

E se fossero le discipline a “fare” lingua?

Da più di trent'anni gli insegnanti di italiano che credono nella “trasversalità della lingua” aspettano fiduciosi che i colleghi delle “altre” discipline si accorgano di insegnare in italiano. Forse è venuto il tempo di arrendersi o di imporre un radicale capovolgimento di prospettiva, che parta dalla consapevolezza che insegnare qualcosa “in” una lingua significa anche insegnare a capire e usare quella lingua.

di Mario AMBEL

En attendant Godot

Ricordo che, quando nel 1975, da poco laureato, lessi le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, fui particolarmente colpito dalla VII, che si intitola «Limiti della pedagogia linguistica tradizionale» e che al capo A afferma: «La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta “di italiano”. Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi 1) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa).»¹

Qualche anno dopo, nel 1979, questa affermazione avrebbe avuto la sua prima consacrazione normativa, nei *Programmi per la scuola media*, che all'art. 2, dal titolo “Le articolazioni di una educazione unitaria”, al capo “a. Educazione linguistica” affermano: «L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel più vasto quadro dell'educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività, e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà.»²

Da allora, la convinzione che l'educazione linguistica non debba appartenere al “solo” italiano o alle “sole” lingue straniere è stata più volte ribadita in una pluralità di consessi di “aggiornamento degli insegnanti” (si usava ancor poco il termine formazione in servizio) e confermata in contesti istituzionali diversi.³

Anche recentemente quella che nel frattempo si è

imparato a chiamare “trasversalità della lingua” è stata confermata dalle *Indicazioni per il curricolo*.

«Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.»⁴

Eppure non è successo nulla

Eppure, in tutti questi anni, e sono ormai quasi trenta, nella scuola reale, non è successo pressoché nulla.

Gli allievi, quando si cerca di farli riflettere, durante un'attività di storia o di scienze su questioni di significato, coerenza o adeguatezza di parti di un testo, dicono: “Ma non è mica l'ora di lingua (o di italiano)!”. Del resto lo dicono, rispetto alla matematica, anche se si cerca di far calcolare una percentuale durante attività di geografia o (peggio!) di storia.

E anche molti docenti restano convinti che il rapporto fra linguaggi e discipline non vada al di là del correggere gli accenti e le doppie nei compiti della loro materia o del lamentarsi che “se non sanno leggere, come fanno a studiare la mia materia!?” Ma se non sanno leggere e studiare il libro di storia o di scienze, il problema è di “italiano” oppure di “storia” o “scienze”? E chi vi deve porre rimedio?

Problemi antichi, che non si risolvono facilmente e

a poco serve affermare che sono problemi di tutti, ciascuno per il pezzo di sua competenza! Bastasse questo avremmo già risolto il problema; invece, non solo non è successo nulla, ma, ultimamente le cose sono andate via via peggiorando. Gli spazi e le opportunità di lavoro in compresenza sono stati ridotti al nulla, le idee dominanti (sui *media*, in qualche *best seller* infarcito di luoghi comuni antipedagogici e anche nelle sale insegnanti) attorno ai rimedi alle difficoltà di apprendimento linguistico hanno ricominciato a ruotare attorno a consolatorie questioni normative e molti colleghi di varie discipline hanno continuato a pensare che prima e nelle ore di italiano si impara una lingua, a leggerla e scriverla, e poi e nelle loro ore la si applica a contenuti e ragionamenti complessi. Poco più che una banalità; e certamente un'idea di alfabetizzazione linguistica molto diversa per esempio da quanto ne pensano (e applicano) i progettisti delle indagini internazionali PISA: «La competenza di lettura consiste nella comprensione e nell'utilizzazione di testi scritti e nella riflessione sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società. Le definizioni di lettura e di *reading literacy* sono cambiate nel tempo contestualmente ai cambiamenti avvenuti nella società, nell'economia e nella cultura. I concetti di apprendimento e, in particolare, quello di apprendimento per tutta la vita (*lifelong learning*), hanno ampliato i principi e i requisiti che definiscono la competenza di lettura. Questa non è più considerata come un'abilità che si acquisisce unicamente nell'infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita in diverse situazioni e attraverso l'interazione con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.»⁵

