

ITALIANO A STRANIERI

Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua straniera/seconda

Anno 2023
Numero 34

Direttore responsabile
Telis Marin

Direttore scientifico
Matteo La Grassa

Comitato scientifico
Paolo Balboni
Università Ca' Foscari di Venezia
Ivana Fratter
Università degli Studi di Padova
Annarita Guidi
Università degli Studi Roma Tre
Elisabetta Jafrancesco
Università degli Studi di Firenze
Giuseppe Paternostro
Università degli Studi di Palermo
Daniel Sapek
Università Jagellonica di Cracovia
Donatella Troncarelli
Università per Stranieri di Siena
Andrea Villarini
Università per Stranieri di Siena

Revisori
Luisa Amenta,
Università degli Studi di Palermo
Antonella Benucci,
Università per Stranieri di Siena
Mario Cardona,
Università degli Studi di Bari
Simone Casini, *University of Toronto*
Nevena Ceković, *Università di Belgrado*
Francesca Gallina,
Università degli Studi di Pisa
Giulia Grosso,
Università degli Studi di Cagliari
Maria Cecilia Luise,
Università degli Studi di Udine
Yahis Martari,
Università degli Studi di Bologna
Laura McLoughlin, *Galway University*
Anthony Mollica, *Brock University*
Francesca Nicora, *Galway University*
Graziano Serragiotto,
Università Ca' Foscari di Venezia

Responsabile di redazione
Antonio Bidetti

Tiratura
8.000 copie
ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale pag. 2
Matteo La Grassa

SEZIONE MONOGRAFICA

L'insegnante di lingue e la sua formazione. Note da una esperienza torinese* pag. 3
Paolo Della Putta - Università di Torino

La dimensione linguistica delle discipline non linguistiche: riflessioni per la formazione del docente di fisica in classi plurilingui* pag. 9
Maria Cecilia Luise - Università di Udine

La formazione per i docenti digitali di lingue straniere: condizioni di contesto e obiettivi specifici* pag. 14
Alessandro Puglisi, Andrea Villarini - Università per Stranieri di Siena

ARTICOLI

Il testing online delle competenze glottodidattiche in italiano L2/LS: principali risultati di una sperimentazione pag. 20
Letizia Cinganotto - Università per Stranieri di Perugia

UNO SGUARDO IN CLASSE

Riflessioni sull'apprendimento della lettura in apprendenti adulti analfabeti pag. 26
Katia Raspollini - Università della Svizzera Italiana (USI)

Appuntamenti pag. 31

Libri e novità pag. 32

Gli articoli segnalati nell'indice con * sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo.

La rivista *Italiano a stranieri* è reperibile durante i nostri workshop e presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

Per maggiori informazioni e per consultare la versione sfogliabile visitate il nostro sito www.edilingua.it.

Editore
Edizioni Edilingua
Via Giuseppe Lazzati, 185 00166 Roma
tel. +39 06 96727307, +39 06 94443138
www.edilingua.it, info@edilingua.it

LA DIMENSIONE LINGUISTICA DELLE DISCIPLINE NON LINGUISTICHE: RIFLESSIONI PER LA FORMAZIONE DEL DOCENTE DI FISICA IN CLASSI PLURILINGUE¹

Maria Cecilia Luise - Università di Udine

1. Introduzione

Il tema sempre attuale della conoscenza da parte degli allievi dei linguaggi delle discipline scolastiche e dei testi di studio è divenuto urgente e di primaria importanza negli ultimi anni, in una scuola che ha visto cambiare il profilo di competenza linguistica dei suoi studenti. Facciamo riferimento alla presenza sempre più massiccia di studenti non italofoni dalla nascita, che devono acquisire competenze disciplinari complesse in una lingua seconda sviluppando parallelamente e in modo integrato sia competenze scientifiche e disciplinari sia linguistiche e comunicative.

Su questo argomento, riportiamo le riflessioni proposte, discusse e condivise nell'ambito di un convegno che ha visto un confronto con esperti e docenti di fisica, confronto finalizzato a definire le principali linee che dovrebbero caratterizzare la formazione dell'insegnante di fisica in classi plurilingue e multiculturali.

2. La formazione del docente di discipline non linguistiche (DNL)

I temi della conoscenza dei linguaggi delle discipline scolastiche e dei testi di studio e della trasversalità dell'Educazione Linguistica non sono nuovi nel dibattito sulla scuola in Italia.

