di 12), il cui significato è stato discusso e chiarito con gli studenti.

1.4 Quando propongo di svolgere compiti più complessi che richiedono agli studenti di risolvere individualmente un problema che richiede un periodo di tempo più lungo per la sua risoluzione, ne do una descrizione scritta e suggerisco una serie di passaggi che potrebbero essere utili. Per ogni fase, indico in modo esplicito ciò che mi aspetto dagli allievi da un punto di vista linguistico e cognitivo.

1.5 Quando pianifico le mie lezioni mi preoccupo in modo particolare di sviluppare le competenze linguistiche accademiche dei miei allievi. Per fare ciò tengo conto dei seguenti aspetti:

- a) le funzioni linguistico-cognitive, ad esempio: NEGOZIARE, DENOMINARE /DEFINIRE, DESCRIVERE/RAPPRESENTARE, SPIEGARE, ARGOMENTARE, VALUTARE, MODELLIZZARE/SIMULARE.

- b) i generi rilevanti per la mia materia: ad esempio, descrivere un esperimento, scrivere una relazione, analizzare un articolo di giornale, fare una presentazione in power-point, trarre informazioni da un testo fattuale;
- c) le competenze comunicative: ascolto (comprensione), lettura (comprensione), esporre senza interruzioni, parlare gli uni con gli altri (dialogare), scrivere/produrre un testo.

1.6 Al termine di una unità didattica discuto con i miei studenti se gli obiettivi relativi al contenuto e alla lingua sono stati o meno raggiunti, perché, quali sono le conseguenze che se ne devono trarre e quali dovranno essere i prossimi passi da compiere.

2. L'uso della lingua da parte dell'insegnante di una disciplina

2.1. Nel mio insegnamento uso con molta attenzione mezzi e strategie linguistiche. Scelgo diversi registri linguistici che ritengo essere funzionali e appropriati per le diverse situazioni di insegnamento.

Distinguo tra registro linguistico informale quotidiano (che uso, ad esempio, quando si negozia l'organizzazione del percorso/processo di apprendimento), registro più formale della lingua accademica generale (ad esempio, quando sono in gioco i percorsi di apprendimento e la negoziazione di significato) e registro specifico della materia per esporre e definire concetti cognitivi, ad esempio introducendo/usando il lessico disciplinare specifico ("massa" invece di "peso") o fornendo espressioni collocazionali ("esercitare una pressione su..." in fisica).

2.2 Sono consapevole che le immagini, le espressioni figurate, le metafore, le frasi idiomatiche, gli elementi di un dialetto regionale così come l'ironia o il sarcasmo non sono di facile comprensione ed elaborazione da parte di molti allievi. Di conseguenza, quando affronto un argomento o un processo in una situazione di insegnamento formale, uso essenzialmente espressioni neutre.

2.3 I miei allievi hanno bisogno di modelli per progredire nella lingua accademica. Gliene fornisco degli elementi (espressioni e termini accademici generali, lessico specifico della disciplina e espressioni/frasi fatte) integrandoli nella mia performance linguistica mentre insegno.

Ad esempio, uso tecniche di pensiero ad alta voce per portare i miei monologhi interiori alla conoscenza degli allievi, enfatizzo stili/strutture/mezzi linguistici attraverso l'intonazione e il linguaggio del corpo, ripeto e parafraso gli elementi linguistici rilevanti per attirare l'attenzione su di loro e facilitare la loro acquisizione.

2.4 Accompagno consapevolmente osservazioni, domande e questioni importanti con una intonazione e una gestualità adeguate, in modo che gli allievi possano cogliere il messaggio generale, anche se non ne comprendono i dettagli.