Si tratta, come si vede, non solo di una definizione molto "trasversale" della «*reading literacy*», ma soprattutto di una definizione che sancisce la dimensione diacronica, tematica e contestuale del suo apprendimento, che avviene non solo "studiano" una lingua, ma soprattutto "usando" una lingua. Ne è testimonianza indiretta, tra l'altro, l'attenzione sempre crescente rivolta in questi anni a quello che si chiama *l'apprendimento veicolare* di una o più lingue: «Oggigiorno si richiede infatti non più solo una competenza di base nella lingua obiettivo che permette di interagire con un interlocutore in situazioni standard e che si concentra sulla conoscenza

delle strutture linguistiche fondamentali, bensì una competenza tale da permettere al discente di *agire* per mezzo della lingua obiettivo, immediatamente ed in modo efficace, all'interno di contesti comunicativi reali e non necessariamente conosciuti. In altre parole la moderna scuola europea si trova a confrontarsi con una difficile sfida educativa: rendere i propri discenti autonomi nell'uso delle lingue straniere studiate.

Di conseguenza diviene indispensabile staccarsi dalle metodologie di insegnamento linguistico focalizzate sulla *forma*, ovvero sulla correttezza della *performance* linguistica, per orientarsi verso tipologie di insegnamento basate sulla trasmissione di *significati*, ossia sull'efficace comunicazione di contenuti. D'altro canto occorre ricordare che l'apprendimento linguistico avviene principalmente *usando* una lingua per raggiungere degli obiettivi comunicativi concreti e non preparandosi ad un potenziale uso linguistico mediante la creazione di contesti comunicativi artificiali.»⁶

Ciò vale per ogni altra lingua che si provi ad apprendere nei propri percorsi di mobilità esistenziale. Ma vale anche per la lingua d'origine, madre o matrigna che essa sia.

Quattro diversi approcci al problema

Il problema della *trasversalità della lingua*, schematizzando un po', ha dato origine a tre ordini di preoccupazioni didattiche che hanno più o meno interessato e coinvolto alcune fasce di insegnanti, con un andamento un po' decrescente, dai fasti degli anni ottanta al gran riflusso degli ultimi dieci anni. Si tratta di tre diversi ambiti di attenzione e, talvolta, ma più raramente, di intervento didattico:

- a) l'attenzione alle caratteristiche lessicali, morfosintattiche e testuali dei cosiddetti *linguaggi settoriali*, ovvero dei linguaggi delle singole discipline oppure, più in generale, l'attenzione alle dimensioni linguistiche e pragmatiche dei settori (o *domini*) comunicativi che veicolano testi disciplinari o a contenuto disciplinare: la divulgazione, la saggistica e l'informazione giornalistica;
- b) l'attenzione alla necessità, da parte dell'allievo, di possedere specifiche *abilità e strategie di studio* per poter leggere, capire, memorizzare e usare i testi disciplinari o, più in generale, per poter *apprendere dai testi*;
- c) l'attenzione agli aspetti linguistici nell'esercizio di attività e *prestazioni comunicative in contesti*

disciplinari, quasi sempre limitata a fatti marginali e strumentali (per esempio la correttezza ortografica o morfosintattica) oppure quasi esclusivamente ricondotta a questioni di tipo lessicale, al significato delle parole in quei determinati contesti.

Il primo di questi approcci è legittimamente appannaggio dell'insegnamento di italiano: in questo caso la lingua e i testi sono *oggetti di apprendimento metalinguistico*. È stato in qualche modo introdotto, fin dagli anni... ottanta del secolo scorso, da alcune proposte antologiche e grammatiche per la scuola media e per il biennio e mira a fornire conoscenze e consapevolezza metalinguistiche sulla natura e il funzionamento dei linguaggi settoriali e dei testi disciplinari. Quanto queste conoscenze e consapevolezza rinforzino effettivamente la comprensione e l'uso di quei testi, favorendone un impiego più consapevole e un apprendimento più agevole dei contenuti disciplinari non è facile dire, come per tutte le conoscenze/consapevolezze di tipo grammaticale e metalinguistico, per altro. Certo non si tratta di spendibilità di primo livello: chi incontra difficoltà a usare e capire una lingua, difficilmente riesce a capire e ad apprezzare discorsi metalinguistici "su" quella lingua.

Il secondo di questi approcci è stato praticato in alcune attività *laboratoriali*, in molti casi realizzate in periodi specifici dell'anno, iniziali, per esempio nelle attività di *accoglienza* del biennio delle superiori, o conclusivi, per esempio nelle attività di *orientamento* della scuola media. Interventi utili, ma sporadici e troppo spesso separati dagli apprendimenti disciplinari.