Già all'inizio del '900, Giuseppe Lombardo Radice sosteneva che «tutto l'insegnamento, su qualunque materia esso verta, costituisce la nostra educazione linguistica» e che «ogni docente, in quanto educatore [...], è insegnante di lingua» (1913). Se dagli anni '60 in poi del secolo scorso si afferma l'idea di una Educazione Linguistica come finalità trasversale della scuola e processo collegiale che coinvolge tutte le figure educative, è solo negli ultimi decenni che la classe plurilingue – nella quale sono presenti studenti che non hanno competenze native in italiano

– ha messo in primo piano il ruolo delle competenze linguistiche in L1 e in L2 per l'appropriazione dei concetti disciplinari.

Malgrado ciò, rimane nella scuola e nei docenti di DNL una generale sottovalutazione nei confronti dell'educazione alla lingua delle discipline, dell'importanza di insegnare i principali tratti di questa lingua e di sviluppare ed esercitare le abilità cognitive e comunicative ad essa legate.

Gli insegnanti di tutte le discipline dovrebbero essere formati ad essere consapevoli della dimensione linguistica della loro materia, dovrebbero acquisire strategie e tecniche didattiche per creare esplicitamente legami fra lingua e contenuti, dovrebbero riflettere sul ruolo che possono avere nell'acquisizione della *literacy* della loro materia (Minardi 2020).

Un docente disciplinare formato è in grado di andare oltre un semplice "addestramento" dello studente alla comprensione e all'uso della lingua della DNL di solito limitato alla componente lessicale, per farsi invece carico di percorsi di educazione microlinguistica, in grado di creare una *forma mentis* (Balboni 2014).

La formazione del docente disciplinare in merito alle caratteristiche della lingua della sua materia è un aspetto imprescindibile della sua professionalità, in quanto la riflessione sulla logica sottesa alla microlingua della DNL è una riflessione sulla logica portante dell'intero ambito disciplinare, e allo stesso modo l'aderenza ai moduli stilistici della microlingua della DNL diviene aderenza ai suoi modelli concettuali, al suo modo proprio di organizzare la conoscenza disciplinare, la via d'accesso allo sviluppo delle funzioni cognitive-linguistiche coinvolte nell'acquisizione della *literacy* disciplinare.

3. La lingua per le discipline scolastiche nella classe plurilingue

Nella scuola convivono due varietà di lingua italiana tra le quali esiste uno scarto notevole: la lingua per la comunicazione quotidiana – usata per le interazioni perlopiù orali, legate al qui e ora, necessaria ad esprimere se stessi e i propri bisogni, entrare in

¹ Il saggio riprende e approfondisce quanto presentato al Convegno "Ettore Orlandini" *Lo sviluppo professionale degli insegnanti in didattica della fisica* tenutosi a Udine l'1 e il 2 ottobre 2022 (<<https://geo.uniud.it/eventi/geo-2022/convegno-orlandini>>) e proposto per una pubblicazione (in corso di stampa) sulla rivista *La fisica nella scuola*.

relazione con l'ambiente, stabilire e mantenere i rapporti sociali – e la lingua per lo studio, la lingua delle spiegazioni scolastiche, delle lezioni dell'insegnante, dei libri di testo, dei manuali, dei materiali didattici proposti dai docenti.

In merito alle caratteristiche di queste due varietà di lingua entrambe imprescindibili per il raggiungimento del successo scolastico degli studenti non italofoeni, ricordiamo la nota distinzione fatta da Cummins (1979) tra *BICS Basic Interpersonal Communication Skills* e *CALP Cognitive Academic Language Proficiency*, ripresa anche dalla normativa scolastica con le dizioni *Italbase* e *Italstudio* (Miur 2007).

Concentrandoci sull'*Italstudio*, agli studenti – sia italofoeni sia non nativi – durante le lezioni di DNL vengono presentati e richiesti testi che utilizzano un linguaggio e una struttura retorica specifici, di tipo tecnico e scientifico, lontani dalla lingua comune, e si esigono capacità comunicative che riguardano la comprensione orale di monologhi esplicativi, la comprensione scritta di testi microlinguistici, la sintesi orale e/o scritta di testi orali o scritti, la produzione scritta di testi argomentativi o espositivi, la produzione orale monologica o dialogica, il tutto basato su argomenti e nozioni specialistici (Grassi 2003).

