

LINGUA(E) DI SCOLARIZZAZIONE E APPRENDENTI VULNERABILI

Eike Thürmann, Helmut Vollmer, Irene Pieper¹

... gli insegnanti hanno cominciato a rendersi conto che la padronanza delle materie scolastiche è la padronanza dell'uso specializzato che essi fanno della lingua e che la lingua è il principale mezzo attraverso il quale vengono insegnate queste materie e viene valutata la padronanza acquisita dagli apprendenti.

Jay L. Lemke (1989)

0. INTRODUZIONE

Nel documento di orientamento del Consiglio d'Europa *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* (2010), la distinzione tra lingua informale e lingua accademica è brevemente richiamata (nel capitolo 2), sottolineando che per ottenere buoni risultati scolastici gli allievi immigrati non devono soltanto potersi esprimere con facilità nella lingua di scolarizzazione: devono anche controllare i diversi tipi di discorso accademico che sono specifici delle varie discipline del curriculum.

Si tratta di una sfida comune a tutti gli apprendenti, indipendentemente dal loro repertorio linguistico. Tuttavia diversi studi hanno mostrato che gli allievi provenienti da ambienti socialmente ed economicamente svantaggiati trovano generalmente questa sfida particolarmente difficile da affrontare. Poiché la conoscenza è praticamente indissociabile dalla lingua che la concretizza, il progetto *Lingue nell'educazione, lingue per l'educazione* del Consiglio d'Europa si fonda sul principio che tutti gli insegnanti devono essere insegnanti di lingua, nel senso che essi conoscono le esigenze linguistiche della(e) loro materia(e) e le strategie che sono da mettere in atto per il sostegno linguistico. Il

¹ Division des Politiques linguistiques Direction de l'Éducation et des langues, DGIV. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Documento preparato per il Forum *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Ginevra, 2-4 novembre 2010. Le idee espresse in questo documento sono degli autori: esse non riflettono necessariamente la linea ufficiale del Consiglio d'Europa.

Si ringrazia la Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa per averne concesso la pubblicazione su *Italiano LinguaDue* (traduzione di Edoardo Lugarini).

documento che segue affronta anche questa questione; sviluppa più avanti gli argomenti qui accennati e propone alcune possibili soluzioni per aiutare le scuole, gli insegnanti e gli studenti a raccogliere la sfida delle lingue di insegnamento delle discipline scolastiche, mettendo in particolare l'accento sui bisogni e i punti di vista degli studenti vulnerabili.

Il fatto che questo documento si occupi soprattutto dello sviluppo di competenze nella lingua di scolarizzazione dominante, con particolare riferimento agli allievi immigrati bi-/plurilingui, non mette in alcun caso in dubbio il valore che la diversità linguistica e culturale ha nell'insegnamento ordinario inclusivo. Riconosciamo esplicitamente che le lingue che questi giovani fanno entrare a scuola – anche se non fanno necessariamente parte del curriculum – svolgono funzioni preziose non soltanto per il giovane apprendente coinvolto, per il suo sviluppo conoscitivo e per il suo inserimento in un ambiente socioculturale complesso, ma anche per i suoi pari monolingui. Questi possono infatti scoprire le sfide e le opportunità offerte dalla diversità culturale e linguistica attraverso l'interazione informale e tramite la riflessione sugli scambi linguistici in classe o in occasione di progetti interdisciplinari.

L'educazione inclusiva deve tenere conto della specificità di tutto il pubblico degli studenti immigrati le cui situazioni possono considerevolmente variare. Ad esempio, occorre avere una particolare attenzione ai bisogni degli studenti di recente immigrazione che non parlano per nulla o molto poco la lingua dominante del paese ospite. Questi studenti, particolarmente vulnerabili, hanno assolutamente bisogno di ricevere dalla scuola un sostegno professionalmente adeguato che li aiuti a “cavarsela”, ad inserirsi e ad acquisire rapidamente i rudimenti necessari alla comunicazione quotidiana. Ciò deve procedere parallelamente alla presentazione dei concetti cognitivi adeguati alla loro età necessari all'apprendimento delle varie discipline (possibilmente sostenuto da un insegnamento nella loro lingua d'origine) e all'acquisizione di elementi essenziali del linguaggio scolastico.

Con queste brevi osservazioni introduttive, vogliamo far comprendere al lettore che lo studio che segue, dedicato alla lingua di scolarizzazione, deve iscriversi in un approccio globale all'educazione e all'insegnamento che valorizza tutto il bagaglio di conoscenze ed esperienze, tutte le risorse cognitive, linguistiche e culturali che i giovani portano a scuola.

1. IL LINGUAGGIO, FATTORE DI SUCCESSO SCOLASTICO

Una questione spinosa che riguarda l'insegnamento è il grande numero di bambini e di giovani i cui risultati scolastici sono inferiori alle loro potenzialità. In altre parole, le loro prestazioni non corrispondono alle loro capacità naturali. Ciò ha conseguenze su tutti gli aspetti della loro vita futura e limita le loro possibilità di partecipare attivamente alla vita pubblica e di essere competitivi nel mercato del lavoro. Il grande divario nel successo scolastico osservato nella maggior parte dei sistemi di istruzione europei, degli Stati Uniti e di altre regioni del mondo persiste nonostante gli sforzi, anche notevoli, sostenuti per colmarlo.

Diversi fattori che sono causa dei cattivi risultati e dell'insuccesso scolastico sono stati identificati. Alcuni riguardano l'apprendente (motivazione, autostima, orientamento verso un compito/uno scopo), altri sono da ritrovare nel contesto sociale e familiare (attese, valori ed atteggiamenti verso l'insegnamento-apprendimento, coesione familiare,

sostegno familiare) o nell'ambiente scolastico (attese e motivazione degli insegnanti, stili di insegnamento, relazioni tra pari). Tuttavia, tutti questi fattori sono sottesi a costanti che minacciano la coesione sociale. Lo stato socioeconomico, l'appartenenza etnica, la lingua e l'ambiente culturale hanno infatti un grande peso nell'istruzione formale. Studi di valutazione a grande scala (TIMS, PISA, DESI, PIRLS/IGLU) hanno mostrato in modo inequivocabile che i bambini che provengono da gruppi marginalizzati, e dunque vulnerabili, ottengono risultati nettamente meno positivi degli allievi appartenenti alla maggioranza autoctona.

Sul piano personale, economico e sociale, risultati scolastici deludenti hanno un costo sempre più elevato. Ogni anno, un numero crescente di allievi arriva a scuola con un vissuto che la scuola non è affatto preparata a gestire. Tuttavia è da questa popolazione accademicamente e culturalmente diversa che proverrà la prossima generazione di scienziati, di ingegneri e di altri professionisti qualificati. (Costello, 1996)

In passato, le scuole hanno spesso reagito di fronte ai cattivi risultati scolastici con strategie che hanno riguardato l'organizzazione dell'insegnamento-apprendimento, ad esempio il lavoro per gruppi di livello, la ripetenza, l'insegnamento specializzato o i programmi “*pull-out*” per gli allievi in difficoltà nell'ambito dei quali alcuni corsi sono stati svolti fuori dalla loro classe ordinaria per favorire il raggiungimento di un livello sufficiente nelle materie che ponevano loro problemi di apprendimento. Il pericolo inerente a queste strategie è che i gruppi marginalizzati vengono giudicati e considerati più deboli, “*défaillants*”, sulla base di stereotipi negativi legati all'appartenenza ad una categoria sociale; ciò può seriamente mettere in pericolo la prestazione degli allievi immigrati o appartenenti a gruppi minoritari (Schofield e Bangs, 2006: 93). Tuttavia, molti decenni dopo l'introduzione di misure per il sostegno e l'adeguamento dei livelli di apprendimento, il divario nel successo scolastico persiste, in modo più o meno marcato. È infatti emerso che tali misure, sebbene siano ritenute di sostegno, possono al contrario ridurre l'impegno degli allievi e le loro possibilità di apprendimento. Recentemente, altri approcci educativi hanno iniziato a mettere l'accento sui punti di forza degli allievi, sulla necessità di ricorrere a metodi didattici più diversificati e sull'organizzazione di un sostegno più specificamente adattato alle particolari situazioni/condizioni di apprendimento. Altri aspetti di grande importanza per il successo scolastico di ogni giovane apprendente riguardano le attese elevate che si devono avere nei confronti di tutti gli allievi ed il rafforzamento della resilienza, cioè della capacità di adattarsi e di riuscire nelle situazioni avverse o a rischio.

I dati di diverse ricerche sul successo scolastico condotte su ampia scala hanno rilevato l'esistenza di una forte correlazione, nel ciclo sia primario che secondario, tra le competenze linguistiche (di lettura in particolare) e le prestazioni nelle materie non linguistiche² (matematica e alfabetizzazione – *literacy* – scientifica, ad esempio). Ulteriori

² Usare l'espressione “materie non linguistiche” in riferimento alle “materie dal contenuto non linguistico” (chimica, storia, geografia, ecc.) può sembrare controproducente nell'ambito di un progetto sugli aspetti linguistici dell'insegnamento-apprendimento di queste discipline. Ciò potrebbe anche indurre in errore. Ma nella misura in cui nessuna valida alternativa terminologica è disponibile per distinguere queste materie da quelle nelle quali la lingua è oggetto di studio, continueremo ad utilizzare questa espressione, in mancanza di meglio. Questo problema terminologico si è presentato anche nel contesto

e approfondite ricerche segnalano che i più potenti fattori predittivi della competenza matematica sono lo stato socio-economico, lo stato di migrante, le risorse culturali della famiglia, l'istruzione pregressa e la lingua parlata in famiglia (vedi tabella 1).

Tabella 1. *Fattori predittivi della competenza matematica* (Prenzel *et alii*, 2004).

Fattori predittivi della competenza matematica	Varianza: tasso di predizione in %
Stato socio-economico	16,5
Stato di migrante	3,0
Risorse culturali	2,0
Educazione prescolare	1,6
Lingua parlata in famiglia	0,5
Lavoro del padre	0,3
Struttura della famiglia	ns

Come si può notare, l'influenza dello stato socio-economico è molto più importante di quella della condizione di migrante. Ma quando questi fattori si combinano ad altri, il contesto extrascolastico non dà ai bambini e agli adolescenti l'esperienza che permetterebbe loro di adattarsi alle situazioni d'uso della lingua proprie dell'istituzione scolastica, luogo privilegiato dell'istruzione formale.

Nella ricerca di domini in cui la scuola può efficacemente intervenire e compensare gli svantaggi dei gruppi vulnerabili, il fattore linguistico è stato (ri)scoperto soltanto di recente. In base alla nostra analisi, molti studenti immigrati e monolingui incontrano difficoltà legate alla(e) lingua(e) di scolarizzazione e possono dunque essere considerati come "vulnerabili". È soprattutto di questi studenti che ci occuperemo in questo documento. Cominceremo con caratterizzare ed illustrare la loro situazione e con descrivere alcune attese della scuola circa le competenze linguistiche richieste nelle discipline non linguistiche. Descriveremo in seguito strategie e tecniche possibili per il sostegno dello sviluppo linguistico di questi studenti.

2. L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE E DELLA *LITERACY* E LA SCUOLA MULTILINGUE

2.1. *La diversità delle lingue a scuola*

Molti studi di caso che riguardano gruppi minoritari di immigrati e le loro lingue hanno mostrato l'ampia gamma di lingue presenti nelle scuole delle grandi città europee. La maggior parte di questi studi è stata condotta da Guus Extra e Peter Broeder o è stata influenzata dai lavori del gruppo "Babylon" dell'università di Tilburg (cfr., ad esempio, Broeder e Extra, 1999).

dello sviluppo di EMILE (*Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère*) con lingue diverse dall'inglese (per esempio, "Sachfach" in tedesco, cfr. Breidbach, 2007: 26).

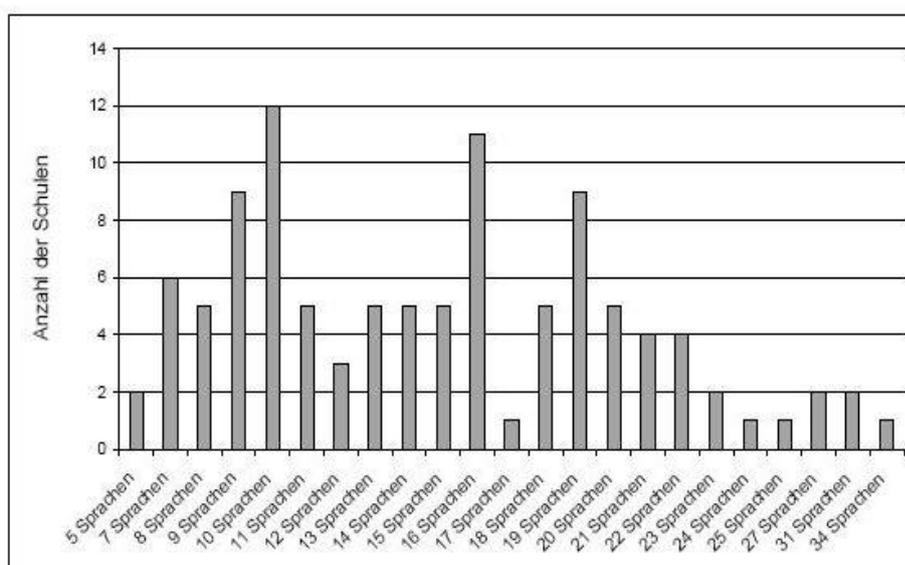
Nel 2001-2002, un'indagine di questi tipo è stata condotta nella città tedesca di Essen, a livello di istruzione primaria (Chlosta, Ostermann e Schroeder, 2003) al fine di definire i profili linguistici per ogni scuola primaria ed il loro bacino di utenza. Sono stati raccolti dati riguardanti le lingue d'origine (lingue parlate nell'ambito della famiglia), le lingue apprese a scuola (preferenze nella scelta delle lingue, atteggiamenti e competenze) e variabili diverse (sesso, età, classe, paese d'origine, ecc.). Il 99 % delle scuole primarie (n = 106) di Essen e l'87 % (n = 21,667) degli allievi hanno partecipato all'indagine, di cui diamo alcuni dei principali risultati: ad Essen sono presenti poco più 100 lingue parlate dagli allievi del ciclo primario; il 28 % dei bambini è cresciuto parlando in due o più lingue; ogni scuola deve accogliere bambini bi- o plurilingui e questi ultimi non sono distribuiti tra le scuole in numero uguale.

Tabella 2. *La diversità delle lingue nelle scuole primarie della città di Essen*
 (Chlosta, Ostermann e Schroeder, 2003: 48)

Percentuali di allievi bi-/plurilingui	Numero delle scuole
Meno del 10 %	13
Tra il 10 % e il 28 %	49
Tra il 28 % e il 50 %	24
Più del 50 %	19
Totale	105

In una scuola il 97% dei bambini parla due o più lingue. La figura 1 mostra quante lingue sono presenti in ciascuna scuola:

Figura 1. *Numero delle lingue introdotte a scuola dagli allievi del ciclo primario a Essen*
 (Chlosta, Ostermann e Schroeder, 2003: 49)

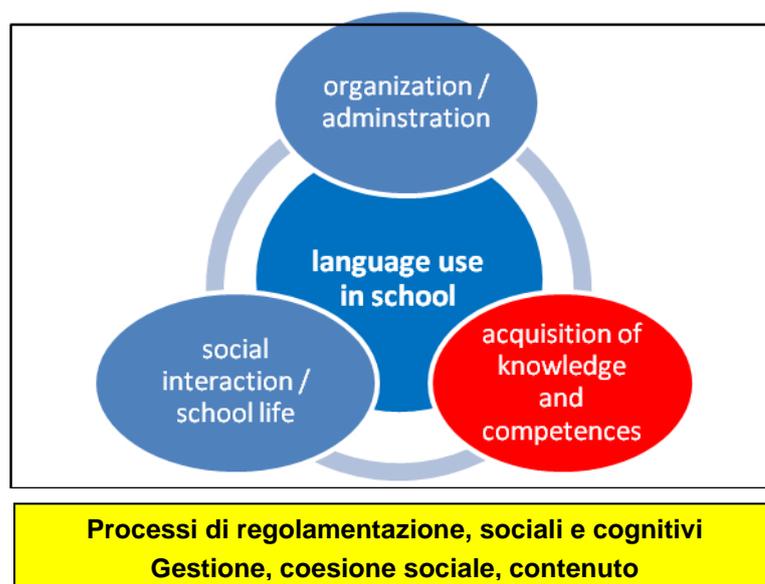


I dati relativi ad altre città europee – Utrecht, Leeuwarden, Amburgo, ad esempio – fanno emergere tendenze simili. Alla luce di questi risultati, si pone il problema di sapere come l'insegnamento della lingua e della *literacy* può adattarsi a questi diversi e ricchi apporti linguistici e contemporaneamente aiutare tutti gli studenti ad acquisire una conoscenza sufficiente della lingua di scolarizzazione dominante.

2.2. I domini linguistici nel contesto scolastico

Se si osserva “la scuola” dal punto di vista di un esponente del costruttivismo sociale, se, cioè, è intesa come una comunità discorsiva (Swales, 1990) che ha scopi ed obiettivi educativi e didattici precisi e che dunque prevede usi della lingua e di generi specifici, si possono classificare le attività di comunicazione secondo tre domini di discorso (figura 2).

Figura 2. *Lingua di scolarizzazione: i tre ambiti di discorso*



- Gli intervalli fra le lezioni, le ricreazioni, ma anche i corsi e le attività extracurricolari sono occasione di interazioni informali tra pari. Durante queste attività, la lingua è uno strumento privilegiato per creare contatti e intrattenere rapporti sociali. L'uso della lingua è informale e molto vicino alla pratica quotidiana dei bambini e degli adulti quando si sentono a loro agio nella comunicazione con i loro pari, i loro amici e i loro parenti. La maggior parte degli apprendenti non ha problemi rispetto ai bisogni linguistici di questo dominio, eccetto coloro che sono di recente immigrazione e che sono cresciuti e sono stati educati in una lingua diversa dalla lingua di scolarizzazione dominante. Queste *competenze informali di comunicazione di base per l'interazione sociale* vengono acquisite abbastanza rapidamente.

- A scuola si svolgono anche attività comunicative più formali relative ai diversi aspetti della vita scolastica, in particolare amministrativi, legali, didattici ed organizzativi, sotto forme diverse: rapporti scolastici, condizioni d'esame, rilascio di attestati, certificazioni, gestione degli orari ed informazioni sui corsi, insegnanti e risorse, disposizioni finanziarie, presenza, regolamento d'istituto, regole di condotta. Qui la lingua ha una funzione regolativa. In gran parte, il tipo di lingua di questi documenti e i relativi atti discorsivi non sono familiari agli studenti ed alle loro famiglie e sono difficili da comprendere. In particolare le famiglie di debole stato socio-economico ed immigrate hanno difficoltà a valutare l'importanza di queste procedure formali di comunicazione scritta o orale che hanno lo scopo di informare, di consigliare, di dare consulenza o che riguardano aspetti disciplinari. Per potervi fare riferimento più avanti, chiameremo questi aspetti della lingua scolastica come *organizzativi* ed *amministrativi*.
- Il terzo dominio di discorso relativo alla(e) "lingua(e) di scolarizzazione" è di grande importanza per il successo scolastico. Si tratta della capacità, da parte dell'apprendente, di affrontare le forme di lingua specificamente utilizzate in classe. La comunicazione in classe è multiforme, ma la conoscenza della lingua ordinaria della scuola a fini cognitivi è una condizione *sine qua non* per avere successo nell'apprendimento in tutte le materie. Per gli apprendenti immigrati e per gli allievi "autoctoni" che provengono da famiglie di debole condizione socio-economica, l'acquisizione di questo specifico registro linguistico è della più grande importanza, non soltanto per poter "cavarsela" a scuola ed essere competitivi nel mercato del lavoro, ma anche per acquisire un buona e adeguata *literacy* ("*Bildungssprache*"³) nella lingua dominante, da considerarsi come un prerequisito per la cittadinanza attiva. Alcuni considerano questi allievi come degli "esclusi" a causa della loro limitata padronanza della forma di *literacy* richiesta a scuola. Oppure, nella misura in cui non sanno usare in modo esperto il registro linguistico prevalente nel contesto di istruzione formale, vengono considerati come "incapaci", "analfabeti sul piano scolastico", "privi di senso critico".