- 2.5 Adatto, per quanto possibile, il ritmo e il tempo di parola e l'uso mezzi linguistici al livello di competenza dei miei allievi.
Utilizzare con gli allievi un linguaggio infantile ("motherese") o un gergo da insegnante ("teach speak") in realtà non li aiuta ad acquisire una literacy accademica. Di conseguenza, nelle situazioni di insegnamento formali, scelgo espressioni leggermente al di sopra del livello di competenza degli allievi affinché possano adottare questi modelli linguistici. D'altra parte so che alcuni allievi hanno difficoltà a seguire l'interazione verbale in classe. Quando mi rivolgo a loro uso semplici e brevi frasi e – al bisogno – termini/espressioni colloquiali del registro informale.
- 2.6 Di solito uso una vasta gamma di tecniche non verbali per segnalare importanti aspetti del contenuto e il passaggio da un argomento ad un altro o da una fase di insegnamento ad un'altra.
Ad esempio, attraverso il controllo e la modulazione della voce, rallentando il ritmo di parola, abbassando o alzando la voce, mediante riprese e ripetizioni, i gesti e il linguaggio del corpo.
- 2.7 Cerco di rendere comprensibili gli argomenti e i contenuti difficili attraverso l'uso della ridondanza o intensificando il mio investimento verbale.
Ad esempio ripetendo, riformulando, parafrasando, estendendo di significato, esemplificando e/o fornendo esempi più concreti, riassumendo e richiamando i punti principali.
- 2.8 Per l'orientamento cognitivo degli allievi e per facilitare la loro comprensione, uso spesso parole e espressioni che hanno lo scopo di presentare e di commentare il discorso.
Ad esempio, con espressioni quali "e questo è particolarmente importante oggi", "approfondiremo questo punto lunedì" o facendo riferimento a lezioni precedenti o che seguiranno: "ricordate quello che abbiamo detto circa la struttura di una relazione di laboratorio".
- 2.9 Quando comunico agli studenti, per iscritto, contenuti importanti curo la coerenza dei miei enunciati e presto particolare attenzione a usare espressioni appropriate e ad evitare refusi ed errori di ortografia. La mia scrittura è un modello destinato ad essere adottato dagli allievi.
Ad esempio, cerco di evitare di scrivere elenchi di parole chiave alla lavagna, su lucidi, su schermate di computer o su fogli di lavoro; presto attenzione alle regole di base della punteggiatura e permetto agli studenti di "controllare" i miei testi.
- 2.10 A seconda dei bisogni degli allievi e degli obiettivi di apprendimento fissati per la mia materia, svolgo diversi ruoli.
Ad esempio, sono la persona che fornisce informazioni, che fornisce un supporto/un sostegno linguistico, che struttura un processo cognitivo, ecc.

3. L'interazione verbale in classe e le opportunità/occasioni che gli apprendenti hanno di esprimersi oralmente

- 3.1 Controllo il mio tempo di parola per lasciar più tempo ai contributi degli allievi.
Sono consapevole che gli insegnanti si prendono la maggior parte del tempo di parola in classe (mediamente tra il 60% e l'80%), che sottovalutano la loro parte e sopravvalutano il tempo che lasciano a disposizione degli allievi. Perciò rifletto attentamente su cosa dire, quando e come.
- 3.2 Per facilitare l'apprendimento linguistico degli allievi, l'interazione verbale nella mia classe avviene più lentamente. Lascio agli allievi il tempo sufficiente per costruire interventi significativi, adeguatamente articolati e complessi.
Di solito aspetto da tre a cinque secondi dopo aver formulato una domanda o stimolato una risposta prima di dare la parola a un allievo. I miei allievi hanno bisogno di tempo per pensare a come esprimere i loro pensieri e le loro idee in modo coerente. Così, evito di bombardare di domande gli studenti. Oltre a consentire un tempo sufficiente per la (re)azioni verbali degli allievi, propongo spesso delle strutture linguistiche di riferimento, degli spezzoni di frasi e modelli di enunciati complessi che possono essere utilizzati per vari scopi, nelle interazioni verbali in classe.
- 3.3 Rivolgo agli allievi delle domande aperte in modo che non possano rispondere con una sola parola o con dei semplici gesti.
Nelle discussioni in classe, evito domande preparate in anticipo e modelli di dialogo triadico (modello IRF = Inizio(input), Risposta) e Feed-back). Questi modelli costringono gli allievi ad un ruolo reattivo e complicano o addirittura bloccano lo sviluppo delle loro competenze linguistiche accademiche perché non li incoraggiano ad esprimersi in un modo esteso e coerente e non insegnano loro come aprire un discorso disciplinare specifico né come proseguire e portarlo a termine.
- 3.4 Do un feedback correttivo solo quando le prestazioni linguistiche hanno una funzione importante per il raggiungimento di specifici obiettivi disciplinari.
- 3.5 Adotto un atteggiamento rispettoso quando il contributo degli allievi sono inadeguati dal punto di vista del contenuto o sul piano linguistico e cerco di motivarli a correggersi da soli o a farsi correggere dai loro pari.
Ad esempio, ripetendo gli elementi dell'enunciato di un allievo in tono interrogativo, utilizzando la gestualità per comunicare un'espressione interrogativa, chiedendo all'allievo di chiarire o di riformulare quanto espresso o coinvolgendo altri allievi perché lo aiutino.
- 3.6 Nelle mie lezioni, gli allievi sono incoraggiati a comunicare svolgendo ruoli diversi.
Ad esempio, di reporter, di moderatore, il responsabile (il "guardiano") della lingua durante il lavoro di gruppo/ la realizzazione di progetto, ecc.