Il terzo approccio, infine, potrebbe diventare più significativo e pertinente, ma deve liberarsi di ogni incrostazione di strumentalità, propedeuticità e accettare l'idea che un apprendimento linguistico avviene e si rinforza attraverso usi significativi e gratificanti della lingua e dei linguaggi. E che solo dopo avviene tutto il resto.

Più recentemente, come abbiamo visto, nell'ambito delle lingue straniere si è cominciato a porre un altro problema che deve essere assolto contestualmente da insegnanti di lingua e di una disciplina (oppure da un insegnante di lingua che conosca anche la disciplina o da un insegnante di disciplina che conosca anche la lingua):

d) l'attenzione alla possibilità di insegnare contenuti disciplinari direttamente in una lingua diversa da quella d'origine degli allievi.

Quest'ultima circostanza, tra l'altro, è quella in cui

si trovano tutti gli allievi con un retroterra linguistico e culturale diverso dall'italiano, che, in Italia, debbano apprendere nella nostra lingua le (nostre) "materie".

La competenza comunicativa e le altre competenze "trasversali"

Nessuno, da tempo, mette in dubbio che la competenza linguistica e quella comunicativa siano competenze trasversali, anche se la sensazione è che si pensi che ciò comporti che uno o due insegnanti insegnano la lingua e tutti la usano. Pochi si interrogano su che cosa significhi imparare una lingua usandola, anziché usare una lingua "imparata".

Del resto anche i documenti della Comunità europea non sempre aiutano in tal senso.

Per esempio la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (a differenza dell'indagine OCSE-PISA) indulge in una concezione dell'apprendimento linguistico e della sua trasversalità del tipo: prima la lingua poi i contenuti disciplinari.

Ma con che cosa, se con non la lingua e i linguaggi, è possibile attivare, esercitare, consolidare tutte le capacità linguistico-cognitive e le procedure conoscitive, che affastellano ormai ogni lista di obiettivi didattici relativi a tutte le discipline e soprattutto alle cosiddette «competenze trasversali»? Che cosa significa "osservare e descrivere", "confrontare e selezionare dati", "scoprire analogie e differenze", "formulare e verificare ipotesi", "progettare e descrivere piani d'azione", " porsi interrogativi e trovare risposte", "elaborare e confrontare interpretazioni", ecc. se non usare la lingua in contesti conoscitivi e su contenuti che attraverso quelle operazioni acquistano senso e significatività per i *soggetti* che le compiono? Sempre che i soggetti che le compiono siano messi nelle condizioni di farlo in modo che rappresentino per loro stessi esperienze effettivamente *significative*, ovvero portatrici e costruttrici di significato e di senso.

Quando le discipline si faranno "discorso"!

In realtà, bisogna necessariamente passare attraverso una coerente concezione della trasversalità di alcune operazioni linguistico-cognitive e soprattutto conoscitive per rileggere la dimensione trasversa-

le della lingua e quindi dei rapporti fra lingua/lingue e discipline o aree disciplinari.

Facciamo un esempio necessariamente circoscritto (ma centrale) rispetto all'ampiezza del problema.

Si leggano queste frasi delle *Indicazioni*, tratte dal paragrafo dedicato all' "Area matematico-scientifico-tecnologica", in cui si definisce la dimensione laboratoriale dell'apprendimento: «Tutte le discipline dell'area hanno come elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico (aula, o altro spazio specificamente attrezzato) sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati e a confrontarli con le ipotesi formulate, negozia e costruisce significati interindividuali, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive. In tutte le discipline dell'area, inclusa la matematica, avrà cura di ricorrere ad attività pratiche e sperimentali e a osservazioni sul campo, con un carattere non episodico e inserendole in percorsi di conoscenza.»⁷

E poco più avanti: «A ogni livello scolastico, il risolvere problemi, anche con strumenti e risorse digitali, offre occasioni per acquisire nuovi concetti e abilità, per arricchire il significato di concetti già appresi e per verificare l'operatività degli apprendimenti realizzati in precedenza.»⁸

Componenti necessarie di questo comune approccio sono l'impostare e il risolvere problemi, l'utilizzo delle sensazioni e delle percezioni, la capacità di costruire storie e schemi interpretativi e di sviluppare argomentazioni, l'affinare il linguaggio naturale e la capacità di organizzare il discorso, con una speciale attenzione all'uso della lingua, in particolare della lingua italiana. Opportunamente la frase si conclude con un'attenzione alla «capacità di organizzare il discorso».