Ne consegue che il sostegno sistemico ai gruppi di studenti vulnerabili deve tenere conto delle specificità delle pratiche linguistiche in classe ed attuare strategie che riguardano la padronanza cognitiva della lingua accademica da parte degli apprendenti che non hanno ancora avuto la possibilità di familiarizzarsi con questo tipo di registro o con le particolarità dei generi o dei tipi di discorso proprie di questo dominio (o di una specifica materia).

³ Benché il concetto di "*Bildungssprache*" sia tradizionalmente utilizzato per fare riferimento ad una specifica lingua (ad esempio, *Deutsch als Bildungssprache an Universitäten im Ausland*), Habermas (1990) utilizza il termine per la lingua nella quale argomenti di interesse generale sono discussi in pubblico e che prevale anche nel dominio educativo. Gogolin (2006) lo ha ripreso in questo senso per il progetto FÖRMIG (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) che fornisce un sostegno linguistico specifico agli allievi immigrati. Più recentemente Ortner (2009) ha descritto le caratteristiche "retoriche e stilistiche" del "*Bildungssprache*" (cfr. anche Vollmer, 2009b e Vollmer e Thürmann, 2010).

2.3. L'insegnamento delle lingue e della literacy e il ruolo delle materie scolastiche

L'insegnamento della lingua e della *literacy* ai giovani apprendenti in un ambiente monolingue, ma anche a coloro che crescono usando più di una lingua, deve porsi tre obiettivi principali. La scuola deve mirare a:

- sviluppare il profilo plurilingue di tutti gli studenti in modo che ciascun apprendente possa applicare ed usare al meglio le sue capacità. In altre parole, lo sviluppo delle sue capacità generali di comunicazione nella lingua di scolarizzazione dominante, nella(e) sua(e) lingua(e) d'origine e nelle lingue straniere deve essere supportato da metodi pedagogici e didattici adeguati, focalizzati sulle abilità sia orali che scritte;
- fornire agli studenti opportunità di apprendimento al fine di sviluppare una consapevolezza e una più profonda comprensione dei vantaggi e delle sfide della diversità linguistica e culturale nella loro vita personale, nella scuola e nella società in generale;
- sensibilizzare gli allievi al fatto che in tutte le materie scolastiche l'apprendimento esige una alfabetizzazione specifica (registro linguistico) sulla base di specifiche strategie di pensiero, di particolari generi, forme e modelli linguistici e che la padronanza di questi linguaggi deve essere considerata un prerequisito del successo a scuola e al di fuori della scuola.

Nell'insegnamento plurilingue, così come viene definito nell'ambito del progetto *Lingue nell'educazione, lingue per l'educazione* del Consiglio d'Europa, questi tre assi sono considerati complementari e hanno uguale importanza⁴.

Che cosa si deve intendere esattamente per *Lingue nell'educazione, lingue per l'educazione*?

Innanzitutto, il termine "*lingue*" fa riferimento a **tutte** le lingue presenti a scuola (vedi figura 3):

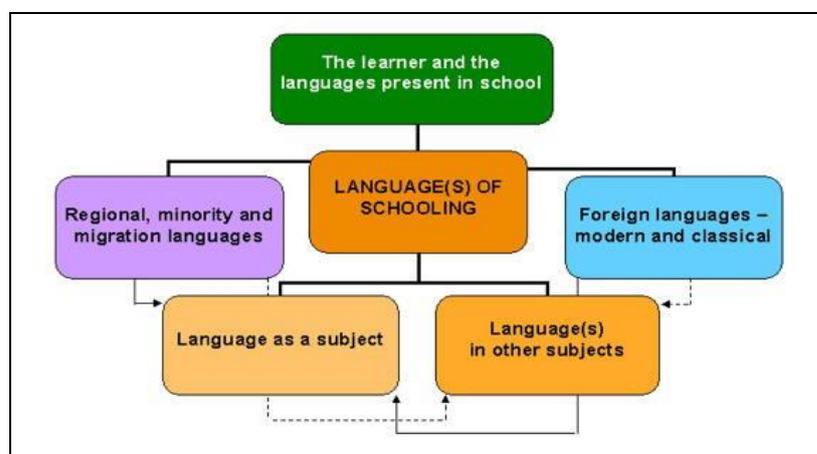
- alla lingua dominante della scuola – ad esempio il polacco in Polonia, lo svedese in Svezia, il tedesco nelle scuole della minoranza tedesca in Danimarca, ecc. – che viene insegnata come una materia a pieno titolo (= LM) e che è, nello stesso tempo, veicolo di comunicazione per l'insegnamento e l'apprendimento delle materie non linguistiche;
- alle lingue straniere, moderne e classiche – ad esempio l'inglese come prima lingua straniera nelle scuole primarie italiane, il francese come seconda lingua straniera nelle scuole spagnole, il latino nelle scuole secondarie tedesche – che sono insegnate come materie scolastiche seguendo curricula e metodi di insegnamento delle lingue straniere. Le lingue moderne possono anche essere utilizzate in programmi speciali (CLIL, EMILE, *Bilingualer Unterricht*) come veicolo per l'insegnamento-apprendimento di materie non linguistiche;

⁴ In alcuni paesi, questo punto è diventato una questione politica assai controversa. Alcuni (in particolare i sostenitori dei movimenti *English only* e *English first* negli Stati Uniti) argomentano che sviluppare la padronanza della lingua di scolarizzazione dominante è di primaria importanza e che il sostegno della scuola al plurilinguismo ha effetti negativi sui risultati scolastici e sull'acquisizione della lingua di scolarizzazione dominante. La maggior parte delle argomentazioni di questo tipo è stata confutata da esperti linguisti e psicolinguisti, cfr. Krashen 1996; 1999 e (in modo particolare) Cummins, 2008. Un dibattito identico si è avuto in Germania, documentato in Gogolin e Neumann, 2009.

- alle lingue seconde⁵– lingue importanti o dominanti in un paese o in una regione (bilingue) e quindi essenziali per la comunicazione quotidiana, l'interazione sociale e l'apprendimento scolastico – come ad esempio il francese per gli immigrati parlanti il turco nel Belgio francofono, il tedesco nella provincia autonoma di Bolzano per gli apprendenti che crescono in famiglie italofone o l'italiano per coloro che vivono nella regione autonoma della valle d'Aosta e per i quali il franco-provenzale valdostano costituisce la prima lingua;
- alle lingue d'origine⁶– ad esempio il turco parlato da un grande numero di cittadini emigrati in Germania ed in numerosi altri paesi dell'Europa centrale ed occidentale o anche il kurdo parlato da apprendenti le cui le famiglie sono originarie della Turchia o dell'Iraq. Le lingue d'origine possono anche essere studiate come materie scolastiche o per disporre di un sostegno linguistico supplementare.

In secondo luogo con l'espressione “*lingue per l'educazione*” (lingue di insegnamento delle discipline scolastiche, lingue delle altre materie) ci si riferisce ai generi e alle forme del linguaggio che prevalgono nel contesto scolastico (cfr. § 2) e in particolare in classe dove la lingua è usata per trasmettere processi cognitivi intimamente legati a competenze riflessive e in cui essa è, per questo motivo, lo strumento più importante per interpretare, comunicare e negoziare il significato, nel senso accademico del termine.

Figura 3. *Lingue nell'educazione, lingue per l'educazione. La(e) lingua(e) di scolarizzazione* (Consiglio d'Europa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?)



⁵ Con questo termine si fa riferimento alle lingue che sono acquisite, apprese ed utilizzate contemporaneamente alla prima lingua (ivi comprese le lingue straniere). Una “lingua seconda” può essere acquisita in modo naturale, ma può anche essere studiata come materia a pieno titolo o come “lingua d'appoggio” (come nei programmi di formazione iniziale, nei corsi propedeutici o di transizione predisposti per l'inserimento degli studenti nell'insegnamento ordinario).

⁶ Questa categoria è chiamata in modo diverso in vari paesi e contesti socioculturali. In Gran Bretagna, ad esempio, lingue come il punjabi, il pahari o l'urdu sono chiamate “lingue comunitarie”; per qualificare l'insegnamento dell'inglese come lingua “seconda” a parlanti lingue comunitarie si parla di “inglese lingua addizionale” (EAL).

Dal punto di vista della scuola, la responsabilità dell'apprendimento delle lingue spetta a vari esperti delle lingue ed è organizzata in termini di materie, corsi ed insegnamenti aventi scopi ed obiettivi curriculari specifici, programmi e contenuti, orari e approcci/metodi didattici.

Dal punto di vista di chi apprende la/in lingua, in particolare degli allievi immigrati plurilingui, l'apprendimento e l'uso della lingua non sono dissociabili dal modo in cui le istituzioni dell'istruzione formale organizzano l'insegnamento delle lingue. Per l'individuo plurilingue l'apprendimento delle lingue è indivisibile, le lingue interagiscono e le esperienze linguistiche e comunicative, la sensibilizzazione e le conoscenze possono essere trasferite da una lingua all'altra, purché le competenze plurilingui siano sistematicamente sostenute da uno sforzo coordinato a livello di tutto il curriculum scolastico, cioè in tutte le materie, tra cui quelle non linguistiche. Questo tema verrà affrontato nel § 3.

2.3.1. *La lingua di scolarizzazione dominante insegnata come materia*

La lingua di scolarizzazione dominante insegnata come materia (LM) riflette lo "spirito del tempo" (*Zeitgeist*) meglio di qualsiasi altra materia e può dunque vedersi assegnare obiettivi che vanno ben oltre il solo insegnamento della lingua e dell'alfabetizzazione. In alcuni contesti regionali e storici, il suo insegnamento è stato legato alla costruzione della nazione ed alla formazione dell'identità nazionale attraverso un corpus di testi letterari considerati a tal fine autorevoli e tramite la trattazione di argomenti, questioni e temi sociali e politici ad essa pertinenti. In questi ultimi casi, in particolare, in contraddizione con la realtà demografica, il curriculum è stato costruito sull'idea (falsa) che tutti gli apprendenti sono cresciuti nella lingua di scolarizzazione dominante ed arrivano in classe con competenze linguistiche simili. Questa presunta omogeneità linguistica non è probabilmente mai esistita nelle classi di "lingua come materia".

In questi ultimi anni, tuttavia, i sistemi educativi di numerosi paesi europei si sono confrontati con questa diversità linguistica e culturale e si sono resi conto che lo sviluppo dei repertori linguistici e delle competenze comunicative degli allievi è diventato un compito difficile. Alcuni apprendenti immigrati parlano correntemente la lingua di scolarizzazione dominante come i parlanti monolingui. Altri gruppi sono ancora all'inizio dello sviluppo della *literacy* nella lingua di scolarizzazione e/o nella loro lingua d'origine. Altri ancora, in particolare i bambini ed adolescenti di recente immigrazione non parlano, per così dire, la lingua ordinaria della scuola. Occorre che si conceda loro un'attenzione particolare ed un sostegno specifico. Ciò renderà loro più facile l'acquisizione dei rudimenti della comunicazione quotidiana e una più rapida acquisizione delle nozioni di base della lingua dell'istruzione formale.

La diversità delle biografie linguistiche legata alla migrazione ha favorito una presa di coscienza, da parte dei sistemi scolastici di orientamento tradizionale, del fatto che neppure la popolazione studentesca (monolingue) "autoctona" costituisce un gruppo omogeneo per quanto riguarda la conoscenza della lingua dominante di scolarizzazione. Di conseguenza, lo scopo centrale dell'insegnamento della "lingua come materia" e della *literacy* in classe è di fornire situazioni, contesti e opportunità di apprendimento per fare

di tutti gli studenti “degli utenti competenti negli usi della lingua” nel senso, complesso, della nozione di *gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt*⁷ (Habermas, 1981; 1990; Hurrelmann, 2006). Gli obiettivi dei corsi “di lingua come materia”, quindi, vanno oltre la padronanza della lingua per finalità puramente funzionali e includono il diritto di partecipare alla vita culturale, politica e sociale (Pieper, 2007; Aase, Fleming, Pieper e Samihaian, 2009).

La lingua, la letteratura ed il contesto socioculturale d'uso della lingua sono i principali contenuti dell'insegnamento della LM (“lingua come materia”). Gli studenti vengono introdotti alla lettura e alla scrittura e al mondo della letteratura e della lingua e apprendono così a controllare un repertorio crescente di generi della comunicazione orale e scritta, ad esplorare il mondo dei testi, dei media, della comunicazione e dell'interazione simbolica. La lingua non è dunque solo affrontata come mezzo di comunicazione. Anche l'uso euristico o epistemico della lingua ha un suo preciso posto nell'insegnamento della “lingua come materia”: tramite la lingua si sviluppa l'abilità di comprensione e si acquisiscono nuove conoscenze (cfr. Vygotsky, 1978 e 1986).

Per giungere ad una certa conoscenza della lingua e della letteratura, gli studenti devono anche acquisire le competenze metacognitive necessarie e la capacità di utilizzare la lingua in modo più riflessivo. Nell'insegnamento della “lingua come materia” gli studenti devono essere incoraggiati a riflettere sulla lingua in vari modi, anche se i curricula nazionali differiscono dal punto di vista del contenuto e della profondità degli insegnamenti che riguardano, ad esempio, la consapevolezza linguistica, la conoscenza della lingua, la riflessione sulle forme linguistiche e sugli usi della lingua nella comunicazione. In questo modo “la lingua come materia” contribuisce alla funzione emancipante dell'educazione linguistica e della formazione in generale fornendo agli studenti le conoscenze e gli strumenti per una riflessione critica e una maggiore consapevolezza circa gli usi della lingua nei domini pubblico e privato, compresi gli usi che essi fanno della lingua nelle loro produzioni scritte ed orali. La riflessione sulla lingua di scolarizzazione facilita anche l'apprendimento di altre lingue, così come la comprensione e la performance degli allievi in contesti multilingui. Benché nei corsi di “lingua come materia” non si possa sistematicamente dare agli studenti immigrati una formazione sia nella loro lingua di origine che nella lingua del paese di accoglienza, si può almeno sfruttare la ricchezza della classe multilingue.

Gli scopi dei corsi di “lingua come materia” hanno una forte dimensione trasversale nell'ambito dell'educazione: gli studenti apprendono ad esprimersi oralmente e per iscritto e a controllare diverse forme di discorso. Si può quindi sostenere che, da un lato, l'apprendimento in classe della “lingua come materia” è al servizio dell'apprendimento di tutte le altre materie del curriculum scolastico, ma anche, dall'altro, che tutte le materie contribuiscono all'acquisizione della lingua di scolarizzazione dominante, dato che i processi di apprendimento in classe sono fondamentalmente legati all'uso della lingua. In altre parole, tutte le materie offrono l'opportunità di sviluppare capacità linguistiche, anche se il loro sviluppo non viene sempre messo a fuoco in modo adeguato, come si osserverà più avanti.

Ma vi è anche chi sostiene che spetta esclusivamente alla “lingua come materia” garantire che gli studenti svantaggiati acquisiscano le competenze necessarie nella lingua

⁷ Ovvero “un soggetto autonomo, padrone del proprio destino, pienamente capace di svolgere un ruolo attivo nella società”.

di scolarizzazione dominante per potere apprendere con successo le materie non linguistiche. Si ritiene, infatti, che gli insegnanti di L1 siano i soli ad essere qualificati per svolgere questo compito. Tuttavia, assegnare questa funzione ausiliaria all'insegnante di L1 ("lingua come materia") sembra inaccettabile alla maggior parte degli insegnanti di L1. Questo, infatti, significherebbe ignorare che in tutte le materie vi è un legame intrinseco tra contenuto ed apprendimento della lingua e non tener conto della funzione epistemica della lingua. Tale uso della lingua, orale o scritto, contribuisce invece significativamente alla conoscenza ed all'arricchimento dei saperi in quasi tutti i contesti.

2.3.2. *Il sostegno nell'apprendimento della lingua dominante in quanto lingua seconda*

Molti studenti immigrati hanno bisogno di un sostegno speciale nella lingua dominante che è, per loro, una lingua seconda. Un corso normale di "lingua come materia" non può offrire un sostegno efficace e sistematico ad apprendenti che hanno una conoscenza della lingua di scolarizzazione dominante al di sotto della soglia funzionale. Interventi specifici diventano indispensabili per consentire loro di colmare il divario tra il potenziale cognitivo proprio della loro età e le loro capacità nella lingua dominante fino a che non siano in grado di partecipare attivamente alle lezioni delle varie discipline scolastiche. Nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti di "lingua come materia" sono professionalmente qualificati per insegnare la lingua dominante agli allievi monolingui che parlano questa lingua. Insegnare questa stessa lingua come lingua "straniera" o "seconda" richiede altre priorità curriculari, approcci e metodi di insegnamento specifici e materiali didattici adeguati.

Un sostegno speciale nella lingua dominante come lingua seconda può assumere forme diverse, a seconda delle necessità particolari degli studenti e delle risorse della scuola:

- classi di accoglienza o corsi per i nuovi immigrati nei quali la totalità o la maggior parte del programma di studio viene insegnata sia in immersione protetta sia secondo un approccio che prevede l'uso delle due lingue L1/L2 – in entrambi i casi rafforzando le componenti linguistiche del programma;
- insegnamento "in tandem", soprattutto nel primo ciclo di studi primario. Le lezioni sono tenute da due insegnanti, responsabili uno dell'insegnamento delle varie materie (matematica, scienza o geografia, ad esempio) e l'altro di fornire un appoggio linguistico mirato tramite la L1 (diversa dalla lingua di scolarizzazione dominante) o un sostegno specifico in L2. Questa modalità è applicabile a tutto il curriculum o ad una sua parte (ad esempio, in una fase di avvio all'alfabetizzazione);
- corsi di sostegno individuale o in piccoli gruppi, oltre ai corsi ordinari.
- studio della lingua dominante lingua seconda come materia a sé stante, secondo un programma e modalità d'esame particolari, se (e soltanto se) anche la L1 è insegnata come materia.

2.3.3. *Le lingue straniere*

Gli obiettivi del corso di lingua straniera differiscono in parte da quelli della lingua come materia nel senso che sono maggiormente orientati verso lo sviluppo della competenza comunicativa. Inoltre, l'acquisizione di un nuovo sistema linguistico richiede molto più tempo e maggiori sforzi ed esige un approccio più strutturato e guidato di quello per l'insegnamento della lingua dominante come lingua materna. A questo vengono ad aggiungersi esplicitamente altri obiettivi, ad esempio l'apprendimento interculturale.

Il concetto di comunicazione funzionale dell'insegnamento delle lingue straniere prevede un approccio per immersione. Da qualche anno, tuttavia, si tende a tenere maggiormente conto degli aspetti cognitivi, delle esperienze, del vissuto e delle conoscenze linguistiche pregresse dell'apprendente. Le attuali teorie e le metodologie dell'insegnamento delle lingue tendono a fare maggiore uso delle intuizioni e delle strategie già esistenti per quanto riguarda la consapevolezza linguistica e l'apprendimento delle lingue. Si (ri-)scopre che la conoscenza delle strutture formali e delle forme discorsive della lingua/delle lingue già apprese a scuola o al di fuori del contesto scolastico, del linguaggio e della comunicazione in generale ed in particolare delle relazioni tra L1 e L2 costituisce di per sé un sistema di sostegno necessario e valido all'apprendimento di una lingua straniera o seconda. A tale riguardo, le procedure e metodi di apprendimento di una lingua straniera sono simili, sul piano strutturale, a quelle attuate per l'acquisizione della (e per l'accesso alla) lingua di scolarizzazione come lingua seconda. Ciò può richiedere un approccio coordinato ed interdisciplinare dell'insegnamento delle lingue in generale con l'obiettivo di sostenere e rafforzare le competenze plurilingui⁸.