- 3.7 Quando programmo le mie lezioni, prevedo spesso un tempo per la scrittura. Questo consente agli allievi di riflettere su ciò che devono esprimere e su come possono usare la lingua in modo coerente e significativo.
Scrivere permette agli allievi di leggere i propri testi più di una volta con un atteggiamento critico. La scrittura offre loro l'opportunità di sperimentare la lingua, di identificare gli errori grammaticali e le parole inappropriate, di migliorare le loro argomentazioni – non solo da soli ma anche in collaborazione con gli altri. Inoltre, la scrittura influisce positivamente sulla loro espressione orale e facilita ulteriormente una elaborazione cognitiva più approfondita di argomenti e problemi complessi.
- 3.8 Al fine di raggiungere gli obiettivi didattici specifici della disciplina uso spesso attività di tipo aperto.
Le attività aperte accelerano lo sviluppo delle competenze linguistico-cognitive accademiche. Al contrario le attività di tipo chiuso tendono a fossilizzare i livelli di lingua attesi e a favorire essenzialmente l'acquisizione di conoscenze dichiarative.
- 3.9 Le mie lezioni prevedono sempre qualche attività finalizzata a stimolare capacità di riflessione di ordine superiore e che richiedono di elaborare per iscritto, e in modo approfondito, un discorso.
I risultati ottenuti e la soluzione di compiti e attività, inclusi gli aspetti linguistici, sono discussi individualmente o in classe. Ricorro anche all'uso di tecniche di "scrittura per l'apprendimento" ("testi sotto la lente di ingrandimento": revisione cooperativa del testo in classe, "Writing beyond the margin...", "Four Square Writing Method"¹¹⁹).
- 3.10 Favorisco il "turnover" linguistico nei contenuti che insegno, fornendo compiti e tipi di attività che richiedono un impegno verbale importante e che, allo stesso tempo, gli studenti trovano motivanti.
Ad esempio, discussioni predisposte e strutturate, giochi di ruolo, simulazioni, esposizioni seguite da una valutazione da parte dei pari, testi teatrali, web quests, interviste con esperti reali o immaginari su argomenti studiati.
- 3.11 Gli esercizi e i lavori di gruppo sono organizzati in modo tale che gli allievi possono interagire verbalmente e apprendere gli uni dagli altri.
Ad esempio, lavoro in coppia, costruzione comune del significato/delle soluzioni di problemi, redazione di testi tra pari, tutoring tra pari, tecniche di think-pair-share¹²⁰ e di insegnamento tra pari.
- 3.12 La mia classe è organizzata per soddisfare le esigenze linguistiche e comunicative degli allievi.
Ad esempio, sulla lavagna nera o bianca, vi è sempre uno spazio riservato per registrare suggerimenti e promemoria linguistici; i tavoli e le sedie sono disposti in modo tale da facilitare

¹¹⁹ Cfr. https://en.wikipedia.org/wiki/Four_Square_Writing_Method.