Non solo questi elementi testuali, linguistici, microlinguistici, comunicativi, stilistici che definiscono la microlingua delle DNL non sono quasi mai oggetto di istruzione specifica, ma spesso gli stessi docenti di DNL non sono consapevoli della loro importanza ai fini della comprensibilità dei concetti.

3.1. Caratteristiche della lingua dello studio

La lingua dello studio e delle discipline non solo deve trasmettere un apparato di termini e concetti spesso complesso, ma lo deve rendere comprensibile agli studenti, cioè a destinatari in condizione di asimmetria molto marcata: è una asimmetria comunicativa e linguistica, ma anche di conoscenze e di competenze cognitive in via di sviluppo: i testi disciplinari scolastici sono «testi scientifici secondari», cioè legati alle interazioni tra esperto e profano, alla divulgazione attraverso i mass media, alla didattica, differenti dai «testi scientifici primari», genericamente prodotti nell'ambito della ricerca scientifica (Cortellazzo 2011).

I testi scolastici sono quindi l'adattamento in chiave divulgativa dei manuali scientifici, uniscono caratteristiche proprie dei testi microlinguistici con

caratteristiche dei testi divulgativi; accanto a caratteristiche proprie della microlingua scientifico-professionale della disciplina, questi testi presentano un apparato articolato di tecniche linguistiche, grafiche, concettuali facilitanti, da un lato necessarie a trasmettere nozioni tecnico-scientifiche ad un pubblico di giovani e non esperti, dall'altro lato propedeutiche a sviluppare abilità cognitive, promuovere competenze di tipo comunicativo, acquisire conoscenze enciclopediche. In questo apparato troviamo metafore, esempi e paragoni presi dall'esperienza quotidiana, parole di uso comune usate per spiegare termini tecnici, ridondanza dell'*input* ottenuta con ripetizioni, perifrasi, ma anche con supporti non verbali o non esclusivamente verbali – immagini, schemi, mappe, dimostrazioni pratiche ed esperimenti, materiali interattivi *on line* e multimediali.

In realtà, nel passaggio della varietà microlinguistica dai manuali scientifici ai materiali per la scuola la lingua subisce deformazioni, integrazioni, adattamenti che non sempre risultano funzionali agli scopi di comprensione di questo tipo di testi, e che a volte fanno in modo che le caratteristiche funzionali dei testi specialistici diventino degli ostacoli inutili posti tra i contenuti e la mente dello studente (D'Annunzio, Luise 2008).

A questi due aspetti fondamentali della lingua dello studio se ne aggiunge un terzo: l'utilizzo di un registro formale, alto, di una varietà linguistica che è mezzo di espressione ma anche obiettivo didattico che persegue la scuola.

Da sempre l'educazione linguistica scolastica ha come obiettivo anche familiarizzare gli studenti con i registri formali tipici del linguaggio burocratico, con la lingua colta dei testi letterari, e quindi utilizza – con esiti non sempre felici – queste varietà linguistiche nei testi disciplinari scritti per gli studenti. Ciò comporta la commistione nei testi di studio di scelte stilistiche quali la *variatio*, l'uso di forme idiomatiche e di figure retoriche, la presenza di strutture sintattiche elaborate.

4. I testi scolastici disciplinari e gli allievi non italofoeni

Se la materia scolastica, l'argomento, l'età degli studenti e il loro livello di maturità cognitiva, condizionano in modo significativo la realizzazione di un testo destinato allo studio, è comunque possibile identificare degli elementi che accomunano tutti i testi che utilizzano la lingua dello studio, sui quali ogni docen-

te di DNL può lavorare per prendere consapevolezza della dimensione linguistica della sua materia.

Va innanzitutto sottolineato come l'utilizzo di una varietà linguistica formale, definito italiano scolastico (Cisternino 2020), accanto alle caratteristiche microlinguistiche e divulgative della lingua dello studio possa collidere creando ostacoli inutili per gli studenti e in particolare per gli studenti non italofo- ni (Luise 2014).

Ma anche le strategie di divulgazione adottate dai materiali didattici specialistici e dai docenti di DNL possono risultare fonte di difficoltà per lo studente straniero. Infatti, come sottolinea Minuz (2003: 259):

Gli studi sociolinguistici sulle lingue tecnico-scientifiche hanno sottolineato come nella trasmissione delle nozioni disciplinari dalla comunità di specialisti al pubblico di non specialisti, inclusa la trasmissione in ambito formativo, si operi sia sul piano concettuale che su quello linguistico. Sul piano concettuale, si procede avvicinando le nozioni specialistiche all'esperienza quotidiana presupposta nei destinatari da chi emette il messaggio; sul piano linguistico, si utilizza la lingua quotidiana come metalinguaggio della lingua specialistica, attraverso sostituzioni, definizioni e parafrasi. [...] L'interazione tra insegnanti e allievi italiani nella formazione tecnica e professionale presuppone dunque la condivisione di conoscenze generali sul mondo, di conoscenze specifiche circa le norme che regolano l'evento "lezione", di conoscenze linguistico-comunicative che consentono una comunicazione efficace. Queste considerazioni individuano potenziali difficoltà per allieve e allievi stranieri.

Una strategia particolarmente problematica per chi studia in una L2 è all'utilizzo di metafore, esempi e paragoni presi dall'esperienza quotidiana, sul quale ancora Minuz (2006: 48) scrive:

A livello concettuale la divulgazione si richiama all'esperienza quotidiana dell'ascoltatore o lettore attraverso esempi e metafore, per rendere familiari o intuitive concettualizzazioni scientifiche o tecniche. [...] La sostituzione di un termine scientifico con uno della lingua comune non garantisce una maggiore comprensione, se non ci si accerta della padronanza lessicale dell'allievo straniero. Il ricorso all'esperienza comune dovrebbe tenere conto del fatto che le esperienze quotidiane e il modo di organizzarle cognitivamente possono differire tra le diverse culture. La stessa procedura di parafrasi potrebbe risultare oscura a chi non padroneggia le forme linguistiche attraverso cui essa è realizzata.

La metafora – espediente linguistico e concet-

tuale centrale per la fisica – si presta in modo particolare a rappresentare le difficoltà che possono incontrare gli studenti non nativi nell'affrontare le DNL.

5. La lingua della fisica

Non è questa la sede per una disamina puntuale del linguaggio della fisica: qui si vuole solo sottolineare come alcune caratteristiche linguistiche, testuali, lessicali della fisica, se non usate in modo consapevole dal docente e se mal dominate o non comprese dallo studente non nativo, finiscono per essere causa di un insuccesso scolastico che il lavoro congiunto del docente di fisica e di quello di lingua può allontanare.

Ci soffermiamo quindi sull'utilizzo della metafora nel linguaggio specialistico della fisica con lo scopo di esemplificare come una caratteristica connaturata con una microlingua scientifica debba essere al centro della riflessione dei docenti di fisica rispetto agli ostacoli che si possono frapponere tra studente non nativo e contenuto disciplinare.

5.1. La metafora scientifica

L'utilizzo delle metafore è elemento centrale nella divulgazione e nella spiegazione della fisica.

Se è noto dai tempi di Galileo che il linguaggio della fisica è la matematica, quando l'insegnante deve "narrare" i fatti della fisica, utilizza dispositivi delle lingue naturali tra i quali il racconto e la metafora. Traspose quindi in forma metaforica fenomeni e problemi lasciando allo studente il compito di disambiguare e decifrare la metafora.

Questa traduzione del sapere dalla formula matematica, dal linguaggio della matematica in un "sapere da insegnare" (D'Amore 2012) è un processo con una forte caratterizzazione creativa, che punta all'integrazione delle due modalità di pensiero che Bruner (1990) attribuisce all'essere umano: il pensiero paradigmatico, tipico della verità scientifica, e il pensiero narrativo, polisemico, caratterizzato culturalmente.

Nelle spiegazioni della fisica, l'utilizzo della metafora, oltre a favorire la comunicazione didattica, ha funzione creativa, euristica e cognitiva: stimola il collegamento tra entità per creare nuova conoscenza, veicola nozioni astratte attraverso la lingua comune della realtà e dell'esperienza.

Proprio per la sua potenza e per la sua efficacia,

la metafora scientifica nella didattica della fisica richiede all'insegnante consapevolezza delle implicazioni e dei rischi insiti nel suo utilizzo in classe: metafore banali, troppo intuitive, non contestualizzate, che fanno riferimento ad esperienze e referenti non familiari per gli studenti portano a conoscenze approssimative, a equivoci e misconcezioni che rischiano la cristallizzazione nella mente dell'allievo. È facile intuire come questi rischi siano ancora più probabili e concreti quando lo studente non condive dalla nascita né la lingua né la cultura di riferimento della classe e del docente.