Finalmente un'intera area disciplinare accetta che per essere appresa, non a caso in modo laboratoriale, deve *farsi discorso*, deve *farsi e fare lingua*! Finalmente un'attenzione all'essere anzitutto discorso delle didattiche disciplinari che apre inevitabilmente a coerenti frontiere di interdisciplinarietà: «È importante che la competenza in "discorsi" di scienza cresca in coerenza con altre competenze e ad altri "discorsi"».

Ma era una consapevolezza maturata già tutte le volte che si è provato a fare delle discipline un luogo di apprendimento reale: «Nella matematica, l'acquisizione dei concetti, come in qualsiasi altra disci-

plina, è strettamente interconnessa all'apprendimento dei relativi mezzi espressivi. Vi è infatti una lunga e complessa interazione tra l'apprendimento delle parole della lingua comune, l'apprendimento dei termini settoriali di una disciplina scientifica e l'acquisizione dei relativi concetti più o meno astratti.»⁹

Dovremo necessariamente ricominciare a parlare di questi aspetti della *trasversalità*, non solo per l'area scientifica ma anzitutto per l'area storico-sociale che rischia talvolta di trascurare il suo essere anzitutto (soprattutto?) fatta di discorsi sulle cose del mondo. Discorsi che si fanno e si apprendono con e in *media* e linguaggi diversi, alcuni dei quali oggi molto più vicini all'esperienza quotidiana degli allievi che dei docenti.

L'estrema *ratio* e le sue applicazioni

L'estrema *ratio* consiste nel convincere noi tutti, ma in particolare i colleghi delle altre "materie", che attivare processi di insegnamento/apprendimento relativi a determinate discipline significa soprattutto attivare i processi linguistici, cognitivi e conoscitivi che li sorreggono e che quindi "usare" in modo coerente e pertinente la lingua nei contesti disciplinari è una questione disciplinare, non linguistica. Certamente esiste un livello di base della competenza linguistica che fa da presupposto a usi più complessi, ma, soprattutto a scuola, dove si comincia a manipolare testi e argomenti disciplinari molto presto, è certamente difficile dire dove stia il confine fra la comprensione "linguistica" e quella "disciplinare"; del resto distinguere le componenti formali e strutturali della comprensione e della produzione da quelle semantiche e tematiche è un'operazione quanto mai arbitraria. Oltre che spesso impossibile. Si potrebbe quasi capovolgere l'assunto tradizionale in base al quale prima si impara una lingua e poi la si usa: prima si usa una lingua in una pluralità di situazioni, contesti, contenuti significativi, poi ci si riflette su e si impara a usarla sempre meglio. Vediamone, anche se in modo necessariamente approssimativo, alcuni aspetti, di quelli che solitamente ci interessano o ci affliggono e che sono anche strettamente intrecciati fra loro.

Il lessico. Se chiediamo agli insegnanti, non solo delle diverse discipline ma anche di italiano, quale sia oggi il maggior impedimento alla comprensione dei testi, una gran parte di loro risponderà senza esitazione la "carenza lessicale", ovvero il controllo da parte degli allievi di quantità lessicali esigue,

solitamente riconducibili alla sola area del linguaggio comune (e dei suoi contenuti) e comunque con incertezze e fraintendimenti semantici su termini ritenuti nel complesso semplici o abordabili.

La carenza lessicale è certamente un problema, di crescente consistenza e gravità, legato allo squilibrio sempre maggiore fra la quantità di parole (e di aree semantiche) con cui noi tutti (e *in primis* gli allievi) veniamo quotidianamente a contatto e la quantità di parole che effettivamente controlliamo e usiamo in modo adeguato. Raramente, però, si riflette su quanto poco si tratti di un problema linguistico, difficilmente risolvibile ricorrendo al dizionario o incrementando genericamente le competenze funzionali a situazioni comunicative standard; e quanto invece si tratti in realtà di un problema di costruzione e controllo di concetti e contenuti disciplinari.