È stata sollevata anche la questione di sapere se gli studenti immigrati che sono già bi- o plurilingui ma che non hanno ancora acquisito la lingua dominante al livello di padronanza funzionale richiesto dalla scuola devono apprendere delle lingue straniere. Alcuni sostengono che le lingue aggiuntive potrebbero interferire con i progressi nella lingua dominante e nuocere al successo globale dell'allievo e per questo propongono di consentire a questi allievi di sostituire un corso obbligatorio di lingua straniera con un corso nella loro lingua d'origine. Nessun dato emerso dalla ricerca è tuttavia venuto a confermare la validità di questa posizione. In merito all'apprendimento dell'inglese lingua straniera in Germania, uno studio recente ha rilevato che gli studenti bilingui e plurilingui, tra cui quelli provenienti da un contesto migratorio, hanno un rendimento migliore nella nuova lingua dei loro pari monolingui (tedesco). In particolare, essi mostrano un maggior grado di competenza complessiva rispetto ai loro coetanei monolingui al termine della 9^a classe in tutti i tipi di scuola, ma la differenza risulta significativa in senso statistico solo per la scuola secondaria di primo grado (Realschule), cioè verso i 15 anni. Ciò è stato spiegato con il fatto che, alla fine della scuola secondaria di primo grado, questi studenti immigrati bi- o plurilingui sono capaci di utilizzare le

⁸ Nonostante l'ampia gamma di lavori empirici esistenti sul tri_/pluri_/multilinguismo (cfr. sul sito dell'*International Association of Multilingualism*: <http://www.iamultilingualism.org/> l'esauritiva bibliografia compilata da Britta Hufeisen) e sugli effetti della L1/L2 sulla L3, pochi dati empirici permettono di mostrare il modo in cui la lingua degli studenti immigrati influenza la loro acquisizione di una lingua straniera (ad esempio, l'inglese) insegnata a scuola (cfr., ad esempio, Jung, 1981; Hafez e Jagomast, 1986).

strategie e le competenze precedentemente sviluppate nell'apprendimento delle lingue. Quando si tratta di acquisire una terza o quarta lingua, ciò dà loro un vantaggio non soltanto rispetto ai loro pari non immigrati, ma anche rispetto ai loro coetanei immigrati cresciuti in un ambiente monolingue e la cui lingua d'origine è diversa da quella della scuola (Assia, Göbel e Hartig, 2008: 214).

Apprendere una lingua straniera significa utilizzare un altro sistema di comunicazione e ciò fa necessariamente intervenire la dimensione interculturale. Riconoscere questo fatto può favorire una maggiore sensibilità nella comprensione e nella formulazione del significato in L2/L3, in particolare nell'interazione faccia a faccia ove può accadere che si verifichino dei fraintendimenti e che richiede perciò la negoziazione del significato tra i partecipanti. Tali esperienze sono familiari agli studenti immigrati plurilingui, cosa che potrebbe spiegare perché sono in grado di gestire meglio gli aspetti socio-pragmatici della comunicazione (cfr. Assia, Göbel e Hartig, 2008).

2.3.4. *Insegnamento delle materie scolastiche e apprendimento integrato di una lingua straniera*

I programmi che utilizzano una lingua straniera come veicolo per l'apprendimento di contenuti, come il *Content Based Language Learning* (CBL) o il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), l'*Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère* (EMILE), sono molto bene accolti in Europa. Uno studio su larga scala condotto per mettere a confronto le competenze degli allievi in tedesco, lingua dominante di scolarizzazione, e in inglese, prima lingua straniera (studio DESI), ha fatto emergere chiaramente che in un campione equilibrato di studenti che hanno seguito i programmi ordinari e di studenti che hanno seguito programmi bilingui (CLIL/EMILE), questi ultimi hanno dato esiti nettamente migliori nello svolgimento di compiti di comunicazione. A 15 anni, ad esempio, dimostrano di essere in vantaggio di due anni rispetto agli allievi delle classi ordinarie per quanto riguarda la comprensione orale. Essi sono anche in grado, in misura notevolmente maggiore, di individuare e correggere "errori" e di implementare strategie d'autovalutazione.

I programmi imperniati nello stesso tempo sulla lingua e sul contenuto hanno dato esiti molto positivi soprattutto perché l'apprendimento della lingua è ancorato ad un lungo processo di acquisizione di conoscenze significative e sulla loro comunicazione, ma anche a causa dell'abbandono, in questi ultimi anni, degli approcci ad immersione sostituiti da metodi d'insegnamento specificamente adattati ai bisogni linguistici degli studenti. Questo è vero anche per i programmi CLIL/EMILE, che soddisfanno soprattutto i bisogni degli allievi che apprendono la lingua di scolarizzazione come lingua straniera e per i programmi ad immersione protetta⁹ destinati agli studenti immigrati che devono migliorare le loro competenze nella lingua di scolarizzazione. Queste metodologie cercano di appoggiarsi su contenuti sempre più complessi per sviluppare sia le competenze linguistiche generali che le competenze specifiche richieste per l'acquisizione e l'uso delle conoscenze disciplinari.

⁹ Cfr. Il programma SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol, cfr. section 4.8); Echevarria e Graves, 2010; Echevarria, Vogt, Short (2007); cfr. anche il programma CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach, <http://calla.ws/>).

L'esperienza dimostra che, nel lungo periodo, la duplice attenzione al linguaggio e al contenuto non nuoce affatto all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze. Anche quando la competenza di chi apprende nella lingua straniera/seconda è ancora relativamente poco sviluppata, nell'area disciplinare non linguistica gli scopi e gli obiettivi essenziali possono essere ugualmente raggiunti. Le principali conclusioni della ricerca si possono così riassumere:

- Quando gli studenti utilizzano una lingua “straniera” piuttosto che quella con cui la maggior parte di loro ha familiarità (come la L1, ad esempio), diventano più consapevoli della funzione mediatrice della lingua nell'apprendimento dei saperi disciplinari rispetto ad una classe monolingue. Nonostante o a causa delle “difficoltà” linguistiche, i concetti e le loro relazioni sono probabilmente trattati in modo più approfondito e diventano più intelligibili, a condizione che si sia tenuto conto del livello di sviluppo degli apprendenti.
- Il grado di conoscenza presunta o evidente degli studenti nella lingua di scolarizzazione non deve determinare la struttura delle conoscenze da affrontare né i compiti, le attività o i problemi da proporre, quale che sia la loro complessità. Anche gli studenti con scarse capacità faranno fronte a tali saperi e compiti (che sono autentici e stimolanti) a condizione che ricevano un sostegno linguistico adeguato. Daremo più avanti una lista di possibili modalità di sostegno e di supporto (v. § 4).
- La scrittura svolge un ruolo importante nell'apprendimento, in particolare per imparare a utilizzare i registri specifici del linguaggio accademico, nel lavoro di gruppo o nella preparazione di relazioni e discussioni. Ricorrendo allo scritto per risolvere problemi ed eseguire compiti relativi ad una disciplina scolastica, gli studenti possono esercitarsi ad essere quanto più espliciti e precisi possibile senza vincoli di tempo; si dovranno inevitabilmente confrontare con gli stretti legami tra contenuto, forma e funzione. Così facendo, potranno prendere in considerazione le scelte linguistiche da fare. Nella fase di rilettura e revisione, avranno ancora la possibilità di apportare correzioni e miglioramenti. Ciò è vero anche per altre attività, anche quando sono impegnati in apprendimenti multimodali: la capacità di scrivere è qui richiamata perché questo aspetto della *literacy* è spesso trascurato nell'insegnamento bilingue, almeno in Germania.

Sotto diversi aspetti, le esperienze degli studenti in classi CLIL/EMILE sono paragonabili a quelle degli studenti immigrati quando questi devono seguire corsi in una lingua che non controllano ancora (completamente). L'insegnamento della lingua di scolarizzazione come lingua seconda può benissimo trarre profitto dai principi e dai metodi – fra cui le tecniche di sostegno – che sono stati sviluppati in tutto il mondo per i programmi CLIL/EMILE (cfr., ad esempio, Baker, 2006; Hammond e Gibbons, 2001 e 2005; Doff, 2010; Thürmann, 2010).

2.3.5. *Lingua d'origine, corsi di lingua (corsi di mantenimento)*

Gli allievi possono introdurre nella scuola lingue che non sono presenti nel curriculum/programma di studi ufficiale. Queste lingue regionali o minoritarie, o lingue

della migrazione, sono spesso parlate a scuola negli intervalli tra le lezioni; possono essere condivise con i pari che riprendono le espressioni usate dai loro compagni. Possono anche essere utilizzate per stabilire il contatto con genitori che non conoscono la lingua dominante usata a scuola e – almeno in alcuni sistemi educativi europei – possono anche essere insegnate come materia nel quadro di programmi imperniati sulla conservazione del patrimonio linguistico-culturale degli apprendenti immigrati e concepiti per aiutare a preservare l'identità culturale e linguistica di questi studenti e ad ampliare il loro campo di comunicazione. Inoltre, possono anche fungere da sostegno all'apprendimento delle materie non linguistiche, soprattutto per favorire uno sviluppo cognitivo adeguato all'età dei bambini e degli adolescenti.

Se possibile (numero di allievi in un ordine di scuola, assegnazione di personale insegnante qualificato, disponibilità di libri di testo e di materiali, ecc.), le lingue d'origine devono essere insegnate come una componente dell'istruzione inclusiva ordinaria e come materie a pieno titolo. Il loro insegnamento si basa infatti su principi e metodologie curriculari specifiche che differiscono, per molti aspetti, da quelli applicati nell'insegnamento della LM e delle lingue straniere, pur presentando tratti equivalenti. Quando si predispongono programmi di questo tipo, devono essere rispettate almeno tre priorità:

- incarico assegnato a insegnanti qualificati, che abbiano una conoscenza, preferibilmente di prima mano, dei contesti e delle circostanze culturali, linguistiche e sociali della migrazione;
- focalizzare l'attenzione:
 - sulla varietà della lingua d'origine¹⁰ che viene usata nei luoghi pubblici e nei generi scritti, dato che la comunicazione nell'ambito familiare, con gli amici e con la comunità dei parlanti nativi all'estero tende ad essere prevalentemente orale ed informale;
 - sul contenuto socioculturale e le strategie interculturali;
 - sulla sensibilizzazione e consapevolezza linguistica e sulla conoscenza della lingua e della comunicazione, coerentemente con i concetti e la terminologia normalmente utilizzati nella LM;
- uso in classe di metodi che riconoscono e valorizzano le competenze plurilingui degli studenti ed aprono finestre su altre lingue (la lingua dominante di scolarizzazione o le lingue straniere, ad esempio).

Questi criteri di qualità possono di rado essere soddisfatti dai programmi complementari nelle lingue d'origine autorizzati ed organizzati dalle comunità locali o da enti finanziati dal paese d'origine.

¹⁰ Questo **non si riferisce** al fatto che, in alcuni contesti, varianti standard nazionali ufficiali vengano insegnate a gruppi minoritari (ad esempio, insegnamento del turco ai giovani provenienti da famiglie che parlano il kurdo). Ciò sottolinea piuttosto la necessità di dare a questi giovani la possibilità di conoscere la varietà della loro lingua d'origine che viene usata in contesti più formali ed ufficiali – in particolare nello scritto – ovunque questa esista e si stia evolvendo.

3. LA LINGUA COME VEICOLO DELL'INSEGNAMENTO DELLE DISCIPLINE NON LINGUISTICHE

«L'apprendimento scolastico è soprattutto un processo linguistico». Questa affermazione, tratta dall'introduzione del volume di Mary J. Schleppegrell (2004) sulla "lingua di scolarizzazione" (cioè sulla lingua dell'insegnamento-apprendimento in classe) nel quale l'autrice adotta un approccio linguistico funzionale, può sembrare troppo riduttiva. Il processo educativo è infatti complesso e multiforme. Tuttavia, Schleppegrell giustifica la sua posizione come segue:

Developing the kind of knowledge that comes through schooling requires that students learn to use language in new ways. Even brief observation of any classroom shows the role that language plays in both managing activity and presenting academic content. It is through language that school subjects are taught and through language that students' understanding of concepts is displayed and evaluated in school contexts. In addition, knowledge about language itself is part of the content of schooling, as children are asked to adopt the word, sentence, and rhetorical-level conventions of writing, to define words, and in other ways to focus on language as language. In other words, the content, as well as the medium, of schooling is, to a large extent, language¹¹. (2004: 1-2)

La maggior parte degli insegnanti non è preparata ad esplicitare agli studenti le sfide linguistiche dell'apprendimento scolastico. D'altra parte, anche se sanno utilizzare con competenza la varietà linguistica propria della loro materia, possono non avere interamente consapevolezza delle sue specificità e dei suoi usi che la escludono dal campo della comunicazione informale. In molti sistemi educativi, gli insegnanti ignorano le sfide linguistiche specifiche dell'istruzione. Ne consegue che gli studenti immigrati, così come gli allievi autoctoni che hanno difficoltà di apprendimento, non ricevono un sostegno linguistico adeguato, soprattutto nelle materie non linguistiche.

3.1. *Aspetti generali dell'uso delle lingue in classe*

Le prime fasi dell'acquisizione della lingua e dello sviluppo dell'alfabetizzazione a livello della scuola primaria sono state oggetto di grande attenzione da parte degli studiosi e degli esperti. Si dispone di una vasta esperienza e di dati empirici preziosi per sostenere lo sviluppo linguistico globale dei bambini e dei giovani che stanno acquisendo una conoscenza elementare di una lingua che non è la loro lingua madre.

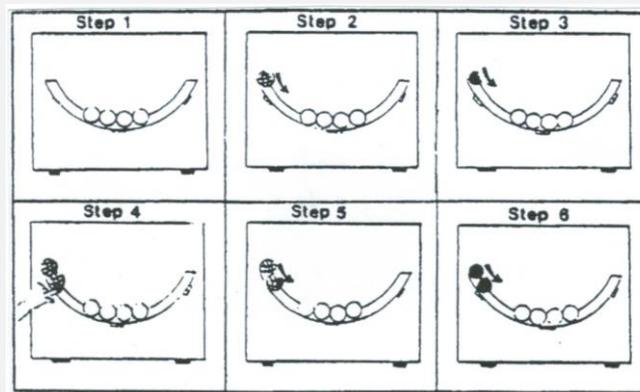
¹¹ « Per sviluppare i tipi di conoscenze che si acquisiscono a scuola, gli studenti devono apprendere ad utilizzare la lingua in modi nuovi e diversi. Una breve osservazione di qualsiasi classe basta a mostrare il ruolo della lingua tanto nella gestione delle attività quanto nella presentazione dei contenuti disciplinari. È tramite la lingua che le materie scolastiche sono insegnate ed è ancora tramite la lingua che la comprensione dei concetti da parte dell'allievo si manifesta ed è valutata nel contesto scolastico. Inoltre, le conoscenze che riguardano la lingua propriamente detta fanno parte del contenuto della scolarizzazione, in quanto viene chiesto ai bambini di adottare convenzioni di scrittura relative alla parola, alla frase, alla retorica, di definire parole e, in molti altri modi, di concentrarsi sulla lingua in quanto tale. In altre parole, il contenuto così come il veicolo dell'istruzione è, in gran parte, la lingua».

Ma, come sottolineato da Schleppegrell (2004), un numero minore di lavori empirici riguarda l'acquisizione della *literacy* da parte di studenti più anziani ed i tipi di compiti richiesti negli ultimi anni della scuola primaria, nella scuola secondaria e post-secondaria. Occorre quindi caratterizzare la lingua utilizzata in classe attraverso tutto il curriculum. Nell'esempio che segue si focalizza l'attenzione sulla lingua dell'insegnamento delle scienze:

Esempio tratto da White e Welford, 1988.

Allievi di 11 anni partecipano ad un esperimento scientifico denominato "Tracks". L'esperimento si svolge in sei tappe: (1) mettere quattro biglie verdi sulla pista, (2) far cadere una biglia di vetro sulla pista, (3) far cadere una biglia d'acciaio sulla pista, (4) posizionare due biglie di vetro in cima alla pista, (5) far cadere due biglie di vetro sulla pista, (6) far cadere due biglie d'acciaio sulla pista.

Figura 4. L'esperimento "Tracks" (White e Welford, 1988).



Dopo aver effettuato l'esperimento, agli allievi viene chiesto di dire ciò che hanno osservato quando hanno fatto cadere e rotolare una o due biglie sulla pista. Ecco alcune delle risposte:

Tabella 3. Risposte degli allievi

<i>Sample 1</i>	<i>Sample 2</i>	<i>Sample 3</i>
<i>Well, when we done ... em ... that ball, it went up high there, then it stopped. An' with them it went up, 'n not quite so high except it went back there and up.</i>	<i>Well, when we ... put the first striped one up, an' it hit the ... four marbles ... first marble pushed the second marble, but it ne ... never got very far. When we put one ball *bearian, it got up to - nearly to the end of the white ... strip ... nearly to the beginning of the ... green strip at the other side. When we put ... the two ... em ... striped marbles in ... the same happened...</i>	<i>When one of the blue ... striped marbles, came down there, one of the green ones went up, a little way. An' ... when ... a silver one came down, one of the green ones went up, but further. An' when ... two of the blue striped ones came down, two of the green ones went up. An' when both the silver ... marbles came down, two of the green ones went up further.</i>

Dalla valutazione risulta chiaramente che gli allievi che hanno ottenuto i risultati migliori per quanto riguarda l'aspetto scientifico hanno ottenuto risultati altrettanto positivi per quanto riguarda la lingua e viceversa.

Quali sono dunque le caratteristiche generali di questa specifica competenza linguistica che da un lato facilita l'osservazione, la conoscenza e la risoluzione di problemi (*problem solving*) e, dall'altro, aiuta a comunicare esperienze e conoscenze in un modo che sia adeguato al contesto della lezione, dell'attività in classe, cosa che permette all'apprendente di essere ricompensato da una buona valutazione¹²?

Alla fine degli anni 1970, l'insegnante canadese Jim Cummins ha introdotto una distinzione tra le competenze comunicative interpersonali di base (BICS: Basic Interpersonal Communication Skills) e la padronanza linguistica cognitivo-accademica (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) per spiegare (tra l'altro) perché i bambini immigrati danno spesso agli insegnanti l'impressione di parlare in modo fluente sia nella loro L1 che nella L2, mentre a scuola il loro livello verbale rimane molto al di sotto di ciò che ci si potrebbe attendere da bambini della stessa età/della loro classe. Cummins sottolinea come l'analisi delle valutazioni psicologiche degli studenti di gruppi minoritari mostri che spesso gli insegnanti e gli psicologi ritengono che i bambini che hanno acquisito una buona conoscenza dell'inglese abbiano superato tutte le difficoltà legate a questa lingua. Eppure questi apprendenti ottengono spesso risultati mediocri quando si tratta di svolgere compiti scolastici in inglese, e altrettanto avviene nelle situazioni di valutazione psicologica.

La distinzione tra i due modi d'uso della lingua – che Cummins (1991) definirà più tardi “competenza conversazionale” opposta alla “competenza accademica” – richiama l'attenzione sul fatto che i bambini immigrati hanno bisogno di molto più tempo per acquisire la padronanza della lingua accademica che per riuscire a parlare con scioltezza la loro seconda lingua. Non tenere conto della distinzione tra BICS e CALP (competenze conversazionali/accademiche) conduce ad una discriminatoria valutazione psicologica degli studenti bilingui e ad una loro prematura uscita dai programmi di sostegno linguistico (con reintegrazione nella classe tradizionale).

Secondo Cummins, gli studenti che hanno una buona padronanza cognitiva della lingua accademica sono studenti che hanno successo quando si tratta di eseguire compiti cognitivamente impegnativi e quando la comunicazione non avviene in un contesto ridotto dentro e fuori dalla scuola (cfr. tabella 4).

¹² [n.d.r.] Espressa in giudizi, voti, punteggi, scale di livello, ecc. a seconda del sistema scolastico.