Quando si utilizzano concetti appresi in un contesto e li si applica in contesti diversi e lontani, si creano delle metafore, si utilizza una cosa nota in un contesto non noto. «Quando io non conosco una cosa, per conoscerla provo, per tentativi, a ricordarmi un'esperienza nota» (Corni 2021: 196). Proprio perché le metafore spiegano, gli studenti tendono ad affidarsi ad un loro significato familiare che sono in grado di comprendere. Il pericolo con studenti non nativi va oltre la non riuscita comprensione del concetto a causa della mancanza di familiarità con il contesto che dovrebbe essere noto; laddove il retroterra di rappresentazione culturale, linguistico, di esperienza del mondo, ma anche scolastico è molto lontano da quello presupposto dal docente, la comprensione del concetto espresso attraverso una metafora può avvenire portando lo studente a capire qualcosa di molto diverso da quello che intendeva il docente.

Abbiamo scelto la metafora come esempio di caratteristica fondante del linguaggio della fisica, anche per un altro motivo, legato alla necessità di superare la netta separazione tra formazione scientifica e formazione linguistica dei docenti di DNL; proprio la metafora infatti può costituirsi come ponte tra gli ambiti scientifico e umanistico (Corni 2011: 3):

è stato sottolineato come nell'orizzonte post-positivistico dell'epistemologia contemporanea non ha più senso contrapporre il potere denotativo del linguaggio scientifico al potere connotativo del linguaggio poetico-artistico. Meritano riflessione e sviluppo le modalità attraverso cui avviene la comprensione delle metafore, tra pensiero e linguaggio, tra mappature di domini e creazione di nuove categorie. Forse, la capacità da parte della metafora di etichettare un certo gruppo di oggetti o eventi quali membri di nuove categorie, potrebbe fornire un ulteriore supporto alla didattica della fisica in termini di strumenti linguistici di comunicazione ad uso dell'insegnante e criteri interpretativi dei linguaggi dei bambini.

6. La formazione del docente di fisica, tra lingua e contenuti

I possibili obiettivi e argomenti per la formazione dei docenti di una DNL come la fisica in classi plurilingui possono essere numerosi; ne elenchiamo i principali, passando da quelli più generali e legati ai processi di acquisizione della lingua dello studio, a quelli più specifici e legati all'acquisizione della fisica (Beacco *et al.* 2016):

- » Comprendere e analizzare le relazioni tra competenza linguistica in L1 e in L2 e apprendimenti scolastici.
- » Riconoscere e analizzare le difficoltà di comprensione del testo disciplinare da parte di destinatari non esperti e/o non nativi.
- » Conoscere i processi sottostanti alle abilità di comprensione, al loro sviluppo e potenziamento.
- » Comprendere l'importanza dell'*output* linguistico nei processi di apprendimento delle discipline scolastiche, e quindi anche della fisica.
- » Descrivere la lingua specialistica della fisica e identificare le caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari.
- » Individuare le principali funzioni linguistico-cognitive della fisica, anche creando una lista di riferimento delle funzioni più utilizzate nei testi scolastici.
- » Analizzare le esposizioni dei docenti di fisica e i libri di testo anche per creare un inventario dei mezzi verbali e delle forme linguistiche più ricorrenti.
- » Identificare le principali modalità didattiche per guidare tutti gli studenti – anche coloro che non sono italofofoni dalla nascita – verso una piena comprensione e gestione del linguaggio specialistico della fisica.

Se questi possono essere in generale obiettivi per la formazione iniziale e *in itinere* dei docenti di fisica in classi plurilingui, sottolineiamo la necessità di superare la separazione netta tra educazione linguistica ed educazione scientifica (Zuin 2016: 16):

[...] la rappresentazione diffusa di una incomprensibile diversità epistemologica e strutturale tra i due ambiti scava nettamente il solco tra discipline linguistiche e scientifiche, rendendo molto difficile per gli insegnanti la ricerca dei possibili virtuosi incroci tra i loro saperi specialistici, con i metodi di ricerca e i linguaggi di cui sono portatori.

Assumono di conseguenza una particolare valenza le occasioni formative congiunte di docenti di fisica e docenti di lingua, fondamentali laddove la riflessione sulla lingua disciplinare dovrebbe esse-

re parte della formazione del docente di fisica così come l'insegnante di italiano sia come lingua materna sia come lingua seconda dovrebbe essere in grado di gestire e proporre testi di fisica come esempi di lingua specialistica.

In un interessante resoconto di un'esperienza di questo genere si sottolinea che le attività di formazione in servizio che hanno visto docenti di materie letterarie e docenti di fisica lavorare insieme (Bolondi, Viale 2016: 173):

sono diventate occasione di riflessione sulla scrittura e la comunicazione scientifica nei suoi vari aspetti (gestione della terminologia scientifica, modelli di scrittura, rapporto tra struttura testuale ed efficacia di comprensione, scrittura collettiva), allo scopo di dar forma a percorsi di didattica della scrittura trasversali alle discipline e collegati ad esperienze scientifiche da riprodurre in classe.

Da questo punto di vista, una buona educazione linguistica che porti a sviluppare il pensiero alfabetizzato favorisce anche un buon apprendimento scientifico. Viceversa, rappresentare processi, dinamiche, oggetti in modo scientifico è anche un ottimo allenamento per imparare a parlare e scrivere bene, in lingua materna come in lingua seconda (Corni 2011).

Riferimenti bibliografici

Balboni P., 2014, *L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari*. In Balboni P., Mezzadri M. (a cura di), 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, I Quaderni della Ricerca, 15, Torino, Loescher.

Beacco J.C. et al., 2016, *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*, «Italiano LinguaDue».

Bolondi G., Viale M., 2016, *Abilità linguistiche e discipline scientifiche*. In De Renzo F., Piemontese M.E. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Roma, Aracne.

Bruner J., 1990, *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press.

Cisternino S., 2020, *L'italiano scolastico in un corpus diacronico di produzioni scritte di alunni della scuola elementare (1933-2016)*, «Italiano a Scuola», 2 (1), pp. 39-102.

Corni F., 2011, *Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria: al crocevia fra discipline scientifiche e umanistiche*, «La Fisica nella Scuola», XLIV, 1.

Corni F., 2021, *Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria e dell'infanzia. Fondamenti ed esempi di un curriculum narrativo guidato dai concetti*. In AA.VV., *Partire bene per andare lontano. La scuola primaria fra tradizione, ricerca e innovazione*, Trento, Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.

Cortellazzo M.A., 2011, *Lingua della scienza*, «Enciclopedia dell'italiano Treccani». URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza>, Enciclopedia dell'Italiano (ultimo accesso: 21.12.2023).

Cummins J., 1979, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, «Review of Educational Research», Vol. 49, (2), pp. 222-251.

D'Amore B., 2012, *Cosa serve per diventare buoni insegnanti di matematica?* In Bolondi G. (a cura di), 2012, *Perché studiare la matematica*, Milano Pearson, pp. 131-162.

D'Annunzio B., Luise M.C., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra.

Grassi R., 2003, *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*. In Luise M.C. (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra, pp. 121-142.

Lombardo Radice G., 1913, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, R. Sandron Editore.

Luise M.C., 2014, *La natura della lingua dello studio*, In Balboni P., Mezzadri M. (a cura di), 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, I Quaderni della Ricerca, 15, Torino, Loescher, pp. 17-34.

Minardi S., 2020, *Le dimensioni linguistiche nel curriculum di una disciplina detta non linguistica*, «Italiano LinguaDue», 1, pp. 1007-1020.

Minuz F., 2006, *I manuali scolastici: problemi di lingua*. In Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), 2006, *Saperi per insegnare*, Torino, Loescher, pp. 112-128.

Minuz F., 2003, *In aula e in laboratorio: giovani e adulti stranieri nell'istruzione tecnico-professionale*. In Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra, pp. 255-272.

MIUR, 2007, *La via italiana per la scuola interculturale*. URL: <https://shorturl.at/fovL5> (ultimo accesso: 21.12.2023).

Zuin E., 2016, *Leggere e scrivere matematica, fisica e scienze indagando in laboratorio e con le nuove tecnologie: contesto e obiettivi*. In Zuin E. (a cura di), 2016, *Lingua della scienza, scienza della lingua. Sperimentazione didattica nelle scuole del secondo ciclo della Provincia Autonoma di Trento*, Trento, Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.