¹²⁰ *think-pair-share* (TPS) è una strategia di apprendimento collaborativo in cui gli studenti lavorano insieme per risolvere un problema o per rispondere ad una domanda su una lettura assegnata. Questa tecnica richiede agli studenti di pensare individualmente su un argomento o rispondere ad una domanda e condividere idee con i compagni (n.d.r.)

la comunicazione nel lavoro di gruppo o il lavoro che coinvolge l'intera classe; testi autentici vengono ingranditi e appesi accanto alle copie di testi esemplari scritti dagli studenti; anche le regole da rispettare durante l'interazione in classe sono esposte in modo visibile.

- 3.13 Almeno una volta a semestre organizzo con i miei allievi un progetto che permette loro di sperimentare e di mettere in evidenza le loro competenze comunicative attraverso contatti con il mondo esterno alla scuola.

Ad esempio, ricerche o interviste riguardanti aree di lavoro e aspetti della società di interesse per la classe, azioni in cooperazione/progetti congiunti con altri istituti di formazione (ad esempio, università) o con imprese locali, la partecipazione a concorsi, eventualmente progetti transnazionali con scuole partner di altri paesi.

4. Lo scaffolding per l'acquisizione delle competenze relative alle forme di discorso accademico e per la padronanza delle strategie e dei generi di discorso accademico

- 4.1 Nel mio insegnamento aiuto gli allievi ad assumersi la responsabilità del loro apprendimento linguistico. A tal fine faccio conoscere loro strategie e metodi di apprendimento linguistico.

Ad esempio, gli allievi scoprono da soli quando, come, in quale contesto e con quali metodi ottengono dei buoni risultati nel loro apprendimento linguistico; sono abituati a sperimentare strategie linguistiche e discorsive, a interagire con gli altri su queste esperienze, a riconoscere forme e strutture linguistiche nei testi forniti come modello, a rendere conto, con le loro parole, di ciò che hanno imparato e a collegare forme e strutture linguistiche a quelle di altre lingue che conoscono.

- 4.2 Incoraggio gli allievi a riflettere sul loro percorso di apprendimento e a individuare ciò che funziona meglio nel loro apprendimento, rivolgendo una particolare attenzione agli aspetti linguistici.

Ad esempio, tenendo un diario del loro apprendimento linguistico, lavorando con un portfolio linguistico, ecc.

- 4.3 Distinguo tra bisogno di sostegno linguistico legato ad una situazione (*point-of-need*) e bisogno di sostegno linguistico strutturato e sistematico (*designed-in*). Per quest'ultimo, provvedo allo scaffolding proponendo modelli di discorso, una riflessione metalinguistica (ad esempio, la conoscenza di un genere) e dei mezzi linguistici (vocabolario accademico, termini specialistici, espressioni e frasi fatte, ecc.).

Lo scaffolding situazionale si riferisce a fenomeni linguistici che non hanno, sul piano strutturale, alcun interesse immediato per il contenuto studiato. In questo caso, la necessità di un sostegno è generalmente correlata al background linguistico del singolo allievo. In questi casi, fornisco assistenza e consulenza individuale e oriento l'allievo ad avvalersi di risorse adeguate (ad esempio dizionari, siti web).