Tabella 4: *La distinzione introdotta da Cummins (1979): BICS e CALP*

	Comunicazione poco esigente dal punto di vista cognitivo		
Comunicazione legata al contesto	1° Quadrante	2° Quadrante	Comunicazione indipendente dal contesto
	3° Quadrante	4° Quadrante	
	Comunicazione esigente dal punto di vista cognitivo		

I lavori di Corson (1995, tabella 5) approfondiscono la distinzione BICS/CALP :

Tabella 5. *La distinzione tra BICS e CALP secondo Corson (1995)*

BICS	CALP
Testi interattivi: forte coinvolgimento personale, prodotti sotto vincoli di tempo reale, poco espliciti.	Testi editi: prodotti in condizioni che permettono l'editing e la chiarezza, contenuto lessicale molto esplicito, ma debole interazione o scarso coinvolgimento personale
Contenuti contestualizzati: stile colloquiale, familiare, concreto.	Contenuti astratti: stile formale distaccato, nominalizzazioni e costruzioni passive
Stile indiretto: passato prossimo e imperfetto, pronomi della terza persona; enfasi narrativa primaria – caratterizzato da un notevole riferimento ad una situazione passata	Stile immediato: alta frequenza di forme al presente – descrittive, espositive – scarsi riferimenti ad una situazione passata.

Occorre di conseguenza abbandonare la concezione ingenua secondo la quale la lingua della scuola corrisponde ad un registro più o meno familiare, cucinata con termini tecnici presi in prestito da un campo specifico di conoscenze. L'apprendimento della

lingua di scolarizzazione implica molto di più che acquisire i termini tecnici delle diverse materie curriculari. Si tratta piuttosto di passare dall'enunciazione al "testo", nel senso originario del termine. Si è sostenuto che la scolarizzazione è un processo nel quale si insegna ai bambini a "parlare una lingua scritta" – e a produrre, oralmente e per iscritto, testi sempre più espliciti, con un linguaggio sempre più capace di operare come una rappresentazione priva di ambiguità di significato.

Quale che sia il compito, parlare o scrivere, praticare o ideare ... , la concezione dell'uso della lingua nelle discipline non linguistiche si fonda sull'alfabetizzazione funzionale, sulla *literacy*¹³. Ad un livello molto generale, gli esperti definiscono il concetto idealizzato di discorso accademico usando termini¹⁴ come:

distanziato – decontestualizzato – imparziale – esatto,
preciso – obiettivo – complesso – molto strutturato –
completo – non ambiguo – esplicito.

A scuola, queste caratteristiche del discorso accademico non sono necessariamente considerate come "norma" per la comunicazione in classe; gli insegnanti sono flessibili, ed usano e tollerano vari registri. Tuttavia, quando si tratta della valutazione in momenti importanti del percorso di insegnamento/apprendimento e della valutazione predittiva (prognostica) delle prestazioni degli studenti in una determinata materia, il rispetto delle convenzioni del discorso accademico è di enorme importanza; ciò tocca tutti i repertori semiotici/linguistici e gli usi individuali messi in atto in queste situazioni: il linguaggio del corpo, la pronuncia e la prosodia, l'ortografia, il lessico, le forme idiomatiche e pragmatiche, la morfologia, le strategie e le strutture testuali.

Insegnare agli allievi ad usare la lingua accademica significa ampliare i loro repertori, sviluppare la loro consapevolezza linguistica, aiutarli a fare scelte linguistiche adeguate. Tuttavia, quando si tratta di insegnare ed apprendere a gestire i registri specifici della lingua disciplinare durante la lezione, si pone il problema di sapere come ripartire i descrittori generalizzati dell'uso della lingua in elementi e strategie che siano "insegnabili" e "apprendibili".

3.2. *Approcci analitici basati sulla realizzazione di compiti e attività*

L'assegnazione di compiti e attività sembra essere un buon punto di partenza nella nostra ricerca di criteri per determinare la selezione degli strumenti linguistici. A titolo di esempio, in un corso di geografia a livello di scuola secondaria superiore di secondo grado, gli studenti possono dover svolgere il seguente compito:

¹³ È evidente che questi "descrittori" non si applicano alla LM ("lingua come materia") né ad altre materie quando ci si interessa soprattutto alla creatività, ad esempio quando è chiesto agli studenti di scrivere testi narrativi.

¹⁴ Si veda, ad esempio, in Schleppegrell (2004: 5-7) il capitolo "The challenges of *literate* language"; cfr. anche il modello derivato dalla dicotomia tra prossimità e distanza nella comunicazione secondo Koch e Oesterreicher- (1985) e la distinzione che essi stabiliscono tra *literacy* mediale e concettuale.

Svolgere un breve resoconto orale (5 minuti massimi) della situazione nel golfo di Aden sulla base di informazioni pertinenti tratte dalla carta tematica di UNOSAT¹⁵ che illustra gli episodi di pirateria verificatisi nel 2008 al largo delle coste della Somalia.

Il fatto di dare un compito ha quale corollario la realizzazione di attività specifiche in classe che possono essere classificate in cinque distinte aree per tutte le discipline scolastiche (tabella 6):

Tabella 6. *Aree di attività verbali in classe*

AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5
Organizzare procedure e attività, negoziare il significato	Ricerca informazioni e acquisire conoscenze	(Ri)Strutturare concetti, adattare e ampliare conoscenze	Comunicare e presentare i risultati dell'apprendimento	Riflettere su e valutare il processo di apprendimento
<i>Focalizzare l'attenzione sull'interazione verbale insegnante-apprendente e apprendente-apprendente, mix di lingua informale e di lingua più formale – con componenti scritte (ad esempio, appunti, espressioni, osservazioni scritte alla lavagna).</i>	<i>Focalizzare l'attenzione sulle attività di comprensione – leggere, osservare, ascoltare –, associate soprattutto a documenti / materiali selezionati dal dominio pubblico.</i>	<i>Focalizzare l'attenzione sulle capacità di riflessione, schematizzazione e approfondimento dei concetti mentali – sull'uso delle interruzioni e delle riprese del discorso tenuto in classe, sulla terminologia.</i>	<i>Focalizzare l'attenzione sulla produzione orale e scritta, sulla esposizione, su testi o su presentazioni con il supporto di materiali, dati non-linguistici – sul rispetto delle forme convenzionali d'uso della lingua disciplinare durante la lezione.</i>	<i>Focalizzare l'attenzione su attività verbali metacognitive, essenzialmente orali, talvolta scritte – sull'interazione in classe, ma anche sull'autoriflessione.</i>

¹⁵ <http://www.unitar.org/unosat/aggregator/sources/102>

Il compito abbastanza complesso previsto in un corso di geografia richiede che siano svolte attività in tre di queste aree: 2 – ricerca di informazioni pertinenti su una carta tematica, 3 – riorganizzazione e strutturazione delle conclusioni in funzione di un argomento/tema dato, e 4 – preparazione e presentazione dei risultati rispettando le convenzioni proprie di un certo tipo di testo. Si tratta di vincoli generali che determinano la scelta dei mezzi linguistici (testuali) da parte dell'apprendente.

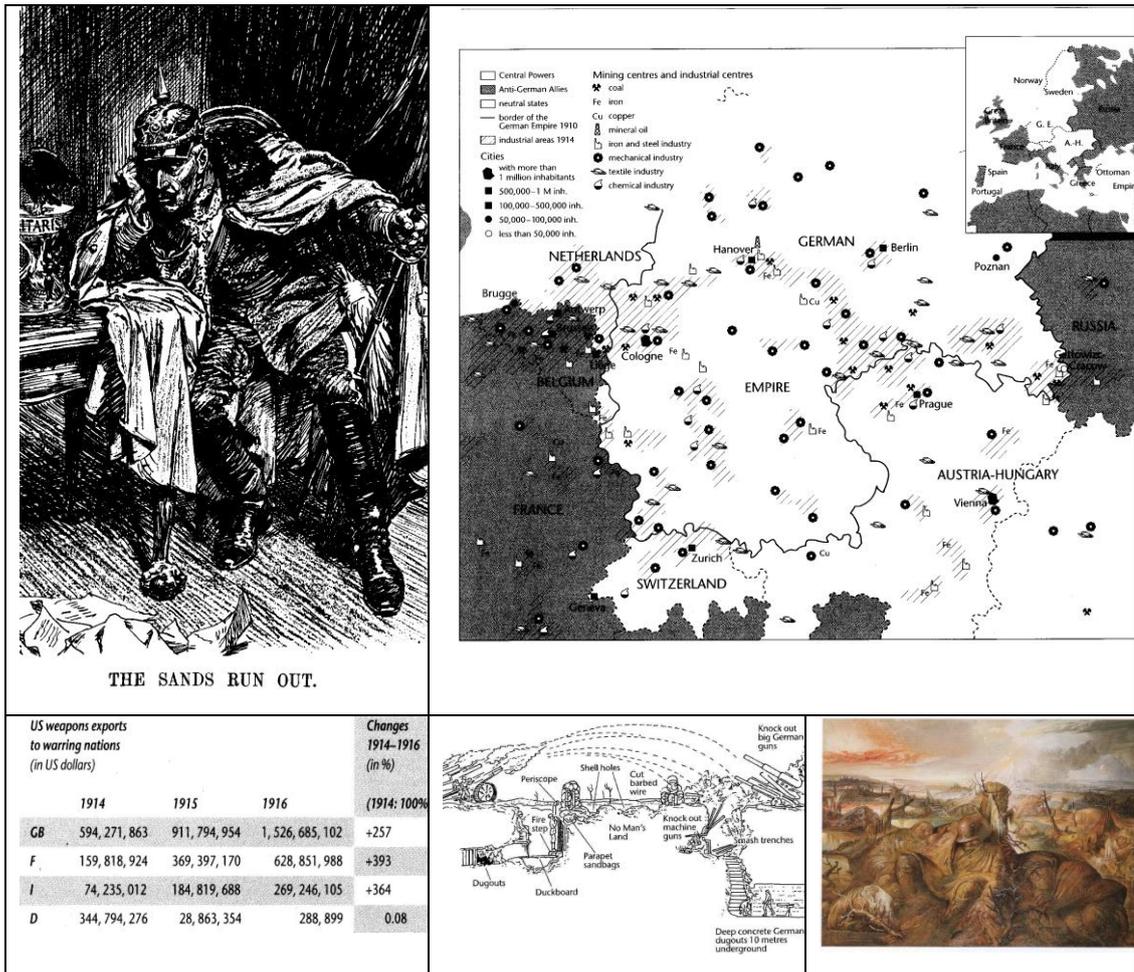
L'argomento o il contenuto proposto fa riferimento ad un vasto vocabolario, a volte specializzato, e richiede di prestare grande attenzione all'uso del lessico. Nel nostro esempio relativo ad un corso di geografia, gli studenti devono acquisire familiarità con la terminologia specifica delle carte e della cartografia, della navigazione, degli interventi militari e di particolari azioni legali. Per l'apprendente, l'aspetto lessicale, determinato dal contenuto, della lingua di scolarizzazione non può essere ridotto all'acquisizione di termini fino a quel momento sconosciuti e “difficili” (ad esempio, “carta batimetrica”), cioè a conoscere il loro esatto significato, la loro ortografia e la loro pronuncia. Occorre anche farne un uso ragionato ed essere consapevoli del fatto che parole di uso comune possono essere associate ad un significato non noto e molto preciso proprio di un dominio disciplinare (così, in inglese, “beach” = *zone of unconsolidated material that extends landward from the low water line to the place where there is a marked change in material or physiographic form, or to the line of permanent vegetation, usually the effective limit of storm waves*; “chart” = *special-purpose map designed for navigation or to present specific data or information*). L'aspetto lessicale della lingua di scolarizzazione si estende anche alle specifiche collocazioni in un dominio, ad esempio “esercitare una forza”, “esercitare una pressione”.

Vi è il rischio – soprattutto per coloro che non sono esperti di lingua – di ridurre la questione della lingua di scolarizzazione alla sua componente lessicale. La terminologia è certamente importante in ogni materia e da sempre ci si preoccupa di insegnare il lessico della disciplina ed il modo di utilizzarlo. Tuttavia, quest'approccio non basta a sviluppare attivamente la capacità di apprendere globalmente la lingua di scolarizzazione, in quanto trascura le strategie cognitive e testuali. Un approccio che tiene conto del genere testuale da produrre – nel nostro caso “un resoconto orale” – è probabilmente più in grado di essere attento alle richieste comunicative del compito in questione e di sviluppare i repertori linguistici dell'apprendente nei loro contesti funzionali. Benché la lingua sia il sistema semiotico dominante nell'insegnamento-apprendimento a scuola, vi sono molti altri sistemi semiotici che gli studenti devono affrontare e saper usare. Ad esempio, gli studenti di un liceo, nello studiare in storia la prima guerra mondiale, possono trovarsi di fronte a materiale simile a quello mostrato nella figura 5¹⁶.

Per acquisire e sviluppare competenze nella lingua di scolarizzazione gli studenti devono essere consapevoli delle potenzialità e dei limiti delle diverse modalità di rappresentazione a vari livelli di astrazione, sviluppare competenze analitiche, applicare metodi adeguati di ricerca delle informazioni e di costruzione del significato e – soprattutto – “tradurre” proposizioni non verbali in testi coerenti in previsione della comunicazione in classe o di un nuovo processo cognitivo (cfr. Leisen, 2010).

¹⁶ Documenti tratti di Otten e Thürmann, 1999.

Figura 5 *Fonti utilizzate in un corso di storia EMILE* (Ottén e Thürmann, 1999)



Leisen (2005) ha ordinato i sistemi semiotici (modi e forme di rappresentazione) che sono spesso utilizzati nei programmi EMILE secondo gradi di astrazione crescenti:

Tabella 7. *I sistemi semiotici usati a scuola* (secondo Leisen, 2005)

Rappresentazione matematica	Proprietà : $m \times n = n \times m$ = l'ordine dei fattori non cambia il prodotto Formule, espressioni: $ \langle a, b \rangle = \text{grandezza del vettore} = \sqrt{a^2 + b^2}$...
Rappresentazione simbolica	Organigrammi – tabelle – grafici – diagrammi – istogrammi
Rappresentazione verbale	Enunciati orali o scritti, messaggi, testi – mappe concettuali – note – schemi – disposizione di elementi testuali e visivi ...

Rappresentazione visiva (multimediale)	Foto – disegni – pittogrammi – film – video ...
Rappresentazione fisica	Oggetti / persone – esperimenti – azioni / attività ...

3.3. *Tipi di discorso / generi*

A scuola ed al di fuori del contesto scolastico, i giovani si trovano a doversi confrontare con un universo infinito di testi e di generi di discorso. Manfred Görlach (2004), ad esempio, ha registrato più di 2000 generi diversi, scritti e pubblicati in inglese dal XVI secolo ad oggi ed una esaustiva analisi dei documenti curricolari prodotti dai länder tedeschi ha identificato più di 120 generi diversi trattati in classe. È evidente che uno degli scopi essenziali dell'insegnamento della lingua e dell'alfabetizzazione funzionale è di sensibilizzare e di rendere gli studenti consapevoli non soltanto della diversità dei discorsi, ma anche dei modelli e delle forme ricorrenti che possono guidare le loro aspettative di ascoltatori o di lettori e la loro costruzione del discorso quando parlano o scrivono.

La terminologia qui usata – “tipo di discorso”/“genere”¹⁷ – ha lo scopo di segnalare che in questo tipo di approccio i testi sono considerati a) come una totalità e non come, per esempio, parti o paragrafi e b) che i tipi di discorso/generi condividono caratteristiche specifiche a diversi livelli: scopo/funzione, situazione/pubblico, dominio (ad esempio, amministrazione, salute, politica, letteratura), forme ed elementi della lingua. Se consideriamo la scuola come una comunità discorsiva e le varie discipline come delle sotto-comunità, si devono affrontare alcune questioni che sono cruciali per quanto riguarda l'educazione linguistica e l'alfabetizzazione funzionale: quali generi occorre insegnare, per quali scopi, in quali materie e in quale momento? Come sviluppare una consapevolezza riflessiva di questi generi in modo coordinato e sistematico attraverso tutto il curriculum?

Per rispondere a queste domande, si può fare riferimento ad una consolidata tradizione didattica di “buone pratiche” che permettono di affrontare l'universo dei testi. La lingua come materia scolastica, ad esempio, definisce generalmente la maggior parte del suo contenuto come “comprensione e valutazione letteraria”. Così gli studenti vengono introdotti ai generi letterari ed ai loro specifici schemi nei corsi di “lingua come materia”, ma anche – sebbene in misura inferiore – di altre materie centrate sulle lingue (lingue straniere, lingue d'origine). La responsabilità della “lingua come materia” per quanto riguarda l'analisi e la composizione di testi in base ai generi va ben oltre l'interesse esclusivo per la letteratura. In numerosi paesi europei, la gamma dei testi da trattare e produrre in classe si è considerevolmente ampliata dagli anni '70 in poi e ora include testi informativi e testi multimodali come i film e gli ipertesti. Questo è vero

¹⁷ In nessun modo si può affermare che vi sia un uso uniforme e coerente di termini quali “genere”, “tipo di discorso”, “modalità discorsiva”, “funzione del discorso”, “tipo di testo”, “modalità retorica”, “modo di scrivere”, ecc.

anche per altre materie linguistiche in cui gli allievi apprendono ad analizzare ed a redigere testi transazionali e *non-fiction*. A tale scopo, i generi fungono da modelli, da “puntello” (cfr. capitolo 4.5) mostrando agli allievi come comporre e strutturare un testo, che cosa includere e come scegliere i mezzi linguistici adeguati. Visto che è impossibile che i corsi di “lingua come materia” possano affrontare, senza eccezione, tutti i generi e che alcuni di questi sono chiaramente legati ad una determinata disciplina (il resoconto di un esperimento, ad esempio), in molti sistemi scolastici il curriculum prevede un approccio sistematico e distingue classi di generi con caratteristiche simili, ad esempio, il resoconto, il racconto, la narrazione, una procedura (ad esempio, verbale, ricette), la relazione, la spiegazione, la discussione, l'analisi, la reazione/valutazione (ad esempio, di fronte/di un'opera d'arte o di un testo letterario), l'argomentazione e il saggio. Queste classi di generi possono variare da un sistema di istruzione all'altro. Tuttavia, la strategia che consiste nel focalizzare l'insegnamento/apprendimento su uno o alcuni generi esemplari per ogni classe di generi è abbastanza generalizzata.

Anche se testi letterari e di *fiction* possono essere proposti, le discipline non linguistiche si interessano soprattutto dei generi *non-fiction*. Come sottogruppi della comunità discorsiva accademica, possono privilegiare un genere rispetto ad altri (o anche un canone di generi, per esempio, generi legati all'analisi e alla valutazione critica nelle arti visive, generi informativi / espositivi nelle scienze). I loro criteri di analisi e di composizione di testi di uno specifico genere possono anche divergere, in misura più o meno grande, da quelli del corso di LM.

Dal punto di vista dell'apprendente, che ha bisogno di sostegno e di orientamenti nella lingua di scolarizzazione, c'è sicuramente la necessità di un coordinato approccio interdisciplinare alla didattica basata sul genere. Ciò implica un sistema di classificazione, un inventario limitato dei generi obbligatori, una terminologia coerente e dei criteri di qualità della produzione sia orale che scritta.

