

LINGUA(E) DELLE ALTRE DISCIPLINE

Helmut Vollmer¹

1. INTRODUZIONE

È opinione diffusa che ad una tra le discipline che si insegnano a scuola, e cioè alla lingua come materia di studio, sia in modo particolare affidata la responsabilità dell'educazione linguistica, dell'acquisizione delle competenze di base relative alla comprensione e alla produzione orale e scritta. Queste competenze sono acquisite dagli apprendenti nell'ambito di diverse e complesse situazioni di apprendimento e in relazione a differenti generi e forme discorsive. Ogni apprendente ha il diritto di essere dotato di queste competenze linguistiche di base per sviluppare le sue conoscenze, per costruire la propria identità, per trovare una adeguata collocazione nel mercato del lavoro e per partecipare alla vita della società quale attore sociale e cittadino democratico.

La lingua come materia ha molti altri obiettivi da perseguire che si raggiungono essenzialmente attraverso la lingua, l'offerta di contenuti significativi, l'apprendimento attivo e la possibilità di interagire. Questo dovrebbe portare – nell'interesse degli stessi apprendenti – allo sviluppo di determinate competenze culturali (ad esempio, scrivere in modo ortograficamente corretto o produrre farsi comprensibili), di conoscenze, di atteggiamenti e di valori, di competenze operative nella gestione di problemi e compiti specifici, nella fruizione e nella elaborazione di testi e di altre fonti di informazione e nel rapporto con gli altri in quanto destinatari di azioni e comunicazioni adeguate.

L'educazione linguistica non si limita, tuttavia, alla lingua come materia di insegnamento. La formazione nella/e lingua/e di scolarizzazione è necessaria anche in tutte le discipline del curriculum scolastico che sono talvolta considerate, a torto, come materie “non linguistiche” (in quanto si tratta, infatti, di materie dal “contenuto non linguistico”). Le altre discipline, biologia, storia, matematica, educazione fisica, ecc. richiedono diverse capacità di comunicazione, quali, ad esempio:

- leggere e comprendere un testo informativo, la cui struttura varia spesso a seconda della disciplina;
- ascoltare spiegazioni date dall'insegnante su argomenti complessi;
- rispondere a domande oralmente o per iscritto;
- presentare i risultati di una ricerca e di uno studio;

¹ Universität Osnabrück. L'articolo è stato prodotto dall'autore per la “*platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*” del progetto *Languages of Schooling* della Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp) che si ringrazia per averne concesso la traduzione e la pubblicazione sulla rivista *Italiano LinguaDue*. La traduzione è di Edoardo Lugarini.

- partecipare a delle discussioni su temi specifici.

Queste capacità, che riflettono precisi bisogni comunicativi, sono strettamente legate alla disciplina in quanto tale e allo svolgimento e la soluzione di compiti specifici che sollecitano il ragionamento astratto.

Esse non sono spesso oggetto di un insegnamento esplicito. I problemi che sono particolarmente legati all'uso della lingua non sono evidenti ad un buon numero di insegnanti e di allievi, eppure essi sono reali. L'apprendimento della lingua fa sempre parte dell'apprendimento di una disciplina scolastica o, in termini più radicali, l'apprendimento di una disciplina è strettamente connesso con l'apprendimento della lingua. Non si possono acquisire le conoscenze specifiche di una disciplina come, ad esempio, la fisica o la geografia o la matematica, senza mediazione linguistica: l'apprendimento di queste conoscenze non è possibile se non attraverso una comprensione e un uso adeguato della lingua, competenze che si devono acquisire o che devono essere attivate nel momento stesso dell'apprendimento disciplinare. *Di conseguenza, la competenza linguistica fa parte integrante della competenza disciplinare*: non si tratta di un qualcosa che si aggiunge dall'esterno né di un lusso di cui si può fare a meno; essa deve essere sviluppata in modo esplicito contemporaneamente alla competenza disciplinare e questo in tutte le materie e nell'insieme del curriculum perché la dimensione linguistica è, nei vari contesti disciplinari, strettamente legata ai modi di pensare che solo loro propri. Senza le competenze linguistiche adeguate, un apprendente non può né seguire correttamente ciò che gli viene insegnato né comunicare con gli altri intorno ad un argomento disciplinare dato. Nel migliore dei casi egli sarà capace di ricordare e di ripetere senza aver capito e finirà per fallire nelle verifiche e agli esami. La scuola stessa è spesso responsabile di questo fallimento perché ciò che è necessario sul piano delle competenze linguistiche e comunicative legate all'apprendimento disciplinare non è sufficientemente reso esplicito agli apprendenti. Esse fanno parte di un curriculum implicito e rimangono nascoste. Inoltre, spesso si ritiene, a torto, che queste competenze e attitudini si acquisiscano in modo autonomo, senza che, in classe, si accordi loro un'attenzione particolare o senza che vi sia uno sviluppo specifico di ciò che si è già appreso, più in generale, nell'ambito della lingua come materia di insegnamento.

2. LINGUA E COMUNICAZIONE: DA UN SIGNIFICATO RISTRETTO AD UN SIGNIFICATO ESTESO

Le lingue delle altre discipline non sono riconducibili all'apprendimento di nuovi concetti per mezzo di un sistema terminologico nuovo che riflette le strutture della conoscenza di questa o di quest'altra disciplina. Esse richiedono, da una parte, modi di pensare nuovi, quelli che sono propri di una data disciplina o di un gruppo di discipline affini (ad esempio, le scienze naturali o le scienze sociali) e dei loro approcci alla realtà o della loro visione del mondo e, dall'altra, nuovi modi di comunicare, di comprendere e di produrre tipi diversi di testi e di generi testuali, di adottare nuove forme di discorso specialistico conformi a determinate tradizioni, convenzioni e attese. Questo comporta una riflessione critica sui metodi che consentono di avere accesso a nuove rappresentazioni e di acquisire e usare, dentro e fuori dalla scuola, nuove conoscenze.

L'espressione “*tipo di testo*” rinvia alla possibilità di classificare i testi in base a determinati criteri generali/universali (ad esempio, testi di tipo narrativo, descrittivo/espositivo, argomentativo, regolativo, ecc.). Essa non si limita ai testi scritti, ma include tutti i tipi di comunicazione orale e scritta nei contesti specifici di una disciplina (ad esempio, un protocollo di osservazione o un resoconto, una relazione sui risultati di una ricerca su Internet) così come tutti i tipi di discorso interattivo e riflessivo, compresa la metacomunicazione (ad esempio, contribuire all'analisi di un soggetto specifico o mettere in discussione un postulato, un'ipotesi).

Il termine “*genere*” rinvia a forme più o meno convenzionali di comunicazione e di rappresentazione del senso condiviso da una comunità specifica di esperti, di “addetti ai lavori” e che si materializzano nelle “*forme di discorso*” all'interno di uno specifico ambito (ad esempio: articoli scientifici, testi di ricerca, manuali e testi scolastici, relazioni, voci di enciclopedia).

La differenza tra lingua come disciplina e la lingua delle altre discipline è talvolta ricondotta al semplice apprendimento delle nuove parole o delle nuove terminologie necessarie a trattare il contenuto di una data disciplina. Questo è un modo di considerare la questione assai restrittivo. Infatti, può essere utile stabilire una terminologia comune, ma non nel senso dell'insegnamento e dell'apprendimento di una moltitudine di termini isolati (un esercizio senza fine di designazione e di categorizzazione come avviene talvolta per la chimica). Occorre, piuttosto, tendere verso la comprensione delle strutture delle conoscenze esistenti e, nello stesso tempo, delle relazioni semantiche e dei significati loro sottesi. Così facendo, l'accento si pone innanzitutto sugli aspetti discorsivi dell'apprendimento della disciplina, sulle forme di discorso utilizzate in classe e non soltanto sull'ortografia, sulla precisione del vocabolario o sulla correttezza morfosintattica.

Per riassumere, fondamentale nell'apprendimento disciplinare è adottare i modi di pensare di ogni specifica materia, di comprenderne gli aspetti fondamentali, le questioni risolte e quelle aperte, di avviarsi, per farli propri, ai modi di scoprire, di categorizzare, di concettualizzare e di ragionare e di elaborare strategie efficaci di comunicazione per dare coesione e coerenza alle interazioni e alle produzioni orali e scritte. Tutto ciò si potrebbe sintetizzare nella nozione di competenza testuale o discorsiva strettamente correlata ad una materia.

È possibile caratterizzare questo processo come una iniziazione ai modi di pensare e di comunicare in una determinata disciplina in modo funzionale ai suoi ambiti e scopi di conoscenza, alle sue procedure di ricerca, alle sue attività e applicazioni e alla sua concezione della realtà. L'insegnamento di specifiche discipline dovrà quindi tener conto:

- dell'orientamento di determinati *curricula* a non limitare l'insegnamento alla trasmissione di contenuti o di saperi, ma a fare oggetto di insegnamento il modo di funzionare della scienza e la capacità di comprendere e cogliere il suo significato sociologico ed epistemologico;
- di obiettivi che prendano in considerazione la comprensione del ruolo e degli effetti delle scienze nella vita sociale, da porre in relazione con l'educazione alla cittadinanza (sul tema, ad esempio, dello sviluppo sostenibile);
- di compiti e di attività orientati all'impiego dei saperi e del saper fare insegnati in determinate e concrete situazioni sociali.

Avere nell'insegnamento disciplinare un orientamento di questo genere significa sottolineare l'importanza non solo dei risultati cognitivi attesi (ad esempio concettualizzazioni e riflessione sulle operazioni svolte) ma anche di finalità e di valori formativi legati, ad esempio, allo sviluppo di capacità di valutazione critica della costruzione e degli usi sociali delle conoscenze scientifiche.

In conclusione, la lingua delle altre discipline è legata all'acquisizione delle conoscenze, ma anche alla riflessione critica sul modo in cui le conoscenze vengono acquisite e sulla maniera in cui i saperi e i risultati scientifici sono utilizzati nella realtà sociale.

3. COMPETENZE LINGUISTICHE NELLE DISCIPLINE SCOLASTICHE: DIRITTI E ATTESE

Tutti gli apprendenti hanno il diritto di raggiungere con successo gli obiettivi sopra menzionati. Ciò presuppone che si adottino modi efficaci di insegnamento delle competenze linguistiche necessarie al buon esito degli apprendimenti disciplinari. Un primo passo in questa direzione è attirare meglio l'attenzione su quegli aspetti che, nell'insegnamento, restano spesso impliciti e fare in modo che essi siano indicati in modo esplicito nei programmi. In questo modo insegnanti, genitori, studenti e tutti coloro che hanno delle responsabilità in materia di educazione potrebbero beneficiare di una grande trasparenza e affidabilità.

L'acquisizione delle competenze necessarie è un diritto degli apprendenti di cui la scuola deve farsi pienamente carico se vuole che essi abbiano successo nell'apprendimento. Gli studenti, dal canto loro, devono corrispondere alle attese delle discipline, della scuola e della società nel suo insieme. Entro questa logica, gli estensori dei *curricula* scolastici agiscono sia in nome della società e delle sue aspettative sia in nome di ciascun apprendente e del suo diritto ad una istruzione e ad una formazione di qualità. Le due cose si completano l'un l'altra e, di conseguenza, la formulazione delle competenze o, più precisamente, dei livelli di competenza in termini di standard di riuscita che l'apprendente deve raggiungere e che la scuola deve garantire è l'espressione sia dei diritti dell'apprendente sia delle aspettative che egli, nel suo stesso interesse, deve soddisfare. Queste due distinte prospettive non sono in contraddizione tra loro dal momento che esse sono esplicitate e tra loro correlate.

Al fine di promuovere la trasparenza per quanto riguarda questi diritti e queste aspettative la "*piattaforma delle risorse e di riferimento per l'educazione plurilingue e interculturale*"² si presenta, in particolare, come uno strumento che ha lo scopo di:

- meglio ancorare l'apprendimento e l'insegnamento della lingua all'interno delle diverse discipline;
- coordinare l'apprendimento della lingua entro e attraverso i confini delle discipline scolastiche e nello stesso tempo ottimizzare tale apprendimento nell'interesse

² la *Divisione delle politiche linguistiche* del Consiglio d'Europa ha creato la "*piattaforma delle risorse e di riferimento per l'educazione plurilingue e interculturale*"², uno strumento che consente agli stati membri di elaborare i loro programmi relativi alle lingue di scolarizzazione e a tutti gli insegnamenti linguistici facendo riferimento alle esperienze degli altri stati membri, in vista della realizzazione di un "Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione"(DERLE). L'indirizzo per accedere alla piattaforma è il seguente: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

dell'apprendente (il che porta a impegnare tutta la scuola in una politica dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico);

- rafforzare la professionalità di tutti gli insegnanti e sensibilizzarli sull'importanza di adottare misure di sostegno linguistico nell'apprendimento delle discipline;
- fare una diagnosi degli esiti raggiunti e delle difficoltà incontrate sia nell'apprendimento che nell'insegnamento disciplinare in vari contesti;
- identificare i problemi e i bisogni specifici di determinati gruppi di apprendenti (apprendenti "vulnerabili") nel loro approccio alla/e lingua/e delle diverse discipline;
- mettere a fuoco i mezzi adatti a ridurre e a superare tali problemi, ad esempio rispondendo ai bisogni degli apprendenti in difficoltà con attività di orientamento e con indicazioni chiare e concrete e adattando di conseguenza l'insegnamento della disciplina per assicurare loro una istruzione e una formazione di qualità;
- valutare e migliorare l'efficacia di specifiche misure e risorse di sostegno;
- adottare approcci all'insegnamento adeguati nelle materie e nei programmi scolastici che utilizzano una seconda lingua o una lingua straniera come veicolo di istruzione e stabilire un rapporto chiaro tra il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*³) e l'apprendimento delle lingue nelle discipline che utilizzano la lingua di scolarizzazione per lo studio.

4. COMUNICAZIONE NELLE DISCIPLINE SCOLASTICHE E USO DELLA LINGUA ACCADEMICA

Un buon numero di caratteristiche della lingua di scolarizzazione in contesti specifici di insegnamento disciplinare (come anche in quelli in cui si insegna la lingua come materia di studio) sono state identificate e sono già note. Esse sono state identificate come costitutive delle forme del discorso "accademico" in classe per comprendere e usare il quale è necessaria l'acquisizione di competenze linguistico-cognitive accademiche, diversamente che per la lingua di tutti i giorni e per le interazioni verbali di carattere personale per le quali le competenze di base della comunicazione interpersonale sono sufficienti.

Le strutture retoriche, le forme grammaticali, le scelte lessicali e le modalità generali di espressione necessarie nei contesti formali di insegnamento delle discipline (non solo a scuola, ma anche in altri contesti) costituiscono un registro specifico che può essere descritto con gli aggettivi seguenti: *conciso, preciso, completo, esplicito, complesso, strutturato, oggettivo, distante, neutro, non ambiguo, adeguato alla situazione e al contesto*. Si tratta di un tipo generale di linguaggio che si può materializzare sotto diverse forme, regolato da strategie comunicative e da modelli di discorso che determinano la scelta dei processi linguistici e testuali: lessico, espressioni, collocazioni, modalità di strutturazione dell'informazione, di focalizzazione, di implicazione, modi per produrre un esito comunicativo basato su una piena e completa ("*full*") comprensione e su uno scopo "preciso e chiaro". Queste forme di discorso, che sono tipicamente il cuore della lingua di scolarizzazione, comportano, in particolare, che la lingua:

³ In italiano ALI/CLIL: Apprendimento Linguistico Integrato a contenuti disciplinari (n.d.r).

- sia più specifica; essa fa riferimento a precisi campi semantici e a reti concettuali definite;
- utilizzi uno stile più formale (ad esempio “ridurre” al posto di “rendere più piccolo”...) nei testi scritti, ma non necessariamente nel discorso orale dell’insegnante;
- sia più astratta nella selezione di termini relativi alla collocazione di verbi e avverbi (ad esempio, “subisce un incremento esponenziale” – “cresce più velocemente”);
- utilizzi termini specifici per designare i concetti (ad esempio, “precipitazioni” al posto di “pioggia”);
- sia più esplicita e dettagliata, a seconda della forma del discorso (ad esempio, “da gennaio a marzo l’ammontare delle vendite aumenta, mentre da aprile a settembre esso rimane stabile – ad un livello alto”);
- sia fortemente coesa nel senso che idee, frasi e parti di frasi sono tra loro legate (ad esempio, per mezzo di procedimenti anaforici espliciti, della subordinazione o semplicemente attraverso la ripetizione di termini);
- sia strutturata (ad esempio, in base alla logica delle messa in sequenza delle informazioni, all’ordine dei concetti, alla struttura dell’argomentazione o della dimostrazione);
- sia più coerente e orientata allo scopo per quanto concerne la struttura del discorso o del testo.

Rimane tuttavia aperta una questione più generale. È possibile analizzare i manuali scolastici e gli altri materiali scritti per le diverse discipline in uso nei diversi paesi europei e descrivere la lingua che essi usano, ma si sa relativamente poco sul discorso pedagogico, sulla lingua dell’insegnante in classe (sia essa di natura informativa o interattiva), sulle diverse forme impiegate dall’insegnante – o dai suoi allievi – per esporre, spiegare la sua disciplina o sull’influenza reciproca che insegnante e allievi esercitano sul piano linguistico e discorsivo nello svolgersi di specifiche attività didattiche e nella co-costruzione delle conoscenze disciplinari. Questa è una lacuna seria che dovrà essere colmata attraverso analisi e osservazioni sistematiche; per il momento, per quanto riguarda certi tipi di comportamenti discorsivi si possono solo formulare delle ipotesi. Se le attività di comprensione scritta (lettura di manuali scolastici, ecc.) o di comprensione orale (discorso dell’insegnante) sono relativamente facili da identificare, lo sono assai meno quelle relative alla comprensione e alla produzione orale.

L’acquisizione e l’uso di questi tipi di discorso sono tuttavia alla base di ogni apprendimento scolastico. Le competenze richieste hanno una base linguistica, ma sono di natura discorsiva. Il discorso è presente nelle istituzioni educative in ogni momento di insegnamento/apprendimento e le competenze necessarie sono dunque di fatto differenziate tra loro dal momento che esse dipendono dalla capacità di interpretare le diverse forme di discorso: il linguaggio “scientifico” di una disciplina (anche quando essa sia resa nelle forme accessibili della divulgazione scientifica), i tipi di descrizione, di dimostrazione, di argomentazione, ecc. propri di una disciplina, l’interazione verbale in classe (insegnante-allievo; allievo-allievo) e, più in generale, e, più in generale, a scuola.

Queste attività portano ad una espansione e ad una ristrutturazione del repertorio degli apprendenti che include i generi di discorso cosiddetti “accademici” che presuppongono forme di alfabetizzazione che vanno al di là della semplice capacità di

leggere e scrivere. Essi richiedono che si “parli” come si scrive (alfabetizzazione concettuale) ed esigono perciò una attenta pianificazione e autocontrollo (feedback interno e autocorrezione). Sono, questi, prerequisiti fondamentali perché l’allievo abbia successo nell’apprendimento a scuola, diventi un membro attivo e responsabile della società, capace di giudizio e di valutazione critica, e partecipi, in quanto cittadino, alla vita democratica dentro e fuori dalla scuola.

D’altra parte i discorsi specifici delle varie discipline o della lingua come materia di insegnamento non sono tutti accademicamente orientati né richiedono capacità linguistiche orientate verso la concettualizzazione. Una buona parte dell’interazione verbale in classe non avviene usando un linguaggio accademico. Si tratta piuttosto di un discorso didattico che ha forme specifiche, necessario per gestire le attività di insegnamento/apprendimento e le interazioni tra insegnante e allievi. In altre parole, in classe, numerosi elementi della comunicazione interpersonale di base sono compresenti, nell’insegnamento sia della lingua come materia scolastica sia delle altre discipline di studio, alle forme del linguaggio accademico che si sviluppa progressivamente. Queste ultime possono essere suddivise da una parte in *pratiche linguistiche proprie di una disciplina*, comuni a tutti gli insegnanti di quella disciplina (ad esempio, a tutti gli insegnanti di biologia) e formano una comunità discorsiva legata alla disciplina e, dall’altra, in *pratiche linguistiche proprie di un dominio*, comuni ad un certo numero di materie scolastiche e di insegnanti di discipline affini (ad esempio, di tutti gli insegnanti di scienze della natura).

Oltre a queste due categorie esiste, fuori dalla scuola, un livello di discorso scientifico, quello della comunità discorsiva delle scienziati che operano nei diversi ambiti disciplinari (ad esempio i biologi, i sociologi o i teorici della letteratura). In ambito scolastico è difficile che si arrivi a questo livello di comunicazione specialistica.

5. L’USO DI ALTRI SISTEMI SEMIOTICI

Oltre al linguaggio verbale esistono, nel contesto dell’insegnamento disciplinare, altri modi di comunicazione semiotica che talvolta hanno un peso maggiore. Questi altri sistemi semiotici di espressione di significato (ad esempio, grafici, diagrammi, tabelle statistiche, disegni, carte, mappe) devono essere esaminati dal punto di vista delle loro specifiche caratteristiche, delle loro interrelazioni e del loro rapporto con il discorso. Gli apprendenti scoprono che la lingua non è il solo sistema di costruzione del significato, anche se è il più importante, nella nostra società della conoscenza.

Questi altri mezzi semiotici non compaiono, in genere, mai isolati; essi sono legati a spiegazioni o commenti verbali orali o scritti. I testi o le attività nei contesti disciplinari richiedono quindi agli apprendenti di mettere in relazione tra loro queste diverse fonti di informazione. Gli apprendenti devono affrontare dunque modi misti o multi-modalità attraverso cui le conoscenze disciplinari sono veicolate. Essi devono trattare in modo appropriato non soltanto un gran numero di testi verbali, ma anche numerose rappresentazioni di significato non verbali. Queste fanno parte del discorso scientifico, ed anche del flusso di informazioni di ogni giorno, ma sono generalmente molto dense in termini di struttura dell’informazione e difficili da decodificare. È necessario passare costantemente da un sistema simbolico ad un altro così come dalla lingua di uso comune alla lingua di scolarizzazione e viceversa.

Di conseguenza, l'apprendimento e l'insegnamento di una disciplina richiedono competenze *plurimodali* estese e non soltanto delle competenze linguistiche. Questo vale, ad esempio, per la storia (per la diversa tipologia delle fonti, ma anche, ad esempio, per testi quali la descrizione di monumenti storici o le vignette politiche), per le scienze (ad esempio nell'interpretazione di grafici, di diagrammi o schemi elettronici) e per la matematica (con il sistema di simboli astratti e la loro interrelazione dinamica con significati e usi quotidiani).

6. INSEGNAMENTO DELLE COMPETENZE DISCORSIVE E BISOGNI SPECIFICI DI APPRENDENTI CON DIFFICOLTÀ

Le competenze discorsive necessarie per l'apprendimento delle diverse discipline (comprese quelle sollecitate dall'apprendimento della lingua materia di studio) non si sviluppano da sé. Esse devono essere identificate in modo specifico e preciso e fatte apprendere con modalità e attività didattiche adeguate e con misure di sostegno (in stretta correlazione con l'insegnamento della disciplina). Gli apprendenti devono essere iniziati all'uso della lingua accademica e ai nuovi tipi di discorso e avere frequenti occasioni in cui usarli. Devono, ad esempio, avere la possibilità di svolgere ogni genere di esercizi di auto-correzione e di riscrittura e poter disporre di un certo numero di occasioni, di opportunità (e il tempo necessario) per pianificare, controllare e rivedere, correggere i loro enunciati e, in particolare, le loro produzioni scritte.

Uno dei prerequisiti per apprendere con successo una disciplina è dunque una migliore e progressiva comprensione di tale disciplina grazie all'analisi del suo contenuto, delle sue strutture logiche e delle forme discorsive che le esprimono. Altrimenti gli apprendenti non potranno mettere a profitto le altre capacità di comunicazione che hanno già acquisito. È inoltre altrettanto importante che gli apprendenti comprendano ciò che si chiede loro di fare con le loro nuove conoscenze. Occorre fornire loro, poco a poco, una spiegazione razionale di ciò che è loro richiesto sul versante operativo e degli atti comunicativi che vi sono associati. Una volta che abbiano sviluppato le competenze retoriche di base e le forme di espressione correlate a determinati generi e a determinate funzioni discorsive, gli apprendenti potranno seguire l'insegnamento di una specifica disciplina con maggiori capacità di comprensione e con maggiore successo. Per facilitare l'apprendimento, l'insegnante deve favorire l'acquisizione progressiva delle forme discorsive proprie della disciplina che insegna in relazione ad argomenti e ad attività specifiche. Questo dà quella sicurezza di cui l'apprendente ha bisogno e di cui ha il diritto di beneficiare.

Le forme di comunicazione legate all'apprendimento disciplinare sono, per molti studenti, di difficile apprendimento. Per alcuni, nelle circostanze attuali, rappresentano una richiesta troppo alta a cui rispondere. Gli studenti hanno difficoltà perché ciò che è richiesto nell'apprendimento di una disciplina, anche sul piano della comunicazione linguistica, non è loro sufficientemente chiaro. Degli indicatori di difficoltà possono essere descritti come possono essere indicate delle possibili misure per ridurre queste difficoltà o per predisporre dei sistemi di sostegno per gli apprendenti in difficoltà affinché comprendano meglio ciò che devono fare e apprendere, ciò che ci si attende da

loro e perché è necessario che essi apprendano tutto ciò (cfr. il testo su *L'uso dei descrittori nell'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione*)⁴.

7. IMPLICAZIONI ORGANIZZATIVE E DIDATTICHE

Apprendere una nuova disciplina significa apprendere una nuova forma di discorso; questo comporta che gli apprendenti debbano fare riferimento a competenze che hanno in parte già acquisito e che continuano, in parallelo, a svilupparsi attraverso lo studio della lingua come materia scolastica. Queste competenze di base vanno estese e ristrutturare per essere messe in atto in contesti di insegnamento/apprendimento più complessi, per i diversi obiettivi legati all'apprendimento delle scienze, per svolgere compiti più astratti e per scopi di carattere accademico.

La relazione tra le competenze linguistiche e discorsive messe in atto quando si studia la lingua come materia e quelle che si mettono in atto nello studio delle altre discipline si esplicita nell'orientare il messaggio verso l'apprendimento, nell'ampliare l'offerta dei modelli tematici, ma, innanzitutto, nello sviluppare l'insieme delle competenze e delle strutture retoriche necessarie per un discorso pertinente nella disciplina insegnata. Nella misura in cui progredisce, la lingua come disciplina include forme di comunicazione basate sui contenuti (ad esempio, nell'analisi e nella valutazione di testi letterari) che sono ugualmente specifiche della disciplina come qualunque altro argomento o questione in altre discipline. In questo senso, i confini tra gli esiti comunicativi della lingua come disciplina e della lingua delle altre discipline sono un po' artificiali e risultano fondati solo all'analisi, così che, nella percezione degli apprendenti queste competenze e il loro diritto di acquisirle costituiscono un tutto indivisibile.

In realtà poco si sa sul *transfer* di competenze della lingua come disciplina verso la (le) lingua(e) delle altre discipline o da una disciplina ad un'altra, sui processi che vengono messo in atto, sul modo con cui essi funzionano e sui modi coi i quali favorirne lo sviluppo e consolidarli in maniera sistematica, ma la lingua come disciplina potrebbe fornire una base solida di competenze linguistiche e le altre discipline potrebbero contribuire allo sviluppo di questi processi e dei loro effetti al servizio dell'educazione linguistica nel suo insieme⁵.

Questi reali e potenziali legami tra la lingua come disciplina e la lingua delle altre discipline mostrano la necessità di una politica globale per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue a scuola, politica che richiede la collaborazione tra gli insegnanti. Gli insegnanti delle discipline scolastiche potrebbero in qualche modo dividersi il lavoro con reciproco vantaggio poiché ciascuno avrebbe tempo e modo di costruire la base delle competenze linguistiche necessarie all'insegnamento/apprendimento dei contenuti delle rispettive materie. Gli apprendenti trarrebbero profitto nel ricevere una educazione linguistica globale in grado di dare loro abilità che saranno loro necessarie e di aiuto lungo tutto l'arco della vita.

⁴ Si fa qui riferimento al saggio di Michael Fleming, *The use of descriptors in learning, teaching and assessment*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxe-usedescriptors_EN.asp?

⁵ L'esperienza degli studenti che partecipano ai programmi del Content and Language Integrated Learning e le buone pratiche degli insegnanti del CLIL/EMILE potrebbero ugualmente servire come base per una osservazione e un'analisi empirica di questi processi.

8. PROBLEMI RISCONTRATI NELLA ELABORAZIONE DI STRUMENTI COMUNI DI RIFERIMENTO PER LA (LE) LINGUA(E) DELLE ALTRE DISCIPLINE

Nel tentare di redigere un documento di riferimento comune per la (le) lingua(e) delle diverse discipline, la ricerca condotta su specifici descrittori operativi, sulle forme di discorso usate in classe, sulle differenze metodologiche ed epistemologiche tra le discipline e sui diversi metodi di insegnamento e sulle diverse culture educative, ha posto in evidenza le seguenti questioni:

- per definizione i dati necessari sono disseminati nei *curricula* delle diverse discipline, divisi per paese, per età degli apprendenti, per tipi di esami, ecc. Per questo motivo, per consentire uno scambio e una possibile discussione tra i vari paesi, un *corpus* significativo dei *curricula* di insegnamento e delle prove proposte agli esami (ad esempio alla fine della scuola primaria e dell'obbligo scolastico) deve essere costruito in modo da descrivere le convenzioni e le presupposizioni che governano il linguaggio specifico di ogni disciplina e che, al di là delle discipline, sono trasversali all'intero curriculum. L'esame di questa documentazione dovrebbe essere accompagnato dall'osservazione di attività di insegnamento e/o da interviste effettuate nell'ambito dell'indagine;
- una delle ipotesi più importanti da verificare nei *curricula* è sapere in quale misura essi identificano le competenze linguistiche specifiche richieste da una disciplina e necessarie in determinati settori o domini o fino a che punto essi definiscono le competenze linguistiche trasversali alle diverse discipline o ancora se essi prendono in considerazione entrambi gli aspetti. Quale che sia la risposta è necessario trovare i modi per metterle in atto nei processi di insegnamento/apprendimento disciplinari;
- è ugualmente necessario sapere se e come gli insegnanti dei diversi paesi e dei diversi livelli di scolarità sono preparati, nella loro formazione iniziale e continua, a gestire le loro responsabilità linguistiche nell'insegnamento della loro disciplina. Questo comporta che si tenga conto di bisogni specifici e che si definiscano, nella pianificazione dell'insegnamento, gli obiettivi di base da raggiungere. Ogni insegnante deve sviluppare, nell'ambito della sua disciplina, una sensibilità linguistica, il che significa capire che cosa devono affrontare gli apprendenti quando, a scuola, studiano la sua disciplina, quando acquisiscono nuove conoscenze, riflettono su di esse e le fanno proprie, quando, collettivamente, cercano di costruire relazioni di senso con i loro pari e di comunicare su questo. Ciò non significa che ogni insegnante disciplinare debba diventare anche un insegnante di lingua, ma piuttosto che egli dovrebbe essere "sensibile" ai numerosi aspetti che sono implicati nell'integrare contenuti e lingua nell'apprendimento, e questo tanto più quando la lingua di insegnamento non è la prima lingua o la lingua madre degli apprendenti.

Quanto al rapporto tra gli usi della lingua nell'insegnamento delle discipline prese singolarmente e gli usi della lingua a loro trasversali, si può osservare una certa interazione. Nonostante la natura trasversale della lingua nell'insegnamento dei contenuti, il suo uso sembra variare in modo significativo a seconda della disciplina. Si potrebbe, in prima approssimazione, avanzare che:

- le matematiche sembrano essere particolarmente astratte e hanno un loro specifico linguaggio (o linguaggi), ma quando si tratta di verbalizzare o di “tradurre” i risultati o le tappe e le procedure seguite per raggiungere determinati risultati, si ritrovano gli stessi modi di organizzazione discorsiva che si hanno nelle altre discipline;
- per le scienze naturali e le discipline scolastiche corrispondenti, la lingua serve soprattutto a presentare, a discutere ipotesi e probabilità, ad argomentare e a fornire spiegazioni, ma i *prodotti* dell’attività scientifica esistono e sono ampiamente fondati al di fuori della loro espressione verbale (esperimenti, misurazioni, osservazioni, ecc.);
- per le scienze umane o sociali e le discipline scolastiche corrispondenti, la lingua è la forma stessa della loro esistenza: la storia, ad esempio, non esiste come disciplina al di fuori della sua espressione nel discorso storico.

In altre parole, le tre aree di conoscenza e di studio sono, per alcuni aspetti, caratterizzate da un uso della lingua che è loro proprio e specifico, ma condividono tratti comuni per quanto riguarda la comunicazione e, da questo punto di vista, delle modalità di pensiero e di espressione del pensiero comunemente definite entro un quadro linguistico-semiotico che può essere descritto.

Il fatto che le nostre riflessioni su queste questioni non siano ancora molto avanzate né molto chiare riflette lo stato attuale delle nostre conoscenze: ciò significa che gli obiettivi e le pratiche di insegnamento della lingua e della comunicazione nelle discipline scolastiche, in quanto parte integrante dell’insegnamento della disciplina stessa, sono ancora poco conosciute dalle rispettive comunità e ancora di più da coloro che, più in generale, si occupano di istruzione. Nondimeno queste questioni sono di interesse fondamentale per gli studenti che vogliono avere successo nell’apprendimento scolastico e per le società che, per il loro futuro, vogliono fare in modo che i loro giovani apprendenti abbiano una formazione di qualità e siano dotati delle competenze adeguate.

9. CONCLUSIONE

Gli apprendenti hanno dunque una serie di compiti molto complessi da affrontare: essi arrivano a scuola e devono apprendere diverse discipline con la(le) loro lingua(e), le capacità di comunicazione, le rappresentazioni e le concettualizzazioni precedentemente acquisite. L’obiettivo che la scuola e, in particolare, gli insegnanti delle varie discipline devono porsi è assicurare una adeguata mediazione tra queste competenze e abilità di ingresso degli studenti e i modi di interazione informale da una parte e, dall’altra, le forme e le funzioni della lingua di scolarizzazione. Gli insegnanti devono accettare il bagaglio di conoscenze, competenze e abilità linguistiche con cui gli apprendenti arrivano a scuola e partire da queste – le concettualizzazioni e le forme di comunicazione che essi offrono – per fare in modo di trasformarle in modalità di pensiero e di comunicazione più formali, esplicite, precise e pre-scientifiche familiarizzandoli con *le convenzioni e le norme discorsive specifiche delle diverse discipline* necessarie all’acquisizione e all’uso delle conoscenze disciplinari.

La lingua come materia di studio può a sua volta aprire all’acquisizione della lingua per l’apprendimento fin dai primi anni della scuola primaria. Ad uno stadio più

avanzato, la lingua come materia partecipa e contribuisce alla forme d'uso della lingua "accademica" somigliante a quella delle altre discipline, in particolare per quanto riguarda l'analisi, l'interpretazione e la valutazione di testi letterari.

Riconoscere il ruolo fondamentale della lingua e della comunicazione nelle materie curriculari costituisce una delle maggiori sfide che devono essere affrontate da tutti gli attori dell'istruzione e della formazione scolastica e per questo si rende necessario un approccio olistico e una precisa politica linguistica. Ciò presuppone che gli insegnanti di ogni materia sviluppino una maggiore sensibilità linguistica e che cooperino più strettamente nella gestione e nella integrazione dei diversi livelli di comunicazione nella loro materia e tra le diverse materie di insegnamento. A loro volta gli estensori dei *curricula* devono sviluppare una comprensione più sistematica delle lingue e della comunicazione in modo che essa sia una componente trasversale del curriculum ed elaborarlo quindi in tal senso.

In buona sintesi, i principali usi delle lingue delle altre discipline sono sostanzialmente quattro: parlare in modo appropriato degli argomenti della disciplina, apprendere una disciplina e interagire, parlare *della* disciplina e riflettere sugli usi sociali dei saperi disciplinari. L'acquisizione della lingua delle altre discipline implica l'acquisizione di varietà di discorso nuove e appropriate alla disciplina oggetto di studio/apprendimento, ad un dominio o all'insieme delle discipline. Se l'apprendente non riesce ad apprendere queste forme di discorso attraverso le pratiche didattiche proposte e realizzate in classe, egli non arriverà a sviluppare un sapere adeguato della materia, a costruire conoscenze nella interazione, a diventare un fruitore esperto delle nozioni e dei concetti disciplinari, a partecipare alla società della conoscenza e a diventare un cittadino che applica attivamente le sue conoscenze nei vari contesti privati, professionali e sociali.

Altri testi, documenti e moduli presenti nella *piattaforma delle risorse e di riferimento per l'educazione plurilingue e interculturale* della Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa sviluppano differenti approcci e procedure per identificare e definire le competenze discorsive legate agli apprendimenti disciplinari, siano esse proprie di una materia o di più materie. Si vedano ad esempio i contributi relativi a:

- la storia: quali procedure proprie di questa disciplina possono essere adattate ad altre discipline;
- le scienze.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Coetzee D. (2007), *Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners: Analysing aspects of subject-specific written discourse*, Osnabrück, Universität (http://elib.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss864_thesis.pdf).
- Cummins J. (2000), BICS and CALP, in: Byram M. (ed.), *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London.
- Dalton-Puffer Ch. (2007a), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Kolsto S. D. (2007), *Science education for citizenship – through language competence*, Council of Europe, Strasbourg.

- Lewis J. (2007), *Language for learning science: a social constructivist perspective*, Council of Europe, Strasbourg.
- Johns A. M. (1997), *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schleppegrell M. J. (2004), *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- Vollmer H. J. (2006), *Language Across the Curriculum*, An expertise for the Council of Europe, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Vollmer H. J. (2007), “Language Across the Curriculum – A Way towards Plurilingualism”, in: Martinyuk, W. (ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*, Krakow, Universitas, pp. 177-192.
- Wellington J., Osborne J.. (2001), *Language and Literacy in Science Education*, Open University Press, Buckingham.