	<i>Lo scaffolding strutturale e sistematico o legato ad un obiettivo è necessario quando obiettivi relativi al contenuto non possono essere raggiunti senza che gli allievi dispongano di adeguati mezzi linguistici o di specifiche competenze di lettura o di scrittura e senza che padroneggino le funzioni e i generi discorsivi necessari. In questo caso propongo agli allievi modelli discorsivi, frasi idiomatiche, termini tecnici, un lessico accademico appropriato, espressioni correnti tra cui scegliere quando lavorano su un problema e attiro la loro attenzione sulle caratteristiche linguistiche di certi generi e pratiche discorsive. Evito invece di insegnare la grammatica in maniera sistematica.</i>
4.4	Sono consapevole che il lessico specifico della disciplina che insegno costituisce, per molti allievi, un ostacolo all'apprendimento. Di conseguenza uso con precauzione i concetti complessi e il lessico disciplinare specifico. <i>Mi concentro su un repertorio minimo di termini chiave richiesti dal curricolo per l'apprendimento dei contenuti. Questi termini sono però trattati in modo approfondito, distinguendoli da quelli che nella lingua comune hanno un significato simile, correlandoli, in campi semantici, ad altri termini specifici della materia o utilizzando definizioni nelle quali i termini sono inseriti in un preciso contesto.</i>
4.5	In genere, quando fornisco un sostegno strutturato e sistematico, stabilisco relazioni funzionali chiare tra le funzioni linguistico-cognitive di base e le loro caratteristiche linguistiche e testuali. Ad esempio, NEGOZIARE, DENOMINARE / DEFINIRE, DESCRIVERE, RIPORTARE/NARRARE, SPIEGARE, ARGOMENTARE, VALUTARE, MODELLIZZARE / SIMULARE.
4.6	Utilizzo diverse tecniche per aiutare gli allievi ad avere consapevolezza della struttura, della coesione e della coerenza di un testo perché possano produrre, a loro volta, dei testi.

5. L'adeguatezza linguistica dei supporti didattici (testi, media diversi, materiali per l'insegnamento e l'apprendimento)

5.1	Do agli allievi la possibilità di segnalare le difficoltà linguistiche che incontrano nell'uso di materiali didattici e di chiedere un aiuto.
5.2	Nel mio insegnamento, aiuto gli allievi fornendo loro tecniche e competenze di apprendimento affinché possano superare da soli le difficoltà linguistiche, in particolare quando leggono dei testi disciplinari per acquisire informazioni e risolvere problemi. <i>Ad esempio, inferire il significato delle parole dal loro contesto ("congetture intelligenti"), decostruire enunciati/frasi sintatticamente complesse, riconoscere gli elementi che compongono una parola, usare altre lingue, ecc.</i>

5.3	Se non posso evitare di usare testi “difficili” sul piano linguistico, per ragioni legate alla disciplina che insegno, propongo e fornisco agli allievi forme di sostegno adeguate. <i>Ad esempio, con attività di pre-lettura, con un lavoro tematicamente orientato sui campi lessicali, con diagrammi o illustrazioni, ecc. – ma senza utilizzare liste di parole in ordine alfabetico!</i>
5.4	Nell'insegnamento della mia materia utilizzo spesso sistemi semiotici non linguistici, insistendo in modo particolare sulla loro verbalizzazione o sulla “traduzione” dell'informazione da un tipo di rappresentazione ad un'altra. <i>Ad esempio, filmati, immagini, diagrammi, grafici, statistiche – trasformando il contenuto di queste forme di rappresentazione del significato in altre, adattandole a diversi tipi di destinatari.</i>
5.5	Nella mia classe sono sempre disponibili materiali che hanno lo scopo di stimolare gli allievi sul piano cognitivo e/o di incoraggiare il lavoro autonomo. <i>Ad esempio, libri di testo, enciclopedie, dizionari specializzati, vari tipi di atlanti, mappe, computer con accesso a Internet, ecc.</i>
5.6	Propongo di frequente diverse attività di lettura per far leggere impiegando capacità, strategie e tecniche diverse in relazione agli obiettivi o alle finalità della lettura e dell'apprendimento. <i>Ad esempio, lettura selettiva, sequenziale, orientativa, globale, intensiva o critica.</i>

6. Gli aspetti linguistici della valutazione dell'apprendimento per quanto riguarda la lingua accademica e i contenuti

Mi rendo conto che nelle forme abituali di valutazione degli apprendimenti disciplinari gli aspetti linguistici hanno un ruolo importante – anche se spesso in molti casi implicito. Ciò nonostante utilizzo formati di attività che richiedono esplicitamente un monitoraggio e lo sviluppo coerente e dettagliato di idee e di riflessioni sia nelle produzioni scritte che nelle esposizioni orali. Dopo la valutazione fornisco agli allievi un feedback non solo sui contenuti disciplinari specifici, ma anche sugli aspetti linguistici e testuali del loro lavoro, della loro performance.

6.1	Do regolarmente agli allievi un feedback qualitativo sugli aspetti linguistici del loro lavoro. <i>Ad esempio, nei loro quaderni o raccoglitori per i compiti a casa; attraverso commenti sui lavori e sui testi del loro portfolio e, dopo le lezioni; commentando gli aspetti linguistici della loro interazione verbale orale o di una loro esposizione. Indico modi e mezzi per espandere i loro repertori linguistici.</i>
-----	---

6.2	Mi assicuro che le acquisizioni degli studenti nella materia che insegno siano espresse anche in forma scritta, con un grado accettabile di adeguatezza linguistica e testuale.
6.3	Almeno una volta al mese comunico, in una relazione scritta trasparente e comprensibile sia agli allievi che ai loro genitori, la mia valutazione dei risultati degli allievi e dei loro progressi nell'apprendimento linguistico.
6.4	Nella mia scuola e nella mia materia abbiamo deciso di elaborare un test comparativo per classi parallele per fare in modo che i progressi linguistici si sviluppino secondo l'età e le esigenze specifiche della materia.
6.5	Ogni anno, nella nostra scuola, definiamo chiaramente le conoscenze e le competenze linguistiche che i nostri allievi dovranno aver acquisito e padroneggiato entro la fine dell'anno per potere seguire con successo il curriculum scolastico previsto.

INDICE

Prefazione	3
Introduzione	5
1. L'importanza della dimensione linguistica in tutte le discipline scolastiche per la qualità e l'equità nell'educazione	11
1.1. Lingua di scolarizzazione – uso della lingua accademica	11
1.2. Formazione alla società della conoscenza e delle competenze necessarie	17
1.3. Equità e qualità nell'educazione	20
2. Il ruolo della lingua nella costruzione e nella utilizzazione delle conoscenze	22
2.1. Il ruolo della lingua nella costruzione delle conoscenze	22
2.2. Le convenzioni della comunicazione nelle discipline scientifiche, tecniche e umanistiche	24
2.3. Lingua e scolarizzazione	25
2.4. Le competenze nella “lingua accademica”	27
2.4.1. <i>Descrivere la lingua di scolarizzazione nelle discipline</i>	28
2.5. La literacy specifica nelle discipline scolastiche	31
2.6. Implicazioni per le pratiche di insegnamento	34
3. Le forme della comunicazione in classe e l'acquisizione delle conoscenze disciplinari	36
3.1. L'esposizione dell'insegnante	37
3.2. L'esposizione accompagnata da interazioni guidate (modalità apparentemente dialogica)	38
3.3. Interrogare e discutere (modalità propriamente dialogica)	39
3.4. Le interazioni verbali tra gli allievi	39
3.5. Prendere appunti e riassumere	40
3.6. L'esposizione orale di uno o più allievi	40
3.7. La lettura dei manuali o di testi autentici	41
3.8. La produzione di testi scritti	42
4. Verso l'acquisizione delle forme di comunicazione accademica	44
4.1. Obiettivi per i diversi livelli del curriculum	44
4.2. Le “passerelle” tra i generi	45
4.2.1. <i>Verso la discussione scientifica</i>	46
4.2.2. <i>Verso la comunicazione scritta delle conoscenze</i>	47
4.3. Le caratteristiche verbali della comunicazione scientifica	49
4.3.1. <i>L'oggettivazione</i>	50

4.3.2. Dalle funzioni linguistico-cognitive alle loro forme linguistiche	50
4.3.3. La struttura dei testi	53
5. Diversità linguistica, literacy specifica nelle diverse materie e risultati scolastici	55
5.1. Principi fondamentali	55
5.2. Lo scarto nei risultati scolastici, literacy accademica e i vantaggi di un apprendimento delle lingue fondato sul contenuto	57
5.3. Azioni per gli studenti con nessuna o molto limitata conoscenza della principale lingua di scolarizzazione	60
5.4. Azioni che favoriscono l'acquisizione della literacy accademica	63
5.5. Fattori che favoriscono l'acquisizione delle competenze plurilingui	66
5.6. Sintesi e prospettive	68
6. La costruzione della padronanza della lingua di scolarizzazione nel ciclo primario	70
6.1. I vantaggi che si traggono dalla definizione degli obiettivi linguistici	71
6.2. Il "salto discorsivo" quando i bambini iniziano la scuola	74
6.3. Strategie appropriate all'insegnamento primario	75
6.3.1. Il ruolo della verbalizzazione	76
6.3.2. Il posto della relazione	78
6.3.3. La dimensione trasversale del lavoro sulla lingua	79
7. La lingua come materia	80
7.1. I diversi approcci alla lingua come materia	80
7.2. Le dimensioni della lingua come materia	84
7.3. Le varietà della lingua	88
7.4. Implicazioni didattiche	89
8. Requisiti linguistici disciplinari specifici nell'insegnamento secondario.....	92
8.1. Specificità delle discipline e educazione linguistica	93
8.2. La matematica e il suo specifico contributo all'educazione linguistica	93
8.3. Le scienze e il loro specifico contributo all'educazione linguistica	97
8.4. Le scienze umane e sociali e i loro pre-requisiti linguistici specifici	101
8.5. Il ruolo del sostegno (o scaffolding) nell'insegnamento dei contenuti tenendo conto della dimensione linguistica	104
8.6. Le sfide	108
9. Approcci didattici	110
9.1. Lingua e apprendimento	112
9.2. Approcci alla scrittura	112
9.3. Approcci alla lettura	117
9.4. Approcci alla produzione e alla comprensione orale	119
9.5. La cultura educativa della classe	120

10. L'elaborazione del curriculum	122
10.1. La varietà degli approcci curriculari	123
10.2. L'approccio fondato sulle discipline	126
10.3. L'elaborazione di un quadro di riferimento generale in Norvegia (livello macro)	129
10.4. Un approccio strutturale alla progettazione del curriculum nella Renania del Nord-Westfalia (NRW, Germania)	134
10.5. Tipologia delle procedure	138
11. La dimensione linguistica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti	140
11.1. Formazione iniziale e continua degli insegnanti a livello sovranazionale	140
11.2. Formazione iniziale e continua degli insegnanti a livello nazionale	141
11.3. Consulenti linguistici e insegnanti specializzati nella literacy a livello regionale e locale	143
11.4. Strategie bottom-up per lo sviluppo della scuola e della classe	145
12. La qualità della formazione relativa alle dimensioni linguistiche degli insegnamenti disciplinari	149
12.1. La qualità globale della formazione: criteri generali per la valutazione	149
12.2. Qualità del curriculum e valutazione della sua implementazione	150
12.2.1. <i>La qualità del curriculum: trasversalità</i>	150
12.2.2. <i>La qualità del curriculum: la chiara indicazione delle competenze</i>	151
12.2.3. <i>La valutazione del curriculum</i>	152
12.3. La valutazione dei risultati dell'apprendimento	153
12.3.1. <i>Valutazioni formative, valutazioni sommative</i>	153
12.3.2. <i>La valutazione formativa della comunicazione accademica</i>	154
12.3.4. <i>Valutazione sommativa della comunicazione accademica</i>	155
Conclusione	157
ALLEGATI	159
Allegato 1: Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella/e lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'educazione e per il successo scolastico	160
Allegato 2: Riferimenti bibliografici e indicazioni per ulteriori letture	176
Allegato 3: Insegnare le discipline cosiddette "non linguistiche" tenendo conto della loro dimensione linguistica: lista di controllo	183
Indice	193