La comprensione o la non comprensione della frase "L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro" non dipende certo dalla comprensione dei nessi sintattici e neppure solo dai significati delle parole reperibili sul dizionario. Una coerente comprensione di quella frase dipende dal significato "disciplinare" di ciascuna di quelle parole e dai loro rapporti (che cosa significa in storia, anzi nella stesura di testi normativi di tipo costituzionale "essere fondata su" e che cos'è lì il "lavoro"? Persino che cosa si intende lì per "Italia"?). Oltre al fatto che il significato di quelle parole è anche profondamente contestuale, diremmo *tout court* storico, appunto.

Il corretto uso delle parole proprie delle discipline e dei loro significati è questione disciplinare non solo perché quei significati e i loro usi stanno ascritti nelle discipline, o perché il significato di quelle parole è intessuto di testualità e contestualità di tipo disciplinare, ma soprattutto perché, quando si impara una disciplina, non è in gioco la corretta comprensione del significato delle parole, ma la coerente costruzione di processi di concettualizzazione. E questi non possono che essere "disciplinari".

Che cosa sia un "quadrato" in geometria (o in matematica!) o uno "stato" in storia o una "leva" in fisica o una "soluzione" in scienze (o in matematica) o una "tangente" in geometria o in trigonometria o in economia non sono questioni che si risolvano imparando definizioni o consultando i dizionari, seppure settoriali: sono questioni intrinsecamente disciplinari che si affrontano e risolvono costruendo unità di insegnamento/apprendimento finalizzate all'acquisizione, all'uso, al consolidamento, alla trasferibilità e al riuso di quei concetti.

Imparare le parole di una disciplina, ovvero imparar-

re a capire e a usare i significati delle parole di una disciplina è un problema disciplinare non linguistico. Affrontarlo didatticamente significa "fare" matematica o storia o scienze nella misura in cui si sta usando e facendo lingua. E per farlo - ovviamente - non bisogna solo scrivere o leggere definizioni, ma usare la lingua per leggere e scrivere testi disciplinari, non solo quelli già codificati, ma quelli che nascono in classe leggendo e scrivendo "di" matematica, storia, scienze. Accade tutte le volte che una disciplina si fa discorso vivo dentro la classe e non discorso già codificato da apprendere sul libro o dal libro. Anche queste non sono questioni nuovissime.¹⁰

L'enciclopedia di riferimento. Il problema del lessico rimanda quindi direttamente al problema dell'enciclopedia di riferimento, intesa come l'insieme di conoscenze sia di sfondo che specifiche che un allievo controlla o che un testo implica. È assai più congruo ritenere che esista un rapporto stretto fra componenti enciclopediche degli usi linguistici e le discipline scolastiche. Meno indagato è invece quanto e in che misura le componenti enciclopediche inibiscano o favoriscano, facilitino o al contrario rendano difficile se non impossibile la comprensione.

Non solo la comprensione letterale dei testi, ma soprattutto la dimensione inferenziale della comprensione (e del fraintendimento) si fonda sul coinvolgimento dell'enciclopedia dell'utente, del rapporto fra l'enciclopedia del lettore e quella di riferimento dell'autore. Sottovalutare il rapporto fra comprensione ed enciclopedia (e quindi fra lettura efficace e contesto disciplinare) significa impedirsi di cogliere tutta la dimensione inferenziale, implicita, metaforica e analogica della comprensione. Al riguardo è illusorio pensare che, per risolvere il problema, si possa passare attraverso un uso gradualmente solo denotativo e espositivo dei linguaggi disciplinari. Sappiamo che non è così e che da molto tempo linguaggi e apprendimenti disciplinari sono intessuti di metafore almeno quanto di definizioni. E soprattutto che i processi di acquisizione delle competenze disciplinari passino più attraverso l'uso attivo di argomentazioni che non di definizioni.

Alcune strutture sintattiche. Ma oggi dobbiamo affrontare un ultimo aspetto del problema che sembra capovolgere i rapporti fra acquisizione strumentale o di base e uso in contesti disciplinari. È per esempio necessario chiedersi quali siano i contesti d'uso (e quindi di apprendimento) della lingua in cui sia più probabile l'impiego attivo di alcune strutture per esempio sintattiche, come il congiuntivo nelle

frasi oggettive rette da verbi che esprimano opinioni o ipotesi; l'indicativo o il congiuntivo e il condizionale nel periodo ipotetico della possibilità o dell'impossibilità; in genere tutta la gamma dei modi verbali che consentono di formulare ipotesi, congetture, condizioni, ecc.