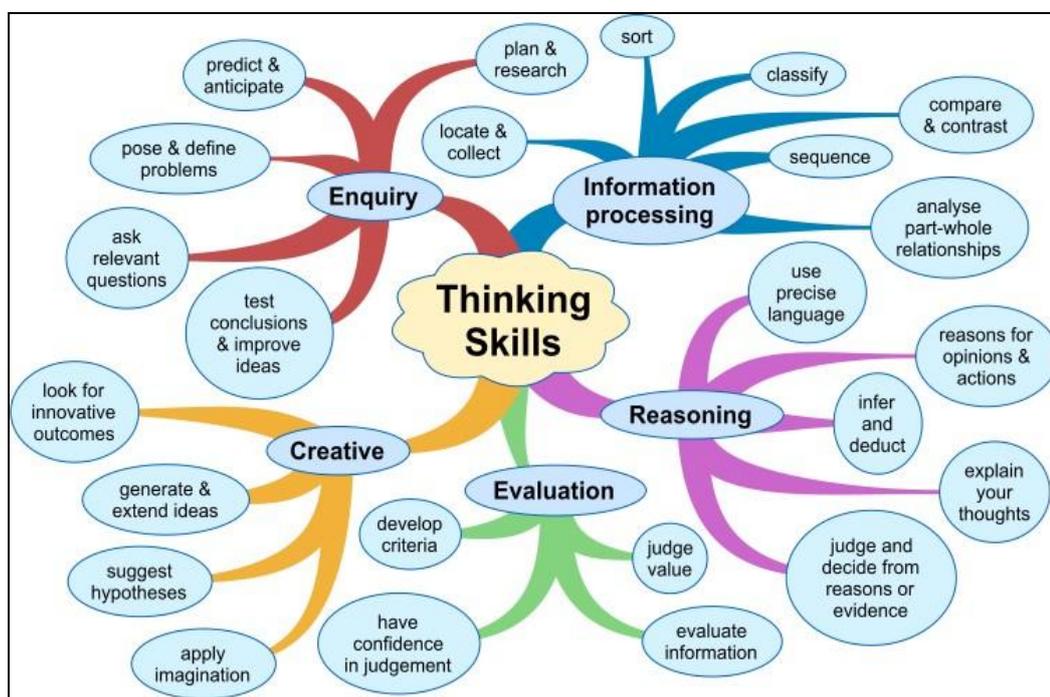
3.4. *Funzioni linguistiche o discorsive di base*

Esiste un'altro approccio al discorso e ai testi, più funzionale e flessibile di quello che consiste nello scegliere all'interno di un insieme aperto di generi. Carlota Smith (2003), ad esempio, analizza “la struttura locale dei testi”, cioè si muove al di sotto del livello del testo nel suo complesso e identifica cinque modi discorsivi: narrazione, descrizione, resoconto, informazione e argomentazione. Questi modi si realizzano al livello di porzioni, di parti o segmenti di testo e – per riprendere la sua espressione – superano le frontiere dei generi. In altre parole, un genere può consistere di più modi discorsivi ed un modo discorsivo specifico può trovarsi in più generi. Smith afferma anche che i modi discorsivi sono intuitivamente riconoscibili come distinti l'uno dall'altro e si distinguono per i correlati linguistici.

I modi discorsivi di Smith sono nozioni molto vicine a quelle di “funzione linguistica” e “funzione discorsiva”. L'analisi dei programmi o delle indicazioni curriculari di molte discipline condotta in quattro paesi europei (Inghilterra, Germania, Norvegia e Repubblica Ceca, cfr. Vollmer, 2007, Thürmann, 2008, Vollmer *et alii*, 2008) rileva un insieme limitato di funzioni linguistiche o discorsive di base che sono menzionate varie volte e che sembrano rappresentare (o almeno riferirsi a) qualcosa che potremmo definire come strutture di base di contenuti e di conoscenze procedurali.

Queste funzioni sono espresse in modi convenzionali più o meno espliciti. Sono comprese e condivise dalle rispettive comunità discorsive e costituiscono un legame tra gli approcci didattici ai generi e ai tipi di testi (v. § 3.3 più sopra) e i modi di pensare, scrivere e parlare nelle discipline scolastiche. Queste funzioni riflettono la logica dell'esperienza e la costruzione delle conoscenze e, dunque, gli schemi cognitivi fondamentali. Nello stesso tempo, costituiscono un quadro di riferimento per “tradurre” le conoscenze in una realtà sociosemiotica, nel linguaggio e nel discorso (cfr. Halliday, 1978; Halliday e Hassan, 1989). Da questo punto di vista le funzioni discorsive sono di natura sia cognitiva che linguistica e molto vicine alla nozione di capacità di riflessione (v. figura 6).

Figura 6. *Le capacità di riflessione* (Logotron, 2010)



In questo contesto, per la loro particolare pertinenza, sono da ricordare anche i lavori precedenti di Bernhard Mohan: il *Knowledge Framework* di Mohan (1986) è uno strumento concettuale utile per comprendere i legami che esistono tra il contenuto di una disciplina scolastica, le capacità cognitive e le conoscenze linguistiche che occorre insegnare ed apprendere. Questo quadro di riferimento intende essere «a guide to the structure of knowledge across the curriculum» (Mohan, 1986: 25) e struttura le attività di insegnamento/apprendimento in base a sei grandi tipi di struttura delle conoscenze:

Classificazione	Principi	Valutazione
Descrizione	Sequenza	Scelta

Nella progettazione, per i corsi di inglese lingua seconda (ALS), di un curriculum per l'insegnamento della produzione scritta basato sui contenuti, Beckett, Gonzalez e Schwarz (2004) dimostrano come il quadro delle conoscenze di Mohan sia uno strumento potente per definire gli obiettivi di apprendimento (cfr. § 4.8):

Tabella 8. *Esempi di capacità cognitive e linguistiche relative al quadro delle conoscenze di Mohan (da Beckett, Gonzalez e Schwartz 2004: 167f.)*

TEORICO / GENERALE		
Classificazione	Principi	Valutazione
Esempi di capacità cognitive	Esempi di capacità cognitive	Esempi di capacità cognitive
Classificare Identificare Comprendere Applicare o sviluppare concetti	Formulare ipotesi Interpretare dati Trarre conclusioni	Valutare Disporre secondo un ordine Giudicare Apprezzare
Esempi di lingua	Esempi di lingua	Esempi di lingua
Verbi indicanti l'appartenenza ad una classe Verbi di possesso: <i>have</i> Comparazione: <i>more than – taller than</i> Classificazione: <i>include, place under</i>	Causa/ragione: <i>is due to</i> Condizione e opposizione: <i>if there is</i> Previsione: <i>probably</i> Generalizzazione e spiegazione: <i>completely</i>	Descrizione di emozioni: <i>like, dislike, satisfactory</i> Aggettivi di valutazione: <i>good, right/wrong</i> Verbi di volontà: <i>prefer, had rather</i>
Esempi di capacità cognitive	Esempi di capacità cognitive	Esempi di capacità cognitive
Osservare Identificare Confrontare Contrastare	Disporre eventi in sequenze secondo un ordine Seguire direzioni /orientamenti di spazio /di tempo Prevedere un ordine	Selezionare Ricerca soluzioni Risolvere problemi Identificare relazioni, legami
Esempi di lingua	Esempi di lingua	Esempi di lingua
Verbi stativi: <i>believe, feel</i> Subordinate relative: <i>who, what, how</i> Preposizioni di spazio: <i>between, under</i>	Connettivi logici e cronologici: <i>during, next, finally</i> Preposizioni di spazio e di tempo: <i>at, around, about, towards</i>	Modali: <i>can, will, must, should</i> Domandare /proporre /offrirsi di: <i>I can, I could, Could I</i> Preferenza: <i>prefer, had rather</i>
Descrizione	Sequenza	Scelta
PRATICO / SPECIFICO		

La tabella 8 mostra chiaramente che le operazioni cognitive e le capacità di riflessione possono essere strettamente legate a specifici elementi linguistici. Quando si decide che cosa fare per comprendere un tema o parlarne o scrivere su questo, le due dimensioni – cognitiva e linguistica – coincidono¹⁸. Le scelte linguistiche dipendono da fattori cognitivi ma anche sociali, cosa che ci porta a parlare di “funzioni discorsive” piuttosto che di “funzioni linguistiche” nel senso stretto del termine. Tuttavia, i due termini sono accettabili, come il termine “modi discorsivi”, purché si abbia consapevolezza che queste funzioni o modi strutturano la realtà sociale tramite la conoscenza e la gestione della lingua.

Possiamo stabilire una distinzione tra macro funzioni, da un lato, e loro (meso) micro funzioni, dall'altro. Si differenziano per il loro grado di copertura, il livello di astrazione e la gamma di significato e applicabilità. Abbiamo registrato un certo numero di macro funzioni che ci sembrano pertinenti per l'insieme del curriculum:

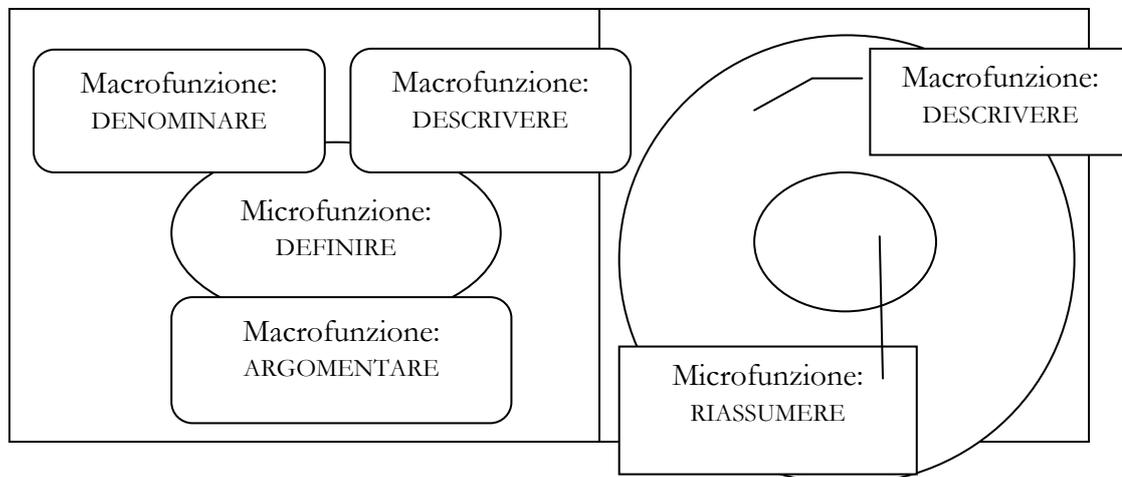
ESPLORARE
DENOMINARE
DESCRIVERE
RACCONTARE
RELAZIONARE
SPIEGARE
VALUTARE
ARGOMENTARE
RIFLETTERE
SIMULARE (simbolicamente o attraverso azioni)

L'uso consapevole di queste macro funzioni è considerato come uno dei principali prerequisiti per avere successo nell'apprendimento a scuola, soprattutto in relazione con la padronanza e l'uso dei generi. Possono così essere utilizzate come *descrittori di base di ciò che occorre raggiungere nell'insegnamento di tutte le materie*. Oltre a queste macro funzioni, possiamo identificare e indicare un grande numero di meso o micro funzioni, ad esempio: ETICHETTARE – DEFINIRE – DESIGNARE – PRECISARE (dettagli) – CONFRONTARE – CONTRASTARE – COLLEGARE – GIUDICARE – APPREZZARE – COLLOCARE, ecc. La maggior parte di queste micro funzioni è legata alle macrofunzioni o ne è una componente. Inoltre, alcune microfunzioni sono chiaramente legate ad una

¹⁸ Per un esempio dell'uso del quadro di riferimento delle conoscenze di Mohan nel curriculum di storia in Inghilterra (Key stages 1 e 2), v. il sito:
<http://www.naldic.org.uk/TITSEAL2/teaching/EALandHistoryKS1and2.cfm>

specifica macro funzione: RIASSUMERE, ad esempio, è una sotto-componente di DESCRIVERE (cfr. figura 7)¹⁹

Figura 7. *Relazioni tra micro e macro funzioni*



Per quanto riguarda il legame tra la funzione discorsiva ed il genere, nel caso di un riassunto possiamo dire che si tratta fondamentalmente di una funzione discorsiva particolare, cioè RIASSUMERE. Tale legame unitario è tuttavia molto raro e la maggior parte dei generi può essere caratterizzata come multifunzionale. Ma ogni volta che si tratta analiticamente un determinato genere o la sua produzione occorre prenderne in considerazione i dettagli. È chiaro che tutti questi aspetti devono essere esaminati sistematicamente ed in modo molto più esaustivo (cfr. Vollmer e Thürmann, 2010; Vollmer, Thürmann, Arnolde, Hammann e Ohm, 2008; 2010).

Questi descrittori di competenze su base cognitiva, ma anche linguistica/semiotica, che si attivano nell'apprendimento scolastico, sono stati, in origine, elaborati per le materie non linguistiche. Tuttavia, si può dimostrare che le categorie utilizzate e le dimensioni che si sono distinte sono applicabili a tutti i domini dell'insegnamento-apprendimento, compresa "la lingua come materia". Le funzioni discorsive e i tipi di discorsi più sopra richiamati sono validi per tutte le materie, compresa la maggior parte degli obiettivi e delle attività della LM. Un confronto più dettagliato degli indicatori di competenza più recentemente elaborati per la lingua di scolarizzazione come materia (in Germania) con quelli per le scienze e la geografia conferma questo punto di vista²⁰. È molto importante che gli apprendenti immigrati possano alla fine beneficiare di un materiale didattico basato su questo quadro descrittivo dell'apprendimento della lingua

¹⁹ Nella versione inglese di questo documento, la forma in *_ing* (gerundio) è utilizzata per designare queste funzioni allo scopo di indicare i processi decisionali che sono loro inerenti e di distinguerli dai generi e dai tipi di testo (ad esempio, *summary / Summarising; description / Describing*). L'uso delle maiuscole serve a segnalare che qui si è voluto indicare non il significato comune dei verbi, ma unità funzionali specifiche.

²⁰ Tutto questo dovrà essere ulteriormente elaborato per aiutare gli estensori di curricula e gli insegnanti ad identificare possibili descrittori comuni (descrizioni di funzioni trasversali della lingua/discorso, generi e competenze linguistiche) e specificarli in funzione dei loro quadri di riferimento. Nel frattempo una lista di competenze è stata fornita per l'insegnamento di storia e di scienze (cfr. Beacco 2010; Vollmer 2010).

attraverso il curriculum e di un portfolio esteso che permetta di garantire, in modo esplicito e trasparente, il legame fra tutti i domini dell'apprendimento, in opposizione al curriculum più o meno sommerso del passato. Ciò darà loro la possibilità di trasferire conoscenze e competenze da una disciplina all'altra e di vedere come applicare nozioni già acquisite altrove (in un'altra materia, in un'altra lingua) – a condizione che siano debitamente attivati e supportati (cfr. § 4.4: *favorire il transfer linguistico*). Ma il vero banco di prova sarà vedere se questo approccio verso l'integrazione dell'apprendimento delle lingue con l'apprendimento delle discipline scolastiche porterà allo sviluppo di un curriculum integrato accettato dagli insegnanti di tutte le materie e fornirà la base per lo sviluppo di una politica linguistica di tutta la scuola (Cfr. § 5).

“La lingua come materia” tende a porre l'accento su generi che occupano un posto meno importante in altre materie ma che sono familiari alla maggior parte degli allievi attraverso la socializzazione: testi letterari/di *fiction* (orali, scritti e misti) ed altri testi creativi, in particolare poetici. Ciò contribuisce a mettere in evidenza il contributo funzionale di alcuni aspetti del repertorio linguistico, i mezzi stilistici utilizzati nei vari generi, le scelte retoriche che conducono ad una comunicazione efficace, e la riflessione sulla lingua come sistema. Uno degli scopi della LM può dunque essere lo sviluppo di competenze relative ai generi (in particolare stilistiche). Ciò implica una riflessione sugli aspetti linguistici e comunicativi dei generi ed una sensibilizzazione degli studenti alla dinamica dei generi (alla loro evoluzione storica). Tutte le competenze che possono e dovrebbero soprattutto essere affrontate ed acquisite tramite “la lingua come materia” sono in corso di formulazione (cfr. Aase, Fleming, Pieper e Samihaian 2009; Pieper e Vollmer, in corso di stampa)²¹. Tuttavia, occorre sottolineare ancora una volta che, secondo la nostra analisi, la base comune delle competenze cognitive e linguistiche da acquisire nella lingua di scolarizzazione è radicata in tutte le materie e che questo dà agli apprendenti plurilingui la possibilità di stabilire legami e operare transfer tra le lingue nelle attività scolastiche da svolgere per rispondere alle esigenze del curriculum. Nello stesso tempo, gli apprendenti vulnerabili possono rivendicare presso le autorità scolastiche competenti il diritto di fruire di un costante sostegno linguistico a scuola. (cfr. il lavoro delle scuole che hanno partecipato al progetto FÖRMIG nel 2009).

4. STRATEGIE E TECNICHE PER SOSTENERE LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE DEGLI APPRENDENTI VULNERABILI.

Le scuole non sono indifferenti ai progressi degli apprendenti migranti e molto tempo e molte energie sono attualmente dedicate alla promozione dei gruppi vulnerabili.

Tuttavia, il più delle volte, alcuni particolari bisogni passano inosservati. I giovani in difficoltà vedono aumentare e non riescono a recuperare il loro ritardo rispetto ai loro compagni a causa del modo cumulativo in cui vengono appresi i concetti chiave e le competenze verbali e cognitive. Un dispositivo di pre-allerta pedagogico-didattica può fare la differenza: tarato in funzione delle competenze minime indispensabili, verbali e cognitive, determinate in base all'età, può essere utilizzato come base per lo *screening*,

²¹ “La lingua come materia” nel definire il suo contenuto disciplinare – ad esempio “analisi e valutazione letteraria, – diventa in ogni caso strutturalmente uguale o simile alle altre discipline non linguistiche (cfr. Pieper e Vollmer, in corso di stampa).

almeno in quei contesti che sono caratterizzati da un'alta percentuale di studenti con un background migratorio e / o provenienti da famiglie di deboli condizioni socio-economiche. La predisposizione di un tale dispositivo presuppone che le autorità educative nazionali o regionali abbiano prima di tutto definito i requisiti minimi e la normativa relativa alle competenze linguistiche e cognitive da acquisire attraverso tutto il curriculum.

Alcune misure sono state già adottate in questa direzione. Sono da segnalare, in particolare, il “*Quadro di riferimento per l'acquisizione precoce di una lingua seconda*” elaborato sotto l'egida della *Nederlandse Taalunie* (2009) e i *Descrittori del curriculum per l'apprendimento della lingua norvegese (competenze di base) da parte delle minoranze linguistiche*²². Thürmann e Vollmer (2010) hanno iniziato a definire un quadro che fissa i bisogni cognitivi e linguistici di base, adottando un duplice approccio: a) la fine della scolarità obbligatoria (cioè il termine del primo ciclo dell'insegnamento secondario – in Germania, “Hauptschule” – a 15 anni) e b) una progressione graduale delle capacità linguistiche/discorsive che va dall'inizio della scuola primaria al termine della scuola secondaria (cfr. anche Vollmer e Thürmann, 2010).

Una delle componenti del dispositivo di pre-allerta è la realizzazione di un test diagnostico. Per favorire i progressi degli allievi che ottengono risultati negativi nell'apprendimento e degli apprendenti immigrati, occorre non soltanto sapere esattamente ciò che si attende da loro in termini di obiettivi esplicitamente formulati e competenze di cui debbono avere padronanza, ma anche sapere in modo affidabile a che punto è il loro apprendimento e come proseguire. In altre parole, gli apprendenti devono ricevere il maggior numero possibile di informazioni sul loro livello di apprendimento – e anche il più frequentemente possibile – come pure chiari suggerimenti, orientamenti e indicazioni sulla(e) prossima(e) possibile(i) fase(i) del loro percorso di apprendimento, del loro sviluppo. Elaborare un profilo linguistico e cognitivo sistematico ed affidabile di ogni apprendente richiede competenze di osservazione e diagnostiche estremamente complesse.

Questa responsabilità di valutare le competenze esistenti in LM, individuando punti di forza e di debolezza, è stata presa seriamente in considerazione in vari ambiti. Ciò ha dato luogo ad importanti studi di caso di grande interesse, dedicati alla descrizione e all'analisi della competenza linguistica indipendentemente dal contenuto disciplinare (in tedesco: *Sprachstandsmessung*). In questi ultimi anni molti strumenti che si riferiscono a varie classi d'età, varie materie e diverse funzioni linguistiche/discorsive sono stati elaborati e testati: si veda, ad esempio, la pubblicazione FÖRMIG, di Lengyel, Reich, Roth e Döll, (2009) e lo studio n. 1 di questa stessa serie di studi e risorse “*La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in un contesto multilingue: un processo continuo che favorisce l'insegnamento e l'apprendimento individualizzato*” (Consiglio d'Europa, Lengyel, 2010) che accompagna il documento di orientamento “*The linguistic and educational integration of*

²² “Framework of Reference for Early Second Language Acquisition” *Nederlandse Taalunie*:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Taluunie_en.pdf
“Descriptors from the curriculum for Basic Norwegian for language minorities”:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxc2-schooling_EN.asp

*children and adolescents from migrant backgrounds*²³. L'ideale sarebbe che strumenti di questa natura venissero utilizzati non soltanto per una valutazione sommativa, ma anche per una valutazione formativa che coinvolga l'apprendente nell'interpretazione dei risultati ed anche, se sono stati correttamente concepiti, per la predisposizione di adeguate misure di sostegno (*Sprachförderung*). Una buona ed efficace diagnosi richiede un elevato livello di conoscenze e di competenza professionale da parte degli insegnanti o il coinvolgimento di esperti della valutazione.

La valutazione di competenze linguistiche che dipendono dal contenuto è molto più difficile e molto meno sviluppata della diagnostica di competenze in una lingua decontestualizzata, indipendentemente dal contenuto. Questo dipende dal fatto che la dimensione linguistica è stata sempre trascurata nelle discipline non linguistiche, che si tratti della valutazione o dell'insegnamento. Solo di recente si è cominciato a prestare una certa attenzione alla componente linguistica della prestazione nella realizzazione di compiti disciplinari. A volte, un giudizio o un voto viene dato non solo al contenuto, ma anche a questa componente. I criteri di valutazione della lingua-in-contesto possono andare dall'efficacia dell'organizzazione testuale all'appropriatezza nell'uso della lingua. Il primo criterio potrebbe essere suddiviso in tre aspetti: (i) ordine adeguato delle unità strutturali del testo, (ii) organizzazione adeguata del significato nelle diverse unità strutturali (coesione) e (iii) collegamento adeguato delle unità strutturali (coerenza). Il secondo criterio potrebbe essere suddiviso in quattro sotto-dimensioni: (i) uso corretto e sufficiente di termini e di espressioni proprie della disciplina, (ii) uso sufficiente della lingua formale, formulazioni chiare e sintetiche, (iii) uso sufficiente del lessico accademico e di strutture che realizzano relazioni semantiche, infine (iv) rispetto della grammatica che disciplina la lingua standard, correttezza nell'uso della punteggiatura e del lessico. Un insieme di criteri di valutazione di questo tipo è stato messo a punto ed applicato con successo in un progetto di ricerca sulla produzione scritta degli studenti in geografia (Coetzee e Lachmann 2009; Vollmer 2008, 2009a).

4.2. *Sviluppare la consapevolezza linguistica e la conoscenza del linguaggio e della comunicazione*

Secondo un'idea ricevuta molto diffusa, i bambini della scuola primaria e gli adolescenti della scuola secondaria sarebbero generalmente demotivati quando si tratta di interessarsi in classe alla lingua ed all'uso della lingua. Questo può essere vero quando si tratti di un approccio sistematicamente fondato sulla grammatica – accento messo sulla terminologia, esercizi ripetuti senza fine, valutazione delle conoscenze metalinguistiche dichiarative. Tuttavia, l'esperienza mostra che anche ai bambini della scuola primaria piace giocare e sperimentare con la(e) lingua(e). Una sensibilizzazione alla lingua che ponga l'accento sulla diversità linguistica e culturale può essere insegnata come componente distinta dal curriculum della scuola primaria. Questa componente può anche essere integrata nelle lezioni di LM, nei corsi dedicati alla lingua d'origine o nei corsi di lingua straniera, per aprire finestre su altre lingue. Nei contesti multilingue, in particolare, l'introduzione di attività di sensibilizzazione alle lingue (*éveil aux langues*) in

²³ Scaricabile all'indirizzo:

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

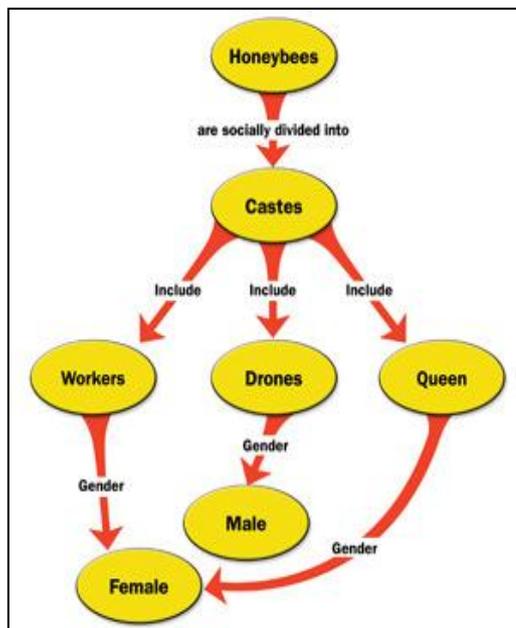
età precoce si è rivelata molto efficace per il successivo apprendimento delle lingue e per lo sviluppo della capacità degli apprendenti di riflettere con sensibilità sulle proprie prestazioni. Diversi temi possono essere affrontati, ad esempio:

Le lingue intorno me – L'universo delle lingue – Come funziona il linguaggio – Giocare con la lingua /le lingue – Dare i nomi a... – Tutte le lingue sono ladre.
Oppure: La lunga vita delle parole – A ciascuno il suo modo di esprimersi – Leggere le immagini – Dal parlato allo scritto – L'avventura dell'apprendimento delle lingue – Come e cosa leggere ...

Il concetto di sensibilizzazione alla lingua nell'insegnamento – introdotto all'origine in Regno Unito da Eric Hawkins (1987) e sviluppato successivamente nel quadro di molti progetti europei sotto denominazioni diverse, ad esempio “*language encounters*”, “*Begegnung mit Sprachen*”, “*éveil aux langues*”, “ELBE” – è adatto sia per la scuola primaria²⁴ che per la scuola secondaria. Può essere integrato nella LM e nei corsi di lingue straniere o delle lingue d'origine.

4.3. Arricchire il lessico

Figura 8. *Mappa concettuale “honey bees”*, Michael Sutphin (2007)



Va da sé che la dimensione lessicale è fondamentale per la conoscenza della lingua attraverso il curricolo e che ha sempre attirato l'attenzione degli specialisti di ogni disciplina. Questo non deve sorprendere dato che le componenti nominali della terminologia propria di una materia sono molto vicine ai concetti cognitivi dei domini accademici. Le routine di classe attorno a questi termini tecnici consentirebbe l'acquisizione di conoscenze dichiarative che potrebbero in seguito essere valutate chiedendo agli allievi di dare definizioni o spiegare il significato di parole polirematiche del linguaggio scientifico (ad esempio, in geografia: *dune a mezzaluna*, *dune lineari*, *dune a stella*, *dune a cupola*, *dune a parabola*). In questo

²⁴ Cfr. il materiale didattico pubblicato da bm:bwk (2006); materiali didattici in varie lingue dominanti sono anche disponibili all'indirizzo: http://home.ph-freiburg.de/jaling/material/material_examples.html; cfr. anche Oomen-Welke, 2007: http://www.sprachenfaecher.de/sprachenfaecher_internationale_woerter.htm

approccio alla lingua e alle conoscenze scolastiche, il lessico occupa una posizione dominante ed il suo apprendimento è spesso sostenuto da grafici, cioè da rappresentazioni visive di concetti astratti e di processi cognitivi (cfr. ad esempio, per la chimica, Perna e Aksela, 2008).

Tuttavia, quando si tratta di fornire un sostegno agli studenti vulnerabili sarebbe utile prendere in considerazione anche altri elementi lessicali. Quando è chiesto loro di sostenere, di descrivere o spiegare questioni complesse in modo coerente, oralmente o per iscritto, un ruolo decisivo assumono le parole sinsemantiche/funzionali in quanto svolgono funzioni diverse, che vanno dalla semplice parola, alle enunciazioni ellittiche o telegrafiche, alle formulazioni di enunciati coerenti. Queste parole (congiunzioni, particelle, pronomi, preposizioni) servono a collegare le frasi per costruire un testo, a situare precisamente oggetti nel tempo e nello spazio, ad indicare modalità e relazioni logiche, ad esprimere associazioni e attribuzioni, a fare riferimenti in un testo scritto o orale, a riferirsi al “mondo esterno”, ecc. Nel discorso in classe, il loro carico funzionale è innegabilmente superiore a quello di cui sono portatori nell'uso informale della lingua nella comunicazione quotidiana.

Un arricchimento sistematico del lessico è necessario anche per consentire agli apprendenti di chiarire la “posizione”, il punto di vista o l' “affermazione” dell'autore di un discorso orale o di un testo scritto. Si vedano gli esempi che seguono, tratti dalla *Guide for academic writing* di Andy Gillett (2010):

Previous studies (Jones ..., Smith ...) have indicated that the intensity of physiotherapy provision may affect some patient outcomes including reduced mortality following a stroke.

Le parole che indicano la posizione dell'autore sono *indicated*, *may* e *some*. Invece di *indicated*, avrebbero potuto essere utilizzati *shown*, *proved* o *suggested*. *May* avrebbe potuto essere sostituito da *could* o da *will* o essere semplicemente omesso. *Some* è stato preferito rispetto a *many*, *few* o *most* che erano ugualmente possibili. Gillett mostra anche che l'atto retorico che consiste nel “prendere posizione” può essere realizzato da un'ampia gamma di mezzi linguistici (tabella 8).

Tabella 9. *Mezzi linguistici utilizzati per prendere posizione*, da Gillett (2010)

1	Introductory verbs	e.g. <i>seem, indicate, suggest</i>
2	Thinking verbs	e.g. <i>believe, assume, suggest</i>
3	Reporting verbs	e.g. <i>claim, find, confirm, assert</i>
3	Evaluative adjectives	e.g. <i>important, misguided, wrong, inaccurate, incorrect</i>
4	Evaluative adverbs	e.g. <i>accurately, unsatisfactorily</i>
5	Adverbs of frequency	e.g. <i>often, sometimes</i>

6	Modal verbs	e.g. <i>will, may, might, could</i>
7	Modal adverbs	e.g. <i>certainly, definitely</i>
8	Modal adjectives	e.g. <i>certain, definite</i>
9	Modal nouns	e.g. <i>assumption, possibility</i>
10	Signalling words	e.g. <i>furthermore, similarly</i>

Arricchire il lessico degli apprendenti nel discorso in classe significa inoltre sviluppare le loro conoscenze procedurali e la loro autonomia nell'apprendimento. È possibile usare diverse tecniche, in particolare:

- lavoro sull'uso di prefissi, radici e suffissi, scomposizione e produzione di parole;
- familiarizzazione degli allievi con elementi di termini composti del linguaggio scientifico (ad esempio, *idro* che nella terminologia chimica è usato come primo elemento di composti in cui indica la presenza di idrogeno: *idrocarburo*), prefissi e suffissi (ad esempio *iper, auto, circum, extra*) di origine greca o latina;
- apprendere l'uso del dizionario (quando? come?);
- sviluppo della capacità degli studenti di autovalutare la loro conoscenza del lessico;
- ecc.

4.4. *Incoraggiare il transfer linguistico*

La nozione di transfer linguistico è relativa alla possibilità di rendere più economico l'apprendimento ricorrendo alle acquisizioni pregresse quali risorse da applicare in modo produttivo ad altre esperienze di apprendimento. Il transfer richiede una conoscenza delle strutture linguistiche, delle loro funzioni e caratteristiche specifiche e del contesto nel quale si applicano. Ma richiede anche che un determinato fenomeno o comportamento sia percepito e compreso in modo tale da poter (ri-)scoprire somiglianze, similarità con un altro differente fenomeno o comportamento. Il transfer può intervenire nello stesso dominio, in un altro dominio o anche in un'altra materia scolastica. Può essere anche legato ad elementi di un'altra lingua o al confronto tra interi sistemi linguistici e tra le regole loro sottese. Il transfer è dunque una manifestazione della consapevolezza linguistica.

È possibile distinguere tra transfer positivo e transfer negativo. Nel caso del transfer positivo, conoscenze precedenti o competenze già esistenti permettono di apprendere più facilmente competenze nuove, ma simili, sulla base di un elevato grado di sovrapposizione o "accordo" tra la situazione di apprendimento precedente e quella nuova. Si prenda ad esempio la "negazione" in inglese: una volta assimilata la funzione di NO, è possibile scoprire e facilmente acquisire NOT – sintatticamente molto più flessibile – in una serie di contesti diversi, tutti strutturalmente correlati dal desiderio di respingere qualcosa o esprimere l'opposto di qualcosa. In un transfer negativo, al contrario, è più difficile percepire e comprendere le caratteristiche di un oggetto o di una

situazione di apprendimento che differiscono da quelle di precedenti esperienze. L'apprendimento precedente è allora predominante e può anche portare ad un blocco mentale che ostacola così il processo di apprendimento in corso.

Secondo alcuni esperti, il transfer interviene spontaneamente, mentre altri sostengono che questo processo deve essere appreso e costantemente sostenuto. Nel caso degli apprendenti immigrati e degli apprendenti vulnerabili in generale, sarebbe utile intraprendere lavori di ricerca volti ad esplorare le procedure e le attività che conducono esplicitamente al transfer. Che il transfer possa o meno essere insegnato, questo processo può indubbiamente essere sostenuto e attivato, e dovrebbe esserlo sistematicamente. Sul lungo termine, gli apprendenti devono essere incoraggiati a praticare il transfer in modo autonomo, da una lingua o da una disciplina all'altra o a mettere a fuoco caratteristiche specifiche della lingua, chiedendosi: Che cosa so già o che cosa sono già capace di fare che potrebbe servirmi ad orientarmi o ad aiutarmi a ridurre le difficoltà che incontro? Come mettere a profitto ciò che ho già appreso e sperimentato? Quali aspetti di questo compito mi sembrano familiari, cosicché non debba partire completamente da zero? Porsi domande di questo tipo aiuterà gli apprendenti a sviluppare nuovi domini di conoscenza, di percezione e processi mentali e porterà alla formazione di strategie di transfer. Queste possono riferirsi alle componenti più piccole di una lingua, come le parole, ma anche a strutture grammaticali o anche alle funzioni discorsive dei generi o ai modelli comunicativi, agli schemi linguistici dei vari tipi di testo. Possono intervenire a livello del contenuto e dei suoi complessi legami con la terminologia e le forme di discorso (convenzionalizzate) che sono specifiche delle differenti discipline scolastiche. Possono anche riguardare le diverse lingue conosciute dall'apprendente (comprese la (le) lingua(e) d'origine) ed il loro uso produttivo nell'apprendimento di una determinata materia. Infine, le strategie di transfer riguardano lo stesso processo di apprendimento: scoprire e rafforzare i modelli di base della ricerca, della raccolta di prove, dell'interpretazione dei dati, della documentazione e presentazione dei risultati, stabilire legami con conoscenze pregresse, discutere, valutare, ecc. Più una materia (o un argomento di studio di una disciplina) e le risorse linguistiche di cui gli apprendenti hanno bisogno per potere affrontarla sono strutturate e rese esplicite – nel curriculum, ma anche dall'insegnante – maggiore è la possibilità che gli apprendenti (immigrati) siano in grado di scoprire similarità o livelli di similarità tra attività, capacità cognitive, processi mentali e le loro rappresentazioni verbali, condizione preliminare del transfer linguistico. Incoraggiare gli apprendenti a sperimentare questi vari tipi di transfer li aiuterà a diventare più autonomi nel loro apprendimento. Questo approccio ha tuttavia bisogno di tempo e di spazio in classe, nel lavoro quotidiano di tutti gli insegnanti: questa competenza deve dunque essere vista di per sé come un importante obiettivo formativo-didattico – attraverso tutto il curriculum.

Nella realtà didattica, il transfer non è probabilmente molto sfruttato. Ciò in parte dipende dal fatto che le materie ed il curriculum non sono strutturati in modo da supportarlo in modo naturale. La divisione del curriculum in varie materie e la divisione delle materie in unità di apprendimento e frammenti isolati di conoscenze possono impedire che il transfer possa verificarsi spontaneamente. Gli insegnanti dovrebbero dunque aiutare gli studenti vulnerabili a fare un uso frequente ed esplicito del transfer. Riorganizzare l'apprendimento, superare le false divisioni tra le discipline, promuovere e rafforzare i legami tra i concetti e le esperienze di apprendimento, sfruttare la lingua / le lingue di scolarizzazione come mezzi unificanti e sostenere così l'insegnamento

plurilingue nei due sensi (usare ed acquisire più di una lingua, ma anche acquisire, utilizzare ed integrare i diversi repertori linguistico-comunicativi offerti dalle varie materie), tutte queste misure aiuteranno gli studenti vulnerabili a sviluppare tutto il loro potenziale e ad accedere pienamente al curriculum.

Rimane da considerare come gli studenti stessi possano sapere se i loro processi di transfer siano o no adeguati e performanti e come potrebbero migliorare le loro strategie. Una riflessione comune su queste questioni, eventualmente sostenuta da griglie di autovalutazione e da una valutazione formativa degli insegnanti, è un importante aspetto di questo emancipatore approccio pedagogico-didattico.

4.5. Favorire l'autonomia dell'apprendente

A seguito del lavoro di Henri Holec *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (1979), il Consiglio d'Europa ha sostenuto approcci centrati sulla autonomia dell'apprendente, che deve avere "la capacità di farsi carico del suo apprendimento"²⁵. Attualmente, la Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa raccomanda l'uso di due portfolio ideati e realizzati per aiutare gli studenti ad assumersi la responsabilità del loro apprendimento attraverso l'autovalutazione delle loro esperienze e dei loro risultati: a) il *Portfolio europeo delle lingue* (PEL)²⁶, b) *L'autobiografia degli incontri interculturali* (ARI)²⁷. David Little e Mike Fleming (2010) si pronunciano a favore dell'elaborazione di nuovi strumenti Portfolio che rispondano ai diversi obiettivi del progetto "*Lingue nell'educazione, lingue per l'educazione*" del Consiglio d'Europa «senza perdere di vista (...) lo sviluppo del repertorio plurilingue dell'apprendente» (cfr. anche Pieper, 2007; Krogh, 2010). Studiati per sostenere l'insegnamento della lingua e dell'alfabetizzazione funzionale attraverso il curriculum, questi strumenti non soltanto risulterebbero utili ad ogni apprendente, ma faciliterebbero anche gli sforzi fatti dalle scuole per coordinare gli approcci plurilingui nelle materie linguistiche ed il sostegno linguistico nelle materie non linguistiche destinato agli allievi che hanno difficoltà di apprendimento e ottengono risultati negativi (cfr. § 5.1).

4.6. Migliorare il lavoro dell'insegnante e la sua competenza nella gestione della classe

Tanto l'esperienza (dei programmi CLIL/EMILE, ad esempio) quanto i dati empirici ci segnalano che il comportamento verbale dell'insegnante nell'interazione in classe può enormemente influenzare lo sviluppo linguistico degli studenti. Numerose forme di discorso possono essere prodotte in classe, ma ricorrere ad una semplificazione delle

²⁵ Holec, 1981: 3

²⁶ Nel sito del Consiglio d'Europa, Divisione delle politiche linguistiche:
<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

Nel sito del MIUR all'indirizzo:

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>

²⁷ vedi all'indirizzo:

http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_it/05_AIE_context_concepts_and_theories_it.pdf

strategie e dei mezzi verbali (“*teacherese*”) per guadagnare tempo nell’insegnamento di una materia finisce per essere controproducente. Occorre che le competenze intermedie non si fossilizzino. Questo pericolo può essere evitato se si osservano alcuni principi.

■ La sequenza IRF (= *initiation, response, feedback*), basata sui lavori di Sinclair e Coulthard (1975), è centrale per l’analisi dei discorsi che si producono in classe. In numerosi casi di interazioni quotidiane in classe, lo scambio insegnante-allievo può essere descritto da tre turni di parola: apertura (*initiation*), risposta (*response*) e *follow-up*, retro-azione, valutazione (*feedback*). Dalton e Puffer (2007) forniscono l’esempio seguente tratto da una sequenza CLIL/EMILE:

Tabella 9. *Il dialogo triadico* (Dalton e Puffer, 2007)

OPENING MOVE (I)	ANSWERING MOVE (R)	FOLLOW-UP MOVE (F)
marker, starter, elicitation, directive, informative, check, prompt, clue, nomination	acknowledge, reply, react, comment	accept, evaluate, comment
T	...which, ah, religion did he have? Did, did you, did your article say? Spanish, the Spanish King, Philip the Second, was Catholic, Protestant, Puri...?	
S	Catholic.	
T	Catholic, exactly. Good ...	

Questo dialogo triadico funziona molto bene come modalità utilizzata dall’insegnante per strutturare l’interazione e controllare e gestire la classe (Nikula, 2007: 181). Ma presenta certamente degli inconvenienti per quanto riguarda lo sviluppo della padronanza cognitiva della lingua accademica (CALP) degli studenti. Infatti, di solito, sequenze IRF ben strutturate: a) non lasciano la possibilità agli studenti di iniziare una sequenza, b) generano risposte brevi e sintetiche, c) non permettono agli studenti di sviluppare ed esprimere le loro idee o di impegnarsi in forme estese di conversazione, e d) impediscono agli studenti di giungere ad una comprensione coerente. Tuttavia, Nikula (2007: 182) sottolinea che il successo dello schema IRF per lo sviluppo della lingua dipende principalmente dalla sua terza parte (R): «... se la terza parte è trattata come un’opportunità per sviluppare e approfondire tematiche trattate in classe, la struttura IRF può ben migliorare la qualità della conversazione in classe e anche aprire nuove possibilità di partecipazione attiva degli studenti».

■ Un aspetto decisivo della prestazione dell’insegnante nell’interazione in classe è il “tempo d’attesa” (*wait time*). Mary Budd Rowe (1972) considera il tempo d’attesa – cioè il momento di silenzio tra le domande dell’insegnante e le risposte degli allievi – una variabile didattica. Ha constatato che le pause tra gli scambi aperti dall’insegnante e la reazione degli allievi raramente durano più di 1,5 secondi. Ha anche rilevato, tuttavia, che quando questi periodi di silenzio durano almeno 3 secondi, si verificano molte cose

positive in termini di comportamento ed atteggiamento degli allievi e degli insegnanti. Molti lavori di ricerca recensiti da Tobin (1986) hanno mostrato che prolungare il tempo d'attesa ha diversi e positivi effetti sul comportamento degli apprendenti:

- gli studenti forniscono più risposte;
- aumenta il numero dei loro interventi e diminuisce il numero di domande lasciate senza risposta;
- si osserva un aumento della complessità delle risposte degli studenti;
- aumenta il numero di discorsi avviati dagli studenti e tra studenti;
- si assiste ad un miglioramento della qualità del discorso e questo porta a risultati migliori.

Pause (silenzi) più lunghi sembrano migliorare i risultati degli apprendenti perché essi usano il tempo supplementare per organizzare i loro pensieri e questo consente una migliore qualità del discorso.

Pause più lunghe sono anche all'origine di cambiamenti positivi nel comportamento degli insegnanti. Le loro strategie nel porre domande tendono a essere più diversificate e flessibili; interrogano meno, ma formulano domande di migliore qualità, più variate; infine, pongono altre domande o formulano interventi che richiedono un trattamento più complesso dell'informazione ed una riflessione più accurata da parte degli studenti. Met (1994: 174) sottolinea il valore del tempo d'attesa per gli apprendenti che conoscono forse la risposta, ma che hanno bisogno di ulteriore tempo per articolarla.

■ Soprattutto gli apprendenti per i quali la lingua di scolarizzazione non è la lingua con cui hanno familiarità devono poter fare affidamento su una lingua che funga loro da modello e su un feedback correttivo. Alcuni insegnanti ritengono che usare una lingua informale, familiare possa contribuire a diminuire gli ostacoli alla comunicazione e rendere il contenuto facile da comprendere e apprendere. Ma se gli studenti vulnerabili non hanno fuori dalla scuola alcun modello di lingua, dipendono allora dalla lingua usata dall'insegnante per acquisire forme e modelli adeguati di discorso accademico – e questo riguarda tutte le dimensioni dell'uso della lingua (corretta dizione, buona scelta delle parole, discorso coerente ed esteso, ritmo controllato, ecc.). Pensare a voce alta si è rivelato essere una strategia di sostegno efficace poiché fornisce agli studenti una combinazione di supporti cognitivi e linguistici. Nel verbalizzare le loro riflessioni mentre sono impegnati nella risoluzione di un problema, gli insegnanti danno un esempio del modo in cui i pensatori esperti si pongono un problema e lo risolvono. Pensando a voce alta con i loro insegnanti e tra loro, gli studenti apprendono gradualmente ad usare la parola per dirigere i loro processi di risoluzione di problemi.

Un feedback correttivo può essere ancora più importante per lo sviluppo linguistico degli studenti. Correggere in modo esplicito o riformulare l'enunciato dell'allievo (nuova formulazione parziale o completa da parte dell'insegnante della produzione difettosa dell'apprendente) non sembrano essere modalità molto efficaci, visto che questi tipi di intervento del docente di solito non conducono alla realizzazione di attività tra pari o di autocorrezione. Sembrano risultare più efficaci le strategie che seguono:

- *elicitazione*: l'insegnante chiede all'allievo una nuova formulazione della sua risposta, del suo enunciato, del suo intervento;
- *indicazioni metalinguistiche*: l'insegnante formula commenti, domande o suggerimenti in relazione alla produzione dell'apprendente;

- *chiarificazione*: l'insegnante utilizza frasi come “non ho capito” o “cosa intendi dire?”;
- *ripetizione*: l'insegnante ripete la produzione dell'apprendente sottolineando l'errore o la parte dell'enunciato da migliorare.

4.7. *Sviluppare la produzione scritta*

Il successo scolastico dipende anche dalla capacità degli studenti di esporre le loro conoscenze ed il loro pensiero per iscritto. Oltre agli esami, che prevedono di svolgere principalmente prove scritte, la scrittura è anche il mezzo con il quale gli apprendenti restituiscono le conoscenze acquisite in un percorso/processo di apprendimento. Questo è vero tanto per le materie non linguistiche (che hanno i loro generi, ad esempio, il resoconto di una esperienza, la relazione di sintesi, ecc.) che per la lingua insegnata come materia. Indipendentemente dalla disciplina, occorre quindi non trascurare la scrittura attraverso il curriculum.

Sappiamo per esperienza che gli insegnanti delle materie non linguistiche hanno la tendenza ad evitare di ricorrere in classe ad attività scritte troppo lunghe, in particolare con bambini o con gli studenti più deboli. Ritengono infatti che tali attività (in particolare la correzione ed il feedback) richiedano troppo tempo. Preferiscono utilizzare una scheda di lavoro da completare con parole o termini specifici, piuttosto che far svolgere, ad esempio, un riassunto scritto. Per la stessa ragione, dopo la realizzazione di un'esperienza, chiedono agli allievi un resoconto orale piuttosto che scritto, tanto più che ciò favorisce, sembra, una prestazione, “migliore”, almeno superficialmente. A loro volta, gli stessi studenti preferiscono svolgere una attività orale piuttosto che impegnarsi in esercizi scritti, più impegnativi e noiosi. Tuttavia, evitare in questo modo l'attività di scrittura non è nel loro interesse, al contrario è uno svantaggio. Se nulla viene fatto per aiutarli ad elaborare strategie di acquisizione degli automatismi dello scritto o a conoscere i generi propri di una materia, gli studenti hanno minori possibilità di sviluppare la loro padronanza cognitiva della lingua accademica che si basa sulla lingua scritta, almeno sul piano concettuale.

Una delle ragioni per le quali gli allievi, in particolare quelli immigrati, che sembrano essere sufficientemente capaci durante le lezioni, falliscono nelle prove formali d'esame è la differenza che esiste tra ciò che è richiesto nella comunicazione orale in classe (che è chiaramente situata) e ciò che è richiesto nella produzione di testi scritti (modalità di verbalizzazione scritta delle conoscenze), soprattutto nelle prove che richiedono una riflessione ed una esposizione decontestualizzata. Di conseguenza l'insegnamento delle materie dovrebbe (maggiormente) sostenersi su attività di scrittura che aiutino l'apprendente a risolvere un problema o ad esplorare un tema in modo più approfondito o con maggiore precisione. La funzione epistemica dello scritto, ben nota nell'insegnamento/apprendimento della “lingua come materia”, può così svolgere un ruolo importante in tutte le materie d'insegnamento.

Gli insegnanti hanno bisogno di strategie per sviluppare le competenze di scrittura dei loro allievi, in particolare di quelli che incontrano le maggiori difficoltà nell'alfabetizzazione funzionale. Occorre costruire una *cultura dello scritto* nei corsi di tutte le materie e fornire agli studenti modelli di strutturazione dei generi scritti. Tale approccio dovrebbe essere seguito attraverso l'intero curriculum e, preferibilmente, essere

trasversale per facilitare i transfer oltre che essere coerente con i programmi di “lingua come materia” e di lingue straniere.

Le strategie qui accennate richiedono una maggiore cooperazione tra gli insegnanti di tutte le materie (v. § 5). Tuttavia, indipendentemente dalla disciplina, il successo dipende in gran parte da procedure di rinforzo e di sostegno accuratamente elaborate e centrate sulla dimensione linguistica della scrittura e, più in generale, dell'apprendimento.

4.8. *Le attività linguistico-cognitive di sostegno nelle discipline non linguistiche*

In molti sistemi educativi europei, gli insegnanti non sono preparati a fornire un adeguato sostegno linguistico in materie come la geografia, la storia o le scienze. In genere danno le competenze linguistiche per acquisite e si concentrano sul contenuto e sulle competenze disciplinari. Tuttavia, a fianco dell'istruzione ordinaria, esistono programmi che hanno raccolto con successo la sfida dell'insegnamento-apprendimento integrato di contenuti disciplinari e lingua(e), di un insegnamento sensibile alla dimensione linguistica (= *sprachsensibler Fachunterricht*) e dell'*apprendimento protetto*²⁸. Questi programmi (cfr § 2.3.4) hanno lo scopo di insegnare materie non linguistiche in una lingua straniera (CLIL/EMILE, *bilingualer Unterricht*) o di insegnare materie non linguistiche agli allievi che stanno apprendendo una lingua (ad esempio, SIOP²⁹, CALLA³⁰). Questi programmi si basano sulla constatazione che la padronanza delle materie di studio è la padronanza dei loro modelli specializzati di uso della lingua e che occorre dunque integrare il contenuto e la lingua. Di conseguenza è essenziale elaborare, per le discipline non linguistiche, strategie didattiche, pratiche e tecniche di sostegno linguistico adeguate, facilmente utilizzabili da parte degli insegnanti di queste materie che non hanno competenze glottodidattiche.

Da oltre 30 anni, il termine “sostegno” (*scaffolding*³¹) ritorna nel discorso di ricercatori ed insegnanti che si interessano dell'intervento linguistico nell'insegnamento di una

²⁸ Il termine “protetto(a)” (in relazione con “insegnamento”, “istruzione”, “apprendimento” – ma anche con “insegnamento di contenuti disciplinari attraverso le lingue”) rinvia a concetti che mirano a rendere il contenuto accessibile agli allievi che stanno apprendendo la lingua dominante di scolarizzazione. In passato, questi allievi erano considerati “protetti” poiché studiavano in classi separate delle classi ordinarie e non erano in competizione con gli studenti autoctoni. Oggi, questi studenti (per la maggior parte) studiano – a condizione che abbiano superato le prime fasi dell'acquisizione della lingua di scolarizzazione – insieme ai loro pari autoctoni nella stessa classe. Sono chiamati a rispondere agli stessi standard curriculari e devono superare le stesse prove / gli stessi test di valutazione. “*Sheltered instruction*” è venuta a significare un insieme di pratiche che gli insegnanti possono applicare con profitto per aiutare gli studenti immigrati ad apprendere la lingua dominante di scolarizzazione e nello stesso tempo a studiare le diverse materie in inglese. (http://www.siopinstitute.net/media/pdfs/Resources_Shelt_Inst.pdf). Questo concetto è stato inizialmente elaborato nell'ambito dei programmi d'immersione in lingua straniera (a livello elementare) per consentire che alcune parti del curriculum potessero essere insegnate nella lingua straniera; cfr. Crandall, 1994.

²⁹ SIOP = *Sheltered Instruction Observation Protocol* (<http://siop.pearson.com/>). Questo modello ha iniziato ad essere applicato da Jana Echevarria e Deborah Short alla fine degli anni 1980 ed è stato da allora via via perfezionato (cfr. Echevarria e Graves, 2010).

³⁰ CALLA = *Cognitive Academic Language Learning Approach*: metodo che propone un modello di insegnamento delle strategie di apprendimento basato su un approccio che integra contenuto e lingua. Cfr. il sito CALLA all'indirizzo: <http://calla.ws/>

³¹ Letteralmente, “impalcatura” o “ponteggio”.

materia non linguistica. Wood, Bruner e Ross (1976) sono stati i primi ad utilizzare la parola *scaffolding* come metafora per indicare il sostegno provvisorio fornito da “esperti” (genitori, insegnanti, pari ben preparati) nell’aiutare gli studenti a completare un compito, a sviluppare la comprensione o ad acquisire una specifica competenza, in modo che potessero poi essere in grado di svolgere da soli compiti simili. La nozione di *scaffolding* è legata al concetto di “zona di sviluppo prossimale” (*zone of proximal development: ZPD*) di Vygotsky (1978). Infatti, un buon insegnamento si proietta ad un livello un po’ superiore alle competenze presenti dell’apprendente e propone una progressione dell’apprendimento scaglionata nel tempo e coerente con le potenzialità di sviluppo dello studente, senza tuttavia esercitare su di lui pressioni eccessive. Uno *scaffolding* efficace garantisce un buon dosaggio della difficoltà e dei compiti; è tempestivo, cioè fornito nel momento del bisogno ed è progressivamente adattato in modo da soddisfare le reali necessità dell’apprendente.

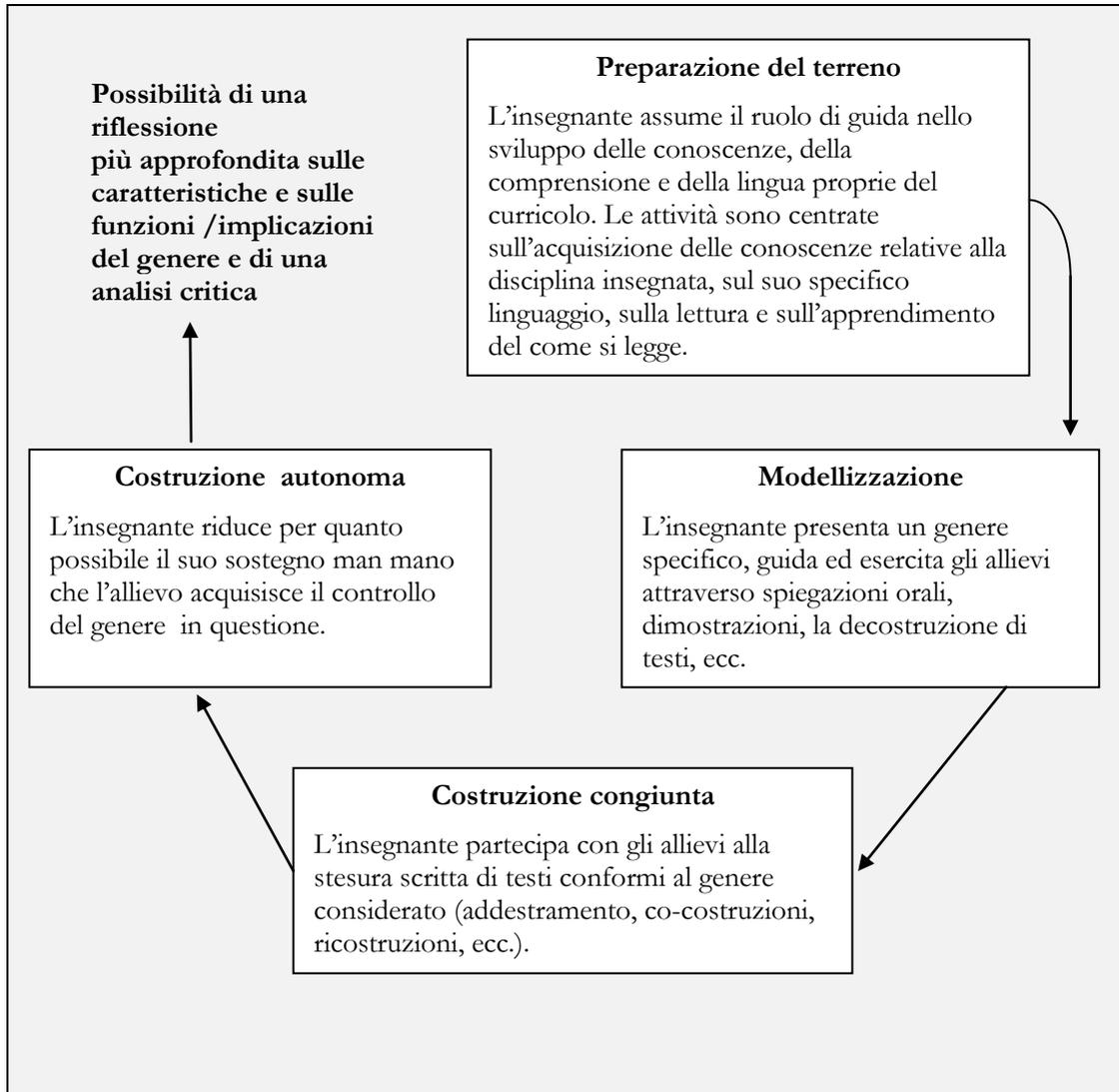
Nelle materie non linguistiche, gli studenti possono avere bisogno di un sostegno linguistico per comprendere e acquisire le conoscenze disciplinari. Questo richiede un sostegno ad un livello “micro” (*micro-level scaffolding*) nel momento in cui l’apprendente ne ha necessità (*point-of-need scaffolding*). A livello “micro”, il sostegno dovrebbe essere fornito all’apprendente che ne ha bisogno dall’insegnante o dai pari che sono in grado di aiutarlo. Inoltre, le classi di lingua dovrebbero assolutamente essere fornite di un’ampia gamma di materiali di supporto (dizionari e risorse informatiche per le ricerche online costituiscono una priorità), perché gli studenti possano aiutarsi da soli.

Il macro-livello (o *designed-in scaffolding*) è necessario quando gli studenti hanno difficoltà ad assimilare il contenuto o le procedure direttamente associate al contenuto proprio della materia e/o a raggiungere gli obiettivi curricolari della lezione o dell’unità di insegnamento. In questo caso, tutta la classe ha bisogno di un sostegno cognitivo e linguistico. Ad esempio, quando l’obiettivo curricolare di un corso di scienze sociali è la stesura di una relazione di sintesi sulla storia dei metodi di produzione, ad esempio nell’industria automobilistica, anche gli allievi che sanno quali sono le caratteristiche di una relazione di sintesi hanno bisogno di uno *scaffolding* (meta-) linguistico e cognitivo sistematico.

Un intervento di *scaffolding* fondato sul genere potrebbe svilupparsi secondo le fasi illustrate nella figura 9.

Un ciclo come quello illustrato alla figura 9 può condurre ad una conoscenza più approfondita della natura delle relazioni di sintesi che gli allievi possono trasferire non soltanto da una materia all’altra, ma anche da una lingua all’altra – a condizione che l’équipe degli insegnanti attui a scuola una politica integrata dell’insegnamento delle lingue ed adotti un approccio comune dei generi, tipi di testo e funzioni linguistiche/discorsive.

Figura 9. *Approccio per l'acquisizione della padronanza di un genere attraverso il curricolo* (Hammond, 2001)



Le attività di *scaffolding* per i generi (ad esempio, relazione di sintesi) devono comprendere le componenti e gli elementi seguenti (tabella 10):

Tabella 10. *Tratti caratteristici di un genere: la relazione di sintesi*

Funzione	La relazione di sintesi serve a trasmettere conoscenze e a facilitare la comprensione dei lettori/ascoltatori che non conoscono perfettamente l'argomento oggetto della relazione.	
Caratteristiche generali	La relazione di sintesi: <ul style="list-style-type: none"> • utilizza fatti / dati per spiegare qualcosa; • è un testo espositivo/descrittivo e classifica le informazioni; • focalizza l'attenzione su vari aspetti del tema principale; • fornisce precisazioni che riguardano questi aspetti; • non si basa su un coinvolgimento personale, non contiene valutazioni o giudizi personali/soggettivi. 	
Struttura tipo	Titolo	Indica il tema ai lettori /agli ascoltatori
	Introduzione	a) presenta ed evidenzia molto brevemente alcuni aspetti del tema trattato; b) identifica la/le fonte/i di informazione; c) spiega le loro caratteristiche; d) esplicita i metodi; e) indica gli eventuali limiti.
	Corpo del testo	Affronta aspetti specifici del tema. Ogni paragrafo è costruito intorno ad una idea, ad un aspetto centrale. Ogni paragrafo ha una frase argomento. Per maggiore coerenza ciascun paragrafo può essere articolato in sottoparagrafi. Paragrafo e sottoparagrafi possono avere un titolo. I paragrafi sono disposti in un ordine logico.
	Conclusione	Fornisce le ultime precisazioni; può anche essere utilizzata per: <ul style="list-style-type: none"> a) passare in rassegna i principali elementi considerati/emersi; b) trarre conclusioni sostenute dalle informazioni fornite nel corpo del testo.
	Documentazione integrativa (facoltativa)	Per facilitare la comprensione: <ul style="list-style-type: none"> a) elementi visivi (fotografie, disegni, grafici, diagrammi, carte); b) elenco di termini tecnici accompagnati dalla loro definizione; c) elenco delle risorse.

Caratteristiche linguistiche generali	<ul style="list-style-type: none"> • espositivo/descrittivo, “reale” piuttosto che di “immaginazione”; • verbi: uso della 3^a persona piuttosto che della 1^a; • tempo di base: presente; • ricorso frequente alla costruzione passiva; • assenza di registro informale (ad esempio, “questo metodo era piuttosto stupido” – “veramente bene” – “ed ecco tutto ciò che c’è a dire”) • soggetti/argomenti delle frasi: cose/fenomeni piuttosto che persone; stile nominale; • parafrasi di termini tecnici.
--	---

Inoltre si può proporre agli apprendenti una lista di forme / espressioni linguistiche appropriate a cui fare riferimento, ad esempio:

La relazione si basa su ... / i risultati più importanti / più significativi possono essere (così) riassunti (come segue)... / alla luce dei dati tratti da... / la presente relazione si propone (lo scopo) di ... / ciò che rende questo aspetto /dato /ecc. così rilevante /importante / significativo .../ se si prende in considerazione / considerando che ... / infine, si può affermare che... / si è preso qui in esame ... / la fonte / da cui ... (dei dati ...) è stata pubblicata in ... / l'aspetto/ il dato più rilevante è/ sembra ..., ecc.

Lo *scaffolding* a livello “macro” nelle materie non linguistiche è soprattutto centrato sui generi/tipi di testo e sulla funzione discorsiva/linguistica e sulla relazione che interviene tra aspetti cognitivi, linguistici e testuali.

5. STRATEGIE PER LO SVILUPPO DELLA SCUOLA E DEI SISTEMI DI SOSTEGNO

5.1. *A livello di ogni singola scuola*

Fase 1 Cooperazione permanente tra i dipartimenti di lingua = “lingua come materia”, lingue straniere, insegnamento della lingua dominante come lingua seconda, corso nella lingua d’origine, sostegno linguistico (extra-curricolare).

Fase 2 Riunioni/seminari di studio nei quali gli insegnanti di materie linguistiche e non linguistiche discutono:

- a) i generi da introdurre in modo sistematico e ragionato; in quali materie; in quale fase del percorso scolastico;
- b) le caratteristiche di questi generi;
- c) le funzioni discorsive/linguistiche e le loro caratteristiche linguistiche.

- Fase 3 Riunioni/seminari di studio sui metodi didattici fondati su un approccio duale dell'insegnamento delle materie non linguistiche (ad esempio, arricchimento del lessico, strategie didattiche, modalità di sostegno, ecc.).
- Fase 4 Cooperazione tra organi / enti / agenzie locali di sostegno all'educazione allo scopo di organizzare e attivare i rapporti con i genitori (informazioni, consigli, ecc.).
- Fase 5 Documento di orientamento sull'insegnamento delle lingue nella scuola, in cui si definiscono gli scopi e gli obiettivi prioritari e i principi / le modalità di gestione della classe ai fini dell'insegnamento plurilingue e della progressione nell'apprendimento degli allievi vulnerabili.

5.2. *A livello di elaborazione / sviluppo del curriculum e del controllo della qualità*

- Area 1 Definire standard minimi per la lingua di scolarizzazione (registro linguistico della lezione in classe) in determinate fasi del percorso scolastico.
- Area 2 Includere un insieme di competenze linguistiche comuni nei piani di studio delle materie non linguistiche.
- Area 3 Attivazione di procedure di *screening* in base agli standard definiti in almeno due fasi (pre-scolare, all'inizio del ciclo secondario inferiore).
- Area 4 Applicare criteri di qualità del sistema di controllo scolastico al referenziale dei bisogni linguistici degli studenti vulnerabili e allo sviluppo del sostegno linguistico loro necessario.

5.3. *Al livello della formazione continua*

- Fase 1 Cooperazione con le università e con altri esperti per formare un numero sufficiente di consulenti nel campo dell'insegnamento delle lingue per aiutare le scuole ad elaborare e ad attuare la loro politica di insegnamento delle lingue.
- Fase 2 Predisposizione e valutazione di questo sistema di intervento dei consulenti su base regionale – cominciando con i grandi centri urbani e le scuole dove la diversità linguistica e culturale è superiore alla media.

5.4. *A livello di formazione iniziale degli insegnanti*

- | | |
|--------|---|
| Fase 1 | Consapevolezza della dimensione linguistica nei curricoli di formazione progettati per gli insegnanti delle discipline non linguistiche. |
| Fase 2 | Predisposizione di moduli sull'apprendimento integrato di contenuto e lingua per gli apprendenti la lingua dominante di scolarizzazione, in tutte le materie. |
| Fase 3 | Formazione dei futuri insegnanti affinché apprendano ad analizzare non soltanto i bisogni e le competenze degli apprendenti, ma anche le implicazioni cognitive e linguistiche e quanto è richiesto, sollecitato dalle attività, dai compiti di apprendimento, dai manuali e da altri materiali didattici, prove, ecc. in termini di competenze linguistiche e cognitive. |

5.5. *A livello di editori dei manuali scolastici e di altri materiali didattici*

- | | |
|--------|---|
| Fase 1 | Fornire una lista di controllo e strumenti per gli editori, redattori, ecc. per quanto riguarda i requisiti linguistici di base dei testi e dei materiali didattici di ogni materia. |
| Fase 2 | Incoraggiare a realizzare unità, antologie ed esercizi che integrano la dimensione linguistica oltre che diverse forme di supporto per un insegnamento delle diverse discipline che tenga conto di questa dimensione. |
| Fase 3 | Offerta di strumenti/forme di valutazione che integrano contenuti e lingua. |

La messa in atto delle strategie qui sopra richiamate per lo sviluppo della(e) lingua (e) di scolarizzazione a scuola e in classe dovrebbe considerevolmente favorire i progressi degli apprendenti vulnerabili, in quanto mettono l'accento sulle competenze cognitive e linguistiche allo scopo di favorire il successo nell'apprendimento in tutte le materie del curriculum. Tuttavia, tenuto conto della grande diversità dei sistemi educativi europei dal punto di vista dell'organizzazione e delle responsabilità amministrative, non è di grande utilità esporre qui nei dettagli modalità pratiche di implementazione. Tuttavia occorre sottolineare, per concludere, l'importanza di iniziare il più rapidamente possibile nuove ricerche sul discorso didattico, sugli atteggiamenti degli insegnanti, sulle norme e sui modelli linguistici utilizzate in classe, sulle strategie e le pratiche di *scaffolding* linguistico e cognitivo nelle varie discipline.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aase L., Fleming M., Pieper I., Samihaian T. (2009). *Language as Subject*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang → Platform of Resources and References ... → Box 'Language as a subject'.
- Baker C. (2006), *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Beacco J-C. (2010), *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*, Council of Europe, Strasbourg : www.coe.int/lang/fr → Plateforme de ressources et de références → Box 'Langue des autres matières'.
- Beckett Gulbahar H., Gonzalez V., Schwartz H. (2004), "Content-based Writing Curriculum: A Language Socialization Model", in *NABE Journal of Research and Practice* 2:1, pp.161-175.
- Breidbach S. (2007), *Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*, Waxmann, Münster.
- Broeder P., Extra G. (1999), *Language, ethnicity & education. Case studies of immigrant minority groups and immigrant minority languages*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CALLA. The Cognitive Academic Language Learning Approach: <http://calla.ws/> (Website maintained by Jill Robins who works with Anna Uhl Chamot on developing CALLA materials and workshops).
- Chlosta C., Ostermann T., Schroeder C. (2003), "Die 'Durchschnittsschule' und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts Spracherhebung Essener Grundschulen (SPREEG)", in *Essener linguistische Skripte – elektronisch* 3:1, pp. 43-139.
- Corson D. (1995), *Using English words*, Kluwer, New York/ Amsterdam.
- Costello M. A. (1996), *Critical Issue: Providing Effective Schooling for Students at Risk*: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at600.htm>.
- Coetzee-Lachmann D. (2009), *Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners*, Osnabrück Universität: http://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2009030617/2/E-Diss864_thesis.pdf
- Crandall J. (1994), Content-Centered Language Learning: <http://www.cal.org/resources/digest/cranda01.html>
- Council of Europe (2009), *Languages in Education, Languages for Education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*: www.coe.int/lang.
- Council of Europe (2010), Concept Paper "Linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds", Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang.
- Cummins J. (1979), "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", in *Review of Educational Research* 49, pp. 222-251.
- Cummins J. (1991) "Conversational and Academic Language Proficiency", in Hulstijn J., Matter J. F. (eds.), *Reading in two languages. AILA-Review* 8, pp. 75-89.
- Cummins J. (2008), "Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school", in Ramseger J., Wagener M. (eds), *Chancenungleichheit in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 45–55.

- Dalton-Puffer C. (2007), *Discourse in Content and Language Integrated (CLIL) Classrooms*, John Benjamin, Amsterdam/Philadelphia.
- Dalton-Puffer C., Smit U. (eds.) (2007), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Lang, Frankfurt.
- Doff Sabine (ed.) (2010), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung*, Narr Verlag, Tübingen.
- Echevarria J., Graves A. (2010), *Sheltered instruction: Teaching English language learners with diverse abilities. 4th edition*, Allyn & Bacon, Boston.
- Echevarria J., Vogt M-E., Short D. J. (2007), *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model. 3rd edition*, Allyn & Bacon, Boston.
- European Union/Marsh D. (eds.) (2002), *CLIL /EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- FörMig (2009), Portraits of model schools with “continuous language education” (*durchgängige Sprachbildung*):
<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/index.html>
- Gillett A. (2010), “Taking a Stance”, in *Using English for Academic Purposes. A Guide for Students in Higher Education: www.EfAP.com*.
- Gogolin I. (2006), “Bilingualität und Bildungssprache”, in Mecheril P., Quehl T.(eds.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Waxmann, Münster, pp. 79-85.
- Gogolin I., Neumann U. (eds.) (2009), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Görlach M. (2004), *Text types and the history of English*, De Gruyter Mouton, New York/Berlin.
- Habermas J. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 voll., Suhrkamp, Frankfurt.
- Habermas J. (1990), “Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache”, in Habermas J., *Die Moderne - ein unvollendetes Projekt. 3. Auflage*, Reclam, Leipzig, pp. 9-31.
- Hafez M., Jagomast J. (1986), *Drittssprache Englisch. Probleme der Fremdsprachenvermittlung bei türkischen Schülern mit Deutsch als Zweitsprache*, Universität (= Arbeiten zur Mehrsprachigkeit), Hamburg.
- Halliday M. A. K. (1978), *Language as a social semiotic*, Arnold, London.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1989), *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*, 2nd edition, Oxford University Press, Oxford.
- Hammond J. (2001), “Scaffolding and Language”, in Hammond (ed.), pp.15-30.
- Hammond J., Gibbons P. (2001), “What is Scaffolding”, in: Hammond J. (ed.), *Scaffolding. Teaching and Learning in Language and Literacy Education*, Newtown, Australia: Primary English Teaching Association (PETA), pp. 2-14.
- Hammond J., Gibbons P. (2005), “Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education”, in *Prospect*, Vol. 20, No. 1 April:
http://neilwhitfield.files.wordpress.com/2008/11/20_1_1_hammond.pdf.
- Hawkins E. W. (1987), *Awareness of Language. An Introduction* (Revised edition), CUP, Cambridge.
- Hesse H-G., Göbel K., Hartig J. (2008), “Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache”, in DESI-Konsortium (ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, Beltz, Weinheim, pp. 208-230.

- Holec H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon, Oxford (1979¹, Council of Europe, Strasbourg).
- Hurrelmann K. (2006), *Einführung in die Sozialisationstheorie*, Beltz, Weinheim.
- Jung U. O. H. (1981), "Englisch als Fremdsprache für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache", in *Grazer linguistische Studien* 14, pp. 83-97.
- Koch P., Oesterreicher W. (1985), "Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch", in *Romanistisches Jahrbuch* 36, pp. 15- 43.
- Krashen S. D. (1996), *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*, Language Education Associates, Culver City.
- Krashen S. D. (1999), *Condemned Without A Trial. Bogus Arguments Against Bilingual Education*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Krogh E. (2010), *Writing to learn, learning to write. Literacy and disciplinarity in Danish upper secondary education* (A project description, manoscritto non pubblicato).
- Lee D. Y. W. (2001), "Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle", in *Language Learning & Technology* 5:3, pp. 37-72.
- Leisen J. (2005), "Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer", in *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 78, pp. 9-11.
- Leisen J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Varus, Bonn.
- Lemke J. L. (1989), *Using Language in the Classroom*, Oxford University Press, Oxford. [1^a ed. Deakin University Press, Geelong, VIC (Australia), 1985].
- Lengyel D., Reich H. H., Roth H-J., Döll M. (2009), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, Waxmann, Münster.
- Lengyel D. (2010), *Language diagnostic in multilingual settings with respect to continuous assessment procedures as accompaniment of individualized learning and teaching*, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. Trad it. "La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in un contesto multilingue: un processo continuo che favorisce l'insegnamento e l'apprendimento individualizzato", in *Italiano LinguaDue*, vol. 3 n. 1 - 2011, pp. 294-322:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1239/1451>
- Little, David, Fleming, Mike (April 2010). Languages in Education/Languages for Education: a role for portfolio approaches? – Draft position paper. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Logotron (2010), *Thinking Skills*:
www.r-e-m.co.uk/logo/?comp=twp&html=thinking_skills_lr.jpg, vedi anche Department of Education and Science, UK:
www.standards.dcsf.gov.uk/thinkingskills.
- Met M. (1994), "Teaching content through a second language", in Genesee F. (ed.), *Educating Second Language Children*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Marsh D., Wolff D. (eds.) (2007), *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe*. Lang, Frankfurt/Main.
- Mohan B. (1986), *Language and Content*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Nikula T. (2007), "The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms", in Dalton-Puffer C., Smit U. (eds.), pp. 179-204.

- Oomen-Welke I. *et al.* (2007), *Der Sprachenfächer*, Voll. 1-3. Fillibach and Freiburger Verlag, Freiburg:
http://www.sprachenfaecher.de/sprachenfaecher_internationale_woerter.htm
- Ortner H. (2009), "Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache", in: Fix U. *et al.* (eds.), *Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics*, Teilband 2, Mouton de Gruyter, Berlin, New York, pp. 2227-2240.
- Otten E., Eike T. (eds) (1999), *Spotlight on History*, Vol. 2., Cornelsen, Berlin.
- Pernaa J., Aksela M. (2008), "Concept maps as meaningful learning tools in a web-based chemistry material", in Cañas, A. J., Reiska, P., Åhlberg M., Novak J. D. (eds.), *Concept Mapping: Connecting Educators*, Tallinn, Estonia & Helsinki, Finland.
- Pieper I. (ed.) (2007), *Text, Literature and "Bildung"*, Council of Europe, Strasbourg:
www.coe.int/lang → Resources/publications → Languages of schooling → Thematic Studies → Conference 2007.
- Pieper I., Vollmer H. J. (in progress), *The structure of genres, discourse functions and linguistic repertoires across subjects: Language as a subject and language in other subjects compared*. Hildesheim/Osnabrück (manoscritto non pubblicato).
- PISA-Konsortium Deutschland (ed.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann, Münster.
- Prenzel M. *et al.* (2004), "Soziale Herkunft und mathematische Kompetenz", in *PISA-Konsortium Deutschland* (ed.), pp. 273-282.
- Rowe M. Budd (1972), *Wait-time and rewards as instructional variables. Their influence in language, logic, and fate control*, relazione presentata alla National Association for Research in Science Teaching, IL, NARST, Chicago.
- Schleppegrell M. J. (2004), *The Language of Schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Schofield J. W. & Bangs, Ralph (2006), "Conclusions and further perspectives", in Schofield, Janet W. (ed.), *Migration background, minority-group membership and academic achievement*, Research evidence from social, educational and developmental psychology, *AKI Research Review* 5, Social Science Research Centre, Berlin, pp. 93-102.
- Sinclair J., Coulthard M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, Oxford.
- Smith C. (2003), *Modes of Discourse. The local Structure of Texts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sutphin M. (2007), "Mapping Concepts from the Classroom to the Computer", in *Innovations*: www.cals.vt.edu/news/pubs/innovations/jan2007/concepts.html.
- Swales J.M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Thürmann E. (2008), *Educational Standards and the language of schooling at the end of compulsory education. Analysis of curricular documents issued by the German Laender*, Council of Europe, Strasbourg (manoscritto non pubblicato).
- Thürmann Eike (2010), "Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im Bilingualen Sachfachunterricht", in Doff S. (ed), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung*, Narr, Tübingen, pp. 137-153.
- Thürmann E., Vollmer H. J. (2010), *A Framework of Language Competences Across the Curriculum. Language(s) in and for Inclusive Education in Northrhine-Westfalia (Germany)*, Council of Europe, Strasbourg:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Checklist_Nord-Rhein-Westphalia_en.pdf

- Tobin K. G. (1986), "Effects of teacher wait time on discourse characteristics in mathematics and language arts classes", in *American Educational Research Journal*, 23(2), pp. 191-200.
- Trosborg A. (1997), "Text Typology: Register, Genre and Text Type", in Trosborg A. (ed.), *Text Typology and Translation*, Benjamins, Amsterdam, pp. 3-23.
- Vollmer H. J. (ed.) (2007), *Language and Communication in the Teaching and Learning of Science in Secondary Schools*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang → Resources/publications → Languages of schooling → Thematic Studies → (Conference 2007).
- Vollmer H. J. (2008), "Constructing Tasks for Content and Language Integrated Learning and Assessment", in Eckerth J., Siekmann S. (eds.), *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*, Lang, Frankfurt/New York, pp. 227-290 (Duisburg Papers on Research in Language and Culture).
- Vollmer H. J. (2009a), "Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geographielernern", in Ditze S.-A., Halbach A. (eds.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*, Lang, Frankfurt, pp. 165-185.
- Vollmer H. J. (2009b), *Languages in Other Subjects*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang → Platform of resources and references → Box 'Language(s) in other subjects'. Trad. it. "Lingua(e) delle altre discipline", in *Italiano LinguaDue*, Vol. 2, n.1. 2010, pp. 271-283:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/642/856>
- Vollmer, Helmut J. (2010), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning of science at the end of compulsory education*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang → Platform of resources and references → Box '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*, Vol 2, N° 2 (2010) pp. 196-230:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/830>.
- Vollmer H. J., Thürmann E. (2010), "Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache", in Ahrenholz B. (ed.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Narr, Tübingen, pp. 107-132.
- Vollmer H. J., Thürmann E., Arnold C., Hammann M., Ohm U. (2008), *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling in Subject-Specific Contexts: A German Perspective*, Council of Europe, Strasbourg (versione riveduta, 2010).
- Vygotsky L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge Mass.
- Vygotsky L. S. (1986), *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- White J., Geoff W. (1988), *The Language of Science. Assessment of Performance Unit*, Department of Education and Science, London.
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976), "The Role of Tutoring in Problem Solving", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.