È probabile che sia più frequente, ma soprattutto più pertinente e significativo.

Non si tratta solo (anzi per nulla) del rituale "Posto che..." con cui iniziavano (?) i "problemi" di matematica; si tratta di ben altro: della lingua con cui si realizza una «didattica per problemi», ovvero una didattica della problematizzazione della realtà, che è difficile immaginare possibile al solo modo indicativo.

Se apprendere significa compiere esperienze conoscitive e significative in contesto, allora per dare senso e stabilità a certi apprendimenti linguistici (si badi, qui *linguistici*, non disciplinari), persino di tipo sintattico, è importante collocarli in contesti di apprendimento (disciplinare) significativo.

Allora anche il congiuntivo e il condizionale diventano più significativi, maggiormente dotati di senso esperienziale e conoscitivo insieme e quindi più "facili" da apprendere, lavorando nelle discipline, che non facendo ragionamenti tipici del linguaggio comune, dove ormai impera l'indicativo presente e al massimo l'imperfetto *milleusi*; Tutti dicono: "Se venivi alla festa, potevi dare tu il regalo alla nonna"

e non certamente "Se fossi venuto alla festa avresti potuto..."; ma è meglio dire "Se avessimo messo del sale in quella soluzione, che cosa sarebbe successo" e non "Se mettevamo del sale, che cosa succedeva". Fare esperienze significative di usi linguistici sintatticamente complessi significa consolidarne la comprensione e l'uso e gli usi linguistici complessi si esercitano più spesso in contesti disciplinari che nella narrativa o nel linguaggio giornalistico.

In definitiva, si impara a leggere (e ad ascoltare, parlare, scrivere e a compiere tutte le molteplici attività in cui le abilità linguistiche sono fra loro integrate e accompagnate alla visione) tutte le volte che si legge (o ascolta, parla, scrive o si usa in attività in cui le abilità linguistiche sono fra loro integrate e accompagnate alla visione) un testo di argomento storico, scientifico, matematico. Anzi, bisognerebbe dire, "soprattutto" quando si legge (o ascolta, parla, scrive) un testo di argomento storico, scientifico, matematico.

Se leggere e scrivere un testo che "parla" la storia o le scienze significa imparare a leggere e scrivere, allora "fare" storia e scienze significa anche "fare" lingua e non usare la lingua per fare storia o scienze. Allora, fare storia o scienze è anche "fare" lingua, anzi talvolta è uno dei pochi modi per fare una lingua non asservita alle semplificazioni e alle banalità della scrittura contemporanea. Ma questo è un altro discorso.

note

1. Giscler, *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, in Giscler, a cura di, 2007, *Educazione linguistica democratica*, Franco Angeli, Milano; una versione on line è reperibile in http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI_gen/dieci_tesi.htm

2. Vedi <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>

3. Ambel M., 1999, *Il ruolo del linguaggio nella ridefinizione dei processi formativi*, in Toselli S., Sasso A., a cura di, 1999, *La scuola nella società della conoscenza*, Ed. B. Mondadori, Milano, pp.90-121.

4. MPI, 2007, *Indicazioni per il curricolo*, p. 49.

5. cfr. Siniscalco M.T., Bolletta R., Mayer M., Pozio S., 2007, *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, pag. 49 e segg..

6. Magnani M., 2008, "L'insegnamento veicolare delle

lingue e il CLIL: una nuova frontiera per la glottodidattica", *Studi Glottodidattica*, Rivista on line del Dipartimento di Pratiche linguistiche e analisi di testi, Università di Bari, http://www.glottodidattica.net/Articoli/articolo2_08.pdf; vedi anche Barbero T., Clegg J., 2005, *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma.

7. MPI, 2007, p. 91-92

8. MPI, 2007, p. 92; cfr. anche *infra* pagg. 36-37.

9. M. D'Onofrio, 2008, "Considerazione e proposte per il curricolo di matematica", in D'Onofrio M., Fiorentini C., Piscitelli M., a cura di, 2008, *Percorsi curriculari di educazione linguistica, matematica e scienze*, dossier insegnare, n.1, editoriale ciid, Roma.

10. Si veda Pontecorvo C., *Concettualizzazione e conoscenza*, in Pontecorvo C., a cura di, 1983, *Concetti e conoscenza*, Loesher, Torino, pp. 262-354; Pontecorvo C., a cura di, 1993, *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia.