

L'integrazione Italiano-Storia in contesti LS (lingua straniera nel mondo). Forme e pratiche per una didattica consapevole.

MILENA SABATO
Università del Salento

Abstract

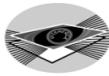
Il paper si propone di riflettere sulla possibilità di integrazione lingua-storia in un corso di italiano LS nei dipartimenti universitari di Italian Studies. Pensando all'Italia dove la dimensione del passato come tempo della storia è predominante, e prendendo in prestito le basi metodologiche CLIL (e Italstudio come CLIL in italiano), si discute su quali siano gli strumenti, le motivazioni e le tecniche per scelte e proposte didatticamente consapevoli. Delineando il difficile ruolo del docente in questa particolare situazione didattica, e individuando pregi e difetti del manuale di storia, si evidenzia la necessità dell'uso di materiali autentici e di metodi prevalentemente incentrati sui percorsi di diffusione della cultura italiana attraverso vari e specifici fenomeni e media. I testi input, alla base delle unità di acquisizione, estratti da manuali e film, trasmettono e conservano la memoria storica dell'Italia, e allo stesso tempo forniscono elementi interessanti e utili allo studio della sua lingua (compreso l'italiano della storia) e della sua cultura. Nel selezionare e costruire i percorsi di apprendimento linguistico-storico, si provano a rintracciare le attività che, all'interno della struttura definita dell'unità di acquisizione, dovrebbero precedere o seguire l'incontro con il testo storico, senza trascurare il momento valutativo. A queste segue la descrizione delle tre unità, che ne chiarisce i contenuti, l'approccio seguito e le peculiarità.

Parole chiave: CLIL; Italstudio, italiano come seconda lingua, storia d'Italia

© Milena Sabato

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale.

<http://interface.org.tw/> and <http://interface.ntu.edu.tw/>



Integration of Italian and History in a Foreign Language

Context. Forms and Practices for Conscious Teaching.

MILENA SABATO
Università del Salento

Abstract

The paper aims to reflect on the possibility of language-history integration in an Italian as a Foreign Language course in the university departments of Italian Studies. Thinking of Italy where the dimension of the past as time in history is predominant, and borrowing the CLIL methodological bases (and Italstudio as CLIL in Italian), we discuss what are the tools, motivations and techniques for choices and proposals didactically aware. Outlining the difficult role of the teacher in this particular didactic situation, and identifying the strengths and weaknesses of the history manual, we highlight the need for the use of authentic materials and methods mainly focused on the paths of diffusion of Italian culture through various and specific phenomena and average. The input texts, at the base of the acquisition units, extracted from manuals and films, transmit and preserve the historical memory of Italy, and at the same time provide interesting and useful elements for the study of its language (including Italian history) and of its culture. All this, taking into account the fundamental difficulties encountered by students in the face of history in Italian, but also their reactions and preferences, pre-existing skills and the emotional component, making the most of the specific characteristics of the tools used, and also favoring the emergence of positive relationships between the subjects involved. The texts also respond to the need to recover the perception of the cultural variety of man, and were chosen with empathic purposes, aiming above all to promote the cultural pleasure of this experience. In selecting and constructing linguistic-historical learning paths, the opportunity and usefulness of personal history is highlighted in an initial phase, and an attempt is made to trace the activities that, within the defined structure of the acquisition unit, they should precede or follow the encounter with the historical text, without neglecting the moment of evaluation .

Keywords: CLIL; Italstudio. Italian as Second Language; Italian History

© Milena Sabato

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

<http://interface.org.tw/> and <http://interface.ntu.edu.tw/>

L'integrazione Italiano-Storia in contesti LS (lingua straniera nel mondo). Forme e pratiche per una didattica consapevole

In questo lavoro sulla didattica dell'italiano LS si affronta il tema della possibilità di integrazione lingua-storia.¹ Ovvero se sia possibile, e auspicabile, coniugare l'insegnamento linguistico con quello della storia, e quali siano le motivazioni, i metodi e le tecniche per una scelta didatticamente consapevole. Prendendo in prestito le basi metodologiche CLIL (e Italstudio come CLIL in italiano), relative all'insegnamento integrato di lingua e contenuti storici e a quello della microlingua della storia, è un tentativo di prospettare le questioni e i problemi da affrontare prima e durante l'insegnamento. Le proposte didattiche rappresentano concretamente questa sfida, che, nata in un contesto globalizzato e universalmente interrelato come quello in cui viviamo, prova a far recuperare la percezione della varietà culturale dell'uomo, la cui immagine appare oggi purtroppo appiattita su un'unica dimensione.

Benché continuamente insidiata da distorsioni e da strumentalizzazioni, quella storica costituisce certamente una componente fondamentale della cultura, essenziale per orientarsi e acquisire cognizione e responsabilità, per essere liberi e autonomi nelle scelte attuali e future, per favorire la più ampia convivenza nel rispetto delle diversità, per sviluppare le capacità critiche necessarie a esercitare il dialogo e il confronto. In considerazione delle continue e rapide trasformazioni in atto, si ritiene essenziale condurre ricerche sulle strategie didattiche più idonee a rendere efficace anche l'insegnamento della storia d'Italia a stranieri in contesti LS, attivando funzionali metodologie didattiche atte a stimolare negli allievi l'assunzione di facoltà essenziali.

¹ Il lavoro è tratto dalla tesi finale del Master ITALS in "Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri" (I, edizione XX, Università Ca' Foscari, Venezia), discussa il 9 luglio 2020.

INTERFACE

La recente collana *Le parole dell'italiano*, in uscita (da dicembre 2019) con il “Corriere della Sera” a cura di Giuseppe Antonelli, propone, in 25 volumi, una storia d'Italia attraverso l'italiano (orale e scritto), con l'obiettivo di illustrare l'inesauribile ricchezza del nostro lessico, approfondendo di volta in volta un aspetto specifico. Seguendo un percorso inverso, ma allo stesso tempo parallelo (e talvolta coincidente), il presente lavoro – ovviamente molto meno ambizioso – parte invece dalla storia d'Italia, da testi (tradizionali e non) che trasmettono e conservano la memoria storica, proponendosi di fornire strumenti e conoscenze utili allo studio della lingua e cultura italiana. Considerando che coloro che (specie fuori Italia) studiano o si avvicinano alla storia d'Italia in lingua italiana hanno tre difficoltà fondamentali – la lingua dei testi, la microlingua della storia e della storiografia, la contestualizzazione storica –, si cercherà di dare a questi problemi una risposta mirata, in relazione, in particolare, alle caratteristiche proprie (e alle conoscenze pregresse) degli studenti di lingua italiana nelle università straniere (nello specifico, dei paesi anglosassoni).

Si tralascerà, in questa sede, il discorso più generale sulla trasmissione del sapere storico a studenti di italiano LS. Mi limito solo a riportare quanto detto sinteticamente da Paolo E. Balboni: “Ma gli Stati Uniti sono anche un *paese giovane*, spesso definito (quasi) senza storia, senza tradizioni, soprattutto se lo si confronta con paesi come il nostro, in cui la dimensione del passato, come tempo appunto della storia e della tradizione, è talmente predominante da riverberarsi nelle strutture della lingua” ([s.n.t.], p. 75). Sono alcune osservazioni che, richiamando l'importanza dell'inserimento della Storia d'Italia in tali contesti, consentono di considerarne alcune caratteristiche: la storia italiana è particolare, sebbene non eccezionale (negli aspetti storico-politici); ha portato gli italiani a un particolare senso del tempo (nella lingua e nella cultura); spiega la ricchezza linguistica e culturale del paese. Il passato, dunque, dà senso alla lingua e alle varietà culturali, e proietta verso il futuro, stimolando l'assunzione di facoltà essenziali per gli studenti, come l'orientamento, la responsabilità, la libertà nelle scelte, la convivenza, il rispetto, il dialogo e il confronto (Antonelli, 2011; Balboni, 1999; Benucci, Coveri, & Diadori, 1999; Berruto, 1987; De Mauro,

SABATO

2014; De Mauro, 2017; Galasso, 1979; Prospero, 2016). Né sarà affrontato il tema delle competenze relative all'area storica (e degli obiettivi di apprendimento specifici), che da alcuni anni sono entrate a far parte del sistema di istruzione e formazione europeo. Su questo, rimando a lavori specifici (Batini, 2013a; Batini, 2013b; Panciera & Zannini, 2013; Valseriati, 2019) e ai riferimenti normativi (*Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018; Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006; Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, 2007*).

Si punterà invece sul proporre e stimolare un efficace apprendimento integrato di lingua e contenuti. Si prenderanno in considerazione alcuni nodi problematici cruciali che danno senso, utilità ed efficacia a questo tipo di insegnamento, trattando prevalentemente di aspetti propedeutici e metodologici. Le proposte didattiche, nella scelta dei testi, sono state mosse in direzione delle *finalità empatiche*, storiche e linguistiche, indicate da Keith C. Barton e Linda S. Levstik (2004) e racchiuse nei concetti di *caring for, caring about, caring that, caring to*. Si è voluto considerare i *testi* come *specchi* su cui proiettare domande di natura linguistica e riflessioni sulla narrazione storica, in un percorso guidato e mirato capace di far *interagire*, con *passione, interesse e coinvolgimento*, gli studenti di italiano LS, puntando soprattutto a favorire il piacere culturale di questa esperienza.

1 La metodologia didattica e il CLIL

La densità e l'ampiezza dei contenuti della storia italiana rendono preliminare chiarire quali metodi, e quali motivazioni, finalità e contenuti, debbano caratterizzarne l'insegnamento anche a studenti LS. Altrettanto fondamentale è premettere quanto sia necessario (quando possibile) adottare in modo sistematico (anche in questo particolare contesto didattico) un percorso circolare di andata e ritorno che, facendo perno sull'*attualità* per trarne motivazioni, interrogativi e curiosità (con un

INTERFACE

propedeutico abbinamento alla *storia personale e familiare*), spinga a trovarne premesse e sviluppi nella storia; per poi ritornare al presente più documentati e consapevoli, e in definitiva più liberi. L'attenzione al *genere* (nelle sue molteplici identità), alla *diversità* e alla *varietà culturale*, ai *caratteri identitari* e ai *cambiamenti in atto* è, inoltre, essenziale per una didattica della storia volta a un'educazione alla cittadinanza attiva, democratica, critica, matura e responsabile (e per evitare quella che è stata chiamata la *globalizzazione dell'indifferenza*). L'*immersione* dentro la storia (al posto della narrazione della storia), la *full immersion* nella documentazione del passato, è del resto uno dei vantaggi offerti dalla storia in CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)². E lavorare efficacemente con la metodologia CLIL, applicata in contesti LS, significa soprattutto consentire allo studente di entrare con *empatia storica*³ dentro il punto di vista degli altri, secondo quattro prospettive diverse: *caring for* (appassionarsi e coinvolgersi emotivamente), *caring about* (interessarsi ai problemi), *caring that* (interessarsi per esprimere giudizi) e *caring to* (coinvolgersi attivamente in un confronto aperto)⁴.

Pertanto, in coerenza con quanto esposto, e partendo dalla constatazione che il metodo trasmissivo comporta esiti deludenti, scarso interesse, conoscenze labili e mnemoniche e bassa capacità formativa, i momenti essenziali che ogni percorso di didattica della storia italiana a stranieri LS, appropriato alle esigenze attuali, dovrebbe includere sono, in breve:

- un approccio teso a motivare e interessare alla conoscenza degli argomenti da affrontare, durante il quale curare la piena disponibilità da parte di tutti dei prerequisiti necessari a intraprendere il percorso; un approccio, quindi,

2 Secondo questa metodologia il contenuto disciplinare non linguistico (DNL) viene acquisito attraverso la LS, la quale a sua volta si sviluppa attraverso il contenuto DNL. Due importanti lavori (*Obiettivo CLIL-Le lingue franche*, 2014 e Balboni & Coonan, 2014) hanno messo sotto la lente d'ingrandimento un po' di elementi relativi al CLIL, ponendo alcune domande e analizzando pro e contro. Un'importante ricerca sulla motivazione nell'insegnamento in CLIL è invece quella di Bier (2018).

3 Si prende in prestito il concetto di *empatia* dall'affascinante riflessione di Keith C. Barton e Linda S. Levstik (2004).

4 Gli studenti, provando ad applicare ciò che hanno imparato dalla storia, ad attualizzare un insegnamento del passato (in una versione, per così dire, aggiornata della *historia magistra vitae*), possono così porsi oggi delle domande, smettendo di agire come le persone-monadi profeticamente descritte da Bob Dylan forse nella sua canzone più nota, *Blowin' in the Wind*, scritta nel momento in cui rinasceva in USA la partecipazione civile (1962).

SABATO

con attività motivanti da svolgere in continuità e da correlare ai diversi livelli linguistici;

- l'adozione del metodo laboratoriale, con cui coinvolgere e attivare gli allievi ricorrendo all'uso di fonti (anche digitali) e a ricerche di gruppo;
- la proposta di verifiche in itinere, con le quali siano gli stessi soggetti dell'apprendimento a valutare ed eventualmente correggere le proprie acquisizioni;
- l'esposizione dei risultati raggiunti attraverso la varietà degli strumenti e delle esibizioni possibili;
- la verifica finale delle conoscenze apprese e delle nuove opportunità che comportano⁵.

La storia in CLIL – con l'apprendimento integrato di lingua e contenuti, l'utilizzo della lingua italiana come strumento di comprensione e di esplorazione coinvolgente dei problemi, la necessità di problematizzare/storicizzare, l'uso attento delle tecnologie e la cooperazione sistematica (fra docenti e contesto di studio) – può effettivamente realizzare tutte insieme queste finalità e attività, dando l'importanza necessaria alle fonti, ai concetti, al lessico, alle competenze espositive (oltre che analitiche e di giudizio) e all'organizzazione del discorso. A condizione, però, che *l'empatia storica* sia prima di tutto un'*empatia linguistica*, cioè sia un'immersione profonda nella diversità concettuale della lingua straniera⁶.

Nella logica CLIL, l'italiano della storia (Italstudio) necessita di specifiche basi metodologiche e strategie per l'insegnamento della *microlingua* (o, meglio, per l'educazione alla microlingua)⁷, per far sì che l'in-

⁵ L'insegnamento della storia oggi e le motivazioni, i metodi e i contenuti per l'apprendimento di questa disciplina sono stati di recente oggetto di trattazione da parte di Rolando Dondarini (2007). Ritengo fondamentali anche i suggerimenti di Batini (2013b, pp. 7-8, 10) in merito alle sequenze di azioni in un sistema per competenze, e ai 19 principi per un apprendimento significativo (come quelli del divertimento, della partecipazione attiva, della motivazione, della rilevanza soggettiva, dell'utilità dell'errore, dell'autonomia, del valore).

⁶ È questo un modo per sollecitare, in campo educativo, quelle competenze legate alla promozione e allo sviluppo della persona, come ricordato dalla Commissione Europea (*Rethinking*, 2012). Cfr., inoltre, i contributi di Stradling (2009) e Koksal (2012).

⁷ La lingua che si usa a scuola o nelle università per trasmettere i contenuti disciplinari può essere avvicinata al concetto di microlingua secondo la definizione di Balboni (2000, p. 9). Sull'Italstudio e l'uso delle NT cfr. Moretti (2012).

INTERFACE

segnamento di lingua e contenuti sia davvero *integrated*. L'insegnante analizza quindi l'italiano sul piano della grammatica, del lessico, della socio-pragmalinguistica, della testualità, ma lo fa su testi di microlingua della storia, allo scopo di farne emergere le caratteristiche linguistiche e comunicative che la rendono una varietà a sé rispetto alla lingua quotidiana. Le parole diventano qui *termini* (metalingua esatta), mirando a una comunicazione non ambigua (con forti ricadute sullo stile), e si coinvolgono tre dimensioni: funzionale (ad esempio, con l'uso del passato, l'ordine dei nessi logici, la completezza dei dati fondamentali e la gerarchizzazione dei dati accessori), interculturale (principalmente con la precisione terminologica) e cognitiva (con vari tipi di conoscenza e tipi di relazioni che si stabiliscono tra i concetti). Insegnare lingua e contenuti storici in maniera integrata e l'italiano della storia vuol dire quindi:

- pianificare un intervento di carattere disciplinare e linguistico calato in un contesto specifico, considerando aspetti peculiari da un punto di vista organizzativo, didattico e valutativo;
- essere consapevoli della complessità della storia come *disciplina*;
- lavorare sulla testualità, in quanto altrettanto consapevoli della difficoltà del discorso storico (ad esempio, nelle parole *lessicali*, nei verbi, negli avverbi di modo; o ancora, nelle forme passive, nei comparativi e superlativi, nei pronomi relativi, nello stile nominale, nei connettivi testuali);
- avere coscienza della modesta padronanza linguistica dello studente e adottare un tipo di didattica *task-oriented*, promossa dall'approccio CLIL e basata sulla fitta interazione tra contenuto, lingua e compito proposto;
- riconoscere la particolare organizzazione dei testi dei manuali di storia, con strutture e criteri espositivi complessi;
- progettare percorsi di storia attraverso l'unità *didattica* e l'unità *di acquisizione*;
- attivare, all'inizio di ogni percorso, la motivazione nello

SABATO

studente e il meccanismo della *expectancy grammar* (utilizzando al massimo la presenza di immagini);

- avviare il contatto con il testo, rispettando durante tutto il processo didattico quanto stabilito dalla psicologia della Gestalt;
- analizzare soprattutto gli elementi legati al sintagma verbale (diatesi passiva del verbo, aspetto qualitativo dell'azione passata, *consecutio temporum* dei verbi all'indicativo nei tempi passati) e alla dimensione lessicale intesa come unità lessicale denotativa e monoreferenziale (precisione del lessico);
- dare priorità agli obiettivi di natura linguistica, e meno a quelli di tipo disciplinare (da calibrare a seconda del contesto e dei livelli linguistici);
- guidare l'allievo alla scoperta della lingua come disciplina e dei differenti codici linguistici della storia, attraverso l'identificazione dei fenomeni caratterizzanti (con un processo induttivo, e non deduttivo);
- utilizzare le tecniche didattiche adatte a ogni fase, al fine di rendere lo studente protagonista principale nell'approccio alla lingua e alla disciplina;
- ampliare la riflessione mediante il ricorso ad altri linguaggi (codici iconici e grafici);
- affrontare il tutto con piena consapevolezza didattica, per ottenere risultati fruttuosi nel raggiungimento degli obiettivi perseguiti (Balboni, 2015a; Balboni, 2015b; Damini, 2015c; Serragiotto, 2015c).

2 Il contesto di insegnamento/apprendimento

Il contesto di insegnamento della lingua italiana LS entro cui saranno sviluppate le proposte didattiche sarà quello delle istituzioni accademiche (Departments, Schools) che offrono programmi di *Italian Studies* fuori dall'Italia e che si occupano dell'insegnamento e della promozione della lingua e cultura italiana abbracciando spesso prospettive multidi-

INTERFACE

sciplinari e interdisciplinari, e ponendo grande enfasi sulle connessioni tra lo studio della lingua e la comprensione critica della storia d'Italia (penso, in particolare, alla Italian Section-Faculty of Modern and Medieval Languages and Linguistics della University of Cambridge). Se l'espressione *Italian Studies* chiama più direttamente in causa il contesto della ricerca/didattica anglofona, e in particolare i dipartimenti di italianistica delle università britanniche e americane, il fenomeno è tuttavia più ampio e coinvolge, spesso con denominazioni meno precise, non solo numerosi altri paesi europei, ma anche sempre più numerose sedi accademiche non occidentali. Alcuni di questi dipartimenti hanno storie illustri e sono largamente riconosciuti come leader e innovatori in questo campo (come il Dipartimento di Studi Italiani nel College of Letters and Science della University of California-Berkeley, quello della University of Toronto o della stessa Cambridge) –, e molte volte sono promotori di numerosi eventi, accademici o di interesse generale aperti al pubblico (come lezioni, corsi, conferenze, proiezioni cinematografiche), e programmi di studio in Italia, offrendo un'immersione totale nella cultura italiana.

Il lavoro, in particolare, ha preso le mosse da una piccola indagine su alcune di queste istituzioni accademiche del Regno Unito (nelle università di Birmingham, Exeter e Glasgow), per poi arrivare a progettare alcuni percorsi didattici, rispondenti ai bisogni e alle aspettative degli studenti anglofoni, con focus storico in un corso di lingua e cultura italiana al loro interno.

In considerazione delle caratteristiche medie di questa tipologia di apprendenti, e pur consapevole dell'estrema varietà di situazioni e problemi anche in questo particolare contesto, i testi di argomento storico si rivelano utili a molti livelli.

Livello motivazionale. Compito del docente, nella progettazione di utilizzo della storia, è innanzitutto quello di indagare che cosa cerchi lo studente (vuole soddisfare una curiosità o un bisogno?) e da qui considerare i vari aspetti (tipo di testo, contenuti, periodo storico, tipo di percorso, ecc.) e scegliere per contribuire alla soddisfazione dello

SABATO

studente, motivandolo. Spesso gli studenti si sono già avvicinati accademicamente alla storia (anche europea) e se ne sono appassionati. In questi casi, introdurre testi storici in italiano e facilitarne la fruizione, la scoperta, la lettura e la comprensione risulta motivante e stimola la partecipazione della classe che si sente coinvolta.

Livello socio-psicologico. Questo aspetto richiama la sfera del rapporto delicato che si viene a instaurare tra docente e studente in questo contesto didattico. Intanto, il docente non può imporsi come *colui che sa*, sia perché, diversamente da quanto accade con la lingua, lo studente può già avere una preparazione storica alle spalle, costruita anche autonomamente, e può quindi far valere una sua competenza, sia per una ragione appunto sociale, perché non tutti sono disposti a imparare da qualcuno e a mettere in discussione se stessi, la propria immagine, le proprie conoscenze. Si tratta di elementi fondamentali per due ragioni: la prima è che questo *pregresso storico* può risultare utile nel processo (ogni studente può fornire riflessioni di carattere comparativo legate agli studi e alle letture precedenti, e possono emergere spunti e approfondimenti), e la seconda, legata più propriamente alla dimensione socio-psicologica, è che utilizzare attività che facciano emergere ciò che gli studenti sanno e le precedenti esperienze (quindi anche i loro interessi) permette loro di sentirsi valorizzati, di sentirsi parte attiva del processo, di percepire il reale coinvolgimento nella gestione del proprio apprendimento.

Livello culturale. Valgono qui i concetti riportati nel paragrafo dedicato ai riflessi della storia sulla lingua e la cultura, e legati alla possibilità di portare in classe valori culturali e tutti quegli elementi appunto di cultura che concorrono a creare l'idea dell'Italia e dell'italiano, ma anche dei cambiamenti che si sono avuti (confrontando, ad esempio, sequenze di un film degli anni '50 con quelle di una fiction o di un film recente). A questo si aggiunge anche la possibilità di paragonare e comparare la cultura italiana descritta nel testo (ad esempio, nei versi di una canzone) con la propria, coinvolgendo così attivamente la classe nel processo. Infine, è importante ricordare l'utilità dei testi di argomento storico contemporanei, scritti e parlati, nel fornire un panorama delle varietà

INTERFACE

linguistiche.

A *livello glottodidattico* le scelte del docente dovranno considerare gli aspetti appena descritti. Ma soprattutto tali scelte dovranno adeguarsi al livello sia linguistico che culturale dei discenti, con una valutazione attenta dei materiali, delle tecniche e degli obiettivi, che dovranno necessariamente essere adeguati (ad esempio, evitando materiali troppo pesanti nella lunghezza o nel contenuto), coerenti e adatti a concorrere sempre al mantenimento della motivazione, sfruttando il testo storico al meglio.

3 La scelta dei testi

I manuali di storia italiana per italiani. I manuali pensati per italiani – adottati in Italia, e con approcci e programmi differenti dal resto del mondo – non sono utilizzabili con stranieri, specie LS, pena la demotivazione della maggioranza degli studenti di fronte a un compito eccessivo a livello linguistico. A meno che il docente, che ha il compito di facilitare l'apprendimento di contenuti disciplinari semplici anche in studenti stranieri, non scelga di lavorare su questi testi, approntando un materiale adatto che consenta allo studente di partecipare attivamente. In pratica, l'insegnante dovrebbe procedere al difficile processo di semplificazione del libro di testo, specie in presenza di studenti stranieri di recente alfabetizzazione (livello A2 e B1). Le competenze linguistiche degli studenti di questi livelli attengono alla comunicazione di base e si limitano a messaggi semplici, in italiano standard, riguardanti argomenti familiari; la conoscenza storica richiede invece un livello superiore di competenze linguistiche (livello B2, C1). Proprio per questo motivo, agli studenti di recente alfabetizzazione (ma non solo a loro) è necessario predisporre una semplificazione dei testi (quando non l'adozione di libri specifici per studenti stranieri) (Tempesta, 2015).

I manuali di storia italiana per stranieri. Passo ora alla questione dei manuali di storia italiana per stranieri, considerando anche che la presenza nei manuali di italiano di testi di storia o di esercizi su tematiche

SABATO

storiche è minima o del tutto assente, e quando presenti, tali testi sono usati solo come campioni di lingua. Esistono tuttavia in commercio manuali di storia italiana pensati proprio per stranieri (di vari livelli linguistici, ma soprattutto intermedi o avanzati), e scritti perlopiù da esperti di questo tipo di insegnamento che si sono occupati di fare in modo che i testi risultassero comprensibili a tutti, controllandone l'attendibilità. Per la maggior parte, si tratta di una storia italiana raccontata in modo semplice e chiaro, ma anche alternativo e interessante, talvolta partendo dai grandi eventi, dai grandi protagonisti, o dal punto di vista delle persone e della loro vita quotidiana. Una storia d'Italia che permette al tempo stesso di affinare le proprie conoscenze linguistiche, con: un approccio divulgativo, testi comprensibili a tutti, confronti tra ieri e oggi, aneddoti per incuriosire lo studente, lessico disciplinare e concetti principali, *testi-ponte* per permettere di progredire nell'apprendimento linguistico, sintesi semplificate e ad alta leggibilità, rubriche inclusive di aiuto alla lettura, glosse ricorrenti, note e schede linguistiche e culturali, pagine specifiche sui concetti-chiave della storia, proposte didattiche graduali, pagine speciali dedicate a temi particolari e all'intercultura, immagini, tavole e mappe illustrate, termini-chiave proposti in varie lingue, profili semplificati, attività di comprensione e grammaticali, contenuti digitali integrativi (con film e video storici, filmati d'epoca, video interattivi sulle epoche storiche, cartine animate, mappe esplicative dei capitoli, percorsi multimediali con documenti, laboratori interattivi, linee del tempo multidisciplinari e cartografia digitale, audio in inglese, esercizi del libro resi interattivi, test autocorrettivi online). Fra i tanti, mi limito a segnalare i volumi di Balboni & Santipolo (2018), Bentini (2013), Bertini (2018), Biggio, Brancati, & Pagliarini (2008), Blasi (2020), Pallotti & Cavadi (2012), Paolucci, Signorini, & Marisaldi (2014), e Sandrini (2020).

I materiali autentici. Ma i manuali di storia – che in linea di massima contengono testi misti (prevalentemente narrativi, descrittivi, argomentativi), e che si connotano perlopiù come testi espositivi con diverse modalità di sviluppo – linguisticamente presentano strutture e criteri espositivi complessi, che lo studente deve essere in grado di riconoscere (molta subordinazione, alternanza di forme verbali al passato,

INTERFACE

molti indicatori temporali, nessi causa-effetto, costrutti densi dislocati a sinistra, anticipazioni o retrospezioni) (Damini, 2015c, pp. 22-23). Non sempre quindi l'uso del solo manuale si rivela efficace. Anzi, il più delle volte è preferibile per il docente portare in classe testi (intendendo per *testo* un qualunque “oggetto linguistico caratterizzato da coerenza e coesione”; Lavinio, 1990, p. 67) scelti autonomamente (ma poi di volta in volta valutati e negoziati con gli studenti), a integrazione o in sostituzione di quanto offerto dal manuale, e in risposta ai bisogni o agli interessi più specifici degli studenti⁸. Selezionare e didattizzare i testi più adeguati (cartacei, audiovisivi, figurati, elettronici), in un'attività di ricerca il più possibile originale e creativa, è un lavoro certamente impegnativo, richiedendo una gamma di competenze piuttosto ampia, di tipo sia tecnico, sia didattico, sia linguistico-culturale: una sfida per un insegnante senza dubbio complessa, che però rende insostituibile il suo ruolo e particolarmente coinvolgente e importante il lavoro didattico. La selezione e la didattizzazione dei materiali autentici in italiano per il CLIL costituisce per il docente un aspetto critico, data la scarsità dei materiali specifici o il loro utilizzo *naturale* con altre metodologie. Lo stesso dicasi per la scelta oculata dei contenuti da trasmettere e degli elementi culturali da portare alla luce, che andranno sottolineati nei loro concetti fondamentali e in una dimensione problematica transnazionale, in modo ridondante, durante l'intero percorso (ma evitando adeguatamente cadute sugli stereotipi). Per rendere comprensibile l'input e il mezzo linguistico che lo veicola, il docente dovrà poi pensare di utilizzare anche elementi extralinguistici (ad esempio, materiale iconografico, grafici, diagrammi, schemi). Solo in quest'ottica un processo CLIL può ritenersi efficace, mirando, nel nostro caso, a un'integrazione fra gli obiettivi di apprendimento dell'italiano e quelli della storia. Si tratta di una strada senz'altro non semplice, che richiede parecchia sperimentazione (Serragiotto, 2015c, pp. 14-15).

8 Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2002) e il *Sillabo di italiano per stranieri* di Siena (Benucci, 2007) offrono indicazioni utili al riguardo, suggerendo, rispettivamente, alcuni criteri per la selezione dei testi (relativi alla tipologia testuale, alla frequenza d'uso e alla rilevanza del testo per l'apprendente, alla complessità linguistica e agli aspetti lessicali) e un utile esempio di selezione del corpus testuale, classificato in base alla *varietà diamesica* e con una preferenza per i canali di comunicazione *dominanti* nella vita quotidiana (l'orale, lo scritto e il trasmesso).

SABATO

Italia, media e temi familiari in contesti LS. Ciò che un corso di lingua in un ambiente L2 può offrire è l'opportunità di interagire non solo con una comunità che parla quotidianamente, ma anche con una cultura che permea ogni aspetto della vita quotidiana e che può essere meglio vissuta che insegnata. Al contrario, in un contesto LS, dove si avverte la mancanza di un contatto diretto con la lingua e la quotidianità italiane, per suscitare attenzione, riflessioni e impegno da parte degli studenti, e per stimolare in loro un interesse vario e trasversale, crediamo sia importante entrare in sintonia partendo dalle forme di produzione, distribuzione, circolazione e ricezione che *mediano* in maniera ampia la cultura italiana, valorizzandola; da quei media, cioè, tradizionali ma anche nuovi, originali e diversi, in qualche modo più *familiari* e vicini agli studenti. Pertanto, sulla base di queste e di altre indicazioni⁹, per un'esperienza CLIL di storia in ambienti LS si possono considerare preferibili tutti quei testi tratti, ispirati o comunque legati soprattutto a questa varietà di prodotti mediatici:

- cinema italiano (diffuso nelle sale cinematografiche, nei festival, nelle piattaforme digitali);
- televisione (con particolare attenzione alla fiction, sia mainstream che premium, e a titoli specifici), piattaforme digitali e media digitali italiani;
- romanzi, *graphic novels*, fumetti e altri fenomeni editoriali italiani;
- moda, spettacolo, pubblicità e fotografia italiana;
- tradizioni gastronomiche e produzioni mediatiche di ispirazione gastronomica e alimentare italiane;
- intrattenimento sportivo italiano, turismo ed eventi correlati;
- animazione per bambini e ragazzi (settore di una rinnovata eccellenza italiana, a partire da WinX), giochi e realtà virtuale (con scambio e reciproca influenza tra tecnologia

⁹ Penso, ad esempio, a Benucci (2008), dove si evidenzia la sempre maggiore necessità di un confronto con i bisogni degli apprendenti, di questionari di rilevazione delle competenze in entrata e di metodi prevalentemente incentrati sulla comunicazione e su materiali autentici; oppure a Balboni (2014), che dà conto dei grandi cambiamenti degli ultimi anni.

INTERFACE

e immaginario, soprattutto per quanto riguarda la valorizzazione del patrimonio culturale italiano);

- fenomeni transmediali italiani (es. i legami tra moda, pubblicità e fotografia, o i successi editoriali adattati dal cinema e dalla televisione, come nei casi di *Gomorra* o Elena Ferrante).

I testi selezionati, inoltre, dovrebbero essere in grado di far riscoprire la storia *mondiale* dell'Italia, quindi il suo posto nel mondo e le eventuali intersezioni della sua storia con quella dei contesti LS; testi, infine, che potrebbero anche spiazzare, sorprendere e allargare lo sguardo, magari con opportuni richiami al presente.

4 Il corso, l'approccio, i testi input, il percorso didattico

Le unità di acquisizione pensate sono tutte inserite in un ipotetico corso modulare universitario *Italian through History*, rivolto a studenti con vari livelli di competenza linguistica. Il corso mira a sviluppare, rafforzare e perfezionare la *competenza comunicativa* (in relazione a determinate *abilità linguistiche, competenze linguistiche, competenze extra-linguistiche e competenze contestuali*), passando, con un approccio disciplinare, attraverso alcuni momenti storici rilevanti della storia d'Italia; è dunque anche orientato al raggiungimento di obiettivi culturali, glottomatetici e trasversali. Il tutto in un approccio alla didattica di tipo comunicativo-diretto e umanistico-affettivo, che elabora una sintesi fra l'approccio comunicativo fortemente pragmatico degli inglesi e la tradizione psico-pedagogica italiana, rivalutando l'emotività dello scambio didattico (Borello, 2005; Balboni, 2013).

Le scelte dei testi input – vari per tipologia, caratteristiche lessicali e strutturali, e con elementi testuali particolarmente stimolanti – sono state dettate dal rimando a tematiche interessanti in prospettiva di un pubblico di studenti universitari anglofoni, toccando alcuni problemi che ha senso oggi ripensare, e andando talvolta anche oltre i luoghi comuni. In particolare, si è cercato di muovere i percorsi in direzione

SABATO

delle *finalità empatiche* sopra indicate, mirando ad *appassionare, interessare ai problemi, coinvolgere emotivamente e attivamente*. Ma si è anche scelto di utilizzare testi fra loro molto diversi, didattici tradizionali (manuali di storia) e autentici (film), tutti vicini a una storia *mondiale* dell'Italia, in termini di temi (cibo, Garibaldi) e media coinvolti (cinema). Vengono “esplorati” (Balboni, 2014, p. 73) attraverso le tre fasi della percezione gestaltica (corrispondenti alle fasi anglosassoni di *presentation* e *production and practice*, cui si aggiunge quella di *evaluation*), sfruttando al meglio l'approccio induttivo e adottando una metodologia Italstudio e CLIL, ma anche *classica* (per non allontanare troppo dalla lingua quotidiana). Tutti i testi sono dunque in grado di trasmettere e conservare la memoria storica, con un linguaggio a volte semplice e diretto, altre volte bisognoso di una semplificazione testuale e di un'analisi linguistica. Le attività didattiche proposte, con un'attivazione costante della motivazione (storia personale, pre-conoscenze, legami con l'attualità, ecc.), permetteranno di comprendere meglio la lingua usata nei testi e di esercitare il lessico (anche specialistico) e la grammatica, divenendo spunti per la riflessione storica. Spunti per un viaggio nella storia d'Italia attraverso la sua lingua, da apprendere con attività, strategie e materiali scelti *ad hoc*.

Il tutto, facendo tesoro delle indicazioni specifiche di Graziano Serri (2015c) ed Elena Ballarin (2015a), i quali suggeriscono come pianificare e implementare qualunque esperienza CLIL e come sviluppare dei percorsi in italiano con focus storico. Provo ora a fondere le considerazioni e i consigli di entrambi, formulando alcune proposte di attività (che dovranno essere pertinenti alla classe e al livello linguistico dei destinatari), distinte a seconda del momento della lezione in cui si collocano.

Prima dell'esposizione alla lingua: l'elicitazione del testo.

- partire da una pagina ricca di immagini (per preparare alla percezione globale dell'evento, per richiamare alla memoria le pre-conoscenze relative a quel contesto, per mettere in atto il processo di comprensione grazie all'*expectancy grammar*);

INTERFACE

- in alternativa, illustrare elementi astratti con esempi concreti, utilizzando esempi vicini alla vita quotidiana degli studenti (per favorire la comprensione dei contenuti).

L'esposizione alla lingua: l'approccio globale al testo.

- far precedere o far seguire il testo da un testo audiovisivo o multimediale che tratti dello stesso argomento (per approcciarsi serenamente al binomio lingua-contenuto, per facilitare il contatto con una lingua spesso non comunicativa, ma divulgativo-scientifica);
- nel caso di un testo scritto, far procedere ogni studente individualmente a una prima lettura generale (per lasciare il tempo a ogni studente di entrare in pieno contatto con il testo);
- sempre nel caso di un testo scritto, far svolgere una successiva lettura dalla classe divisa in piccoli gruppi (per guidare gradualmente alla comprensione del testo);
- inserire il piacere della sfida, ad esempio proponendo ai gruppi una gara a tempo.

La riflessione sulla lingua: l'analisi.

- confrontare fra loro diversi tipi di testo, o abbinarli a diversi tipi di attività pratiche vicine al mondo dello studente (per specificare la natura propria della lingua divulgativo-scientifica per quanto riguarda l'ambito testuale);
- confrontarsi sulla storia attraverso materiale audiovisivo, avvicinando il mondo dello studio al mondo dello studente (per specificare la natura propria della lingua divulgativo-scientifica per quanto riguarda l'ambito lessicale);
- soffermarsi sugli elementi caratterizzanti la microlingua della storia, quindi sulla forma passiva del verbo, sul valore puntuativo e durativo dei tempi passati e sull'aspetto narrativo dell'imperfetto, sulla concordanza dei tempi passati all'indicativo (*consecutio temporum*)

SABATO

(per specificare la natura propria della lingua divulgativo-scientifica per quanto riguarda l'ambito morfosintattico);

- enfatizzare le sezioni importanti del testo utilizzando varie tecniche e modalità (per favorire la comprensione dei concetti fondamentali).

Il riutilizzo delle forme: la sintesi.

- far confrontare lo studente con la rete o con il suo ambiente domestico (per consentirgli di applicare e di fissare le forme su cui ha riflettuto in classe);
- presentare in classe il risultato del lavoro svolto a casa (per *fare propri* i contenuti linguistico-disciplinari su cui si è attivata tutta la strategia didattica).

La valutazione.

- intervenire sugli errori solo quando questi sono tali da impedire la comprensione e comunque cercando di usare modalità non troppo invasive;
- utilizzare una checklist, schede aneddotiche e schede di osservazione (per riflettere sul lavoro degli studenti e registrare i loro miglioramenti);
- incoraggiare all'uso del portfolio (per promuovere l'autovalutazione dello studente);
- adottare due particolari tipi di esercizi di verifica, *il test di abbinamento* e il *cloze test* (due verifiche oggettive utili per separare le carenze linguistiche da quelle che riguardano l'acquisizione dei contenuti, e per lasciare poco spazio per le varianti);
- utilizzare il *modello Short* (Short, 1993) mediante la costruzione di una griglia (*rubric*) (per testare sia elementi linguistici sia di contenuto), verificando: problem solving, conoscenza dei contenuti, elaborazione di concetti, uso della lingua, capacità di comunicazione, comportamento individuale, comportamento di gruppo, atteggiamento / attitudine.

5 Le unità di acquisizione

La prima unità di acquisizione (Slow food) propone una storia tra politica, piacere e globalizzazione, utilizzando un manuale di storia d'Italia concepito per italiani (il testo è tratto da Di Fiore, 2019, p. 776). Per facilitare la comprensione e la comprensibilità del testo, evitando la cosiddetta *condensazione* testuale tipica dei testi più specialistici, si rende necessaria la sua *semplificazione* (un'altra sfida per il docente), che, in un contesto di apprendimento, ha come riferimento teorico gli studi sulle formule di leggibilità. Le operazioni di semplificazione, che possono far avanzare delle riserve sull'inevitabile impoverimento del testo, sono numerose e varie, a condizione che il testo ne risulti sempre coeso, coerente, efficace e informativamente adeguato. Alcune di queste indicazioni sono (Tempesta, 2015):

- ordinare le informazioni in senso logico;
- rendere brevi e semplici le frasi;
- usare più frasi coordinate (ed eventualmente subordinate con congiunzioni di uso comune);
- rispettare l'ordine soggetto, verbo, oggetto;
- non usare incisi, frasi incassate, parentesi e tutte le forme che sospendono la linearità del testo;
- non usare la litote (affermare qualcosa negando il suo contrario);
- non usare le forme impersonali;
- usare parole brevi, di uso comune, concrete, con il ricorso prevalente al vocabolario di base, spiegando gli altri termini;
- ripetere i nomi anziché usare i pronomi;
- usare i verbi nei modi finiti e nella forma attiva;
- modificare i tempi verbali (presente storico, imperfetto e non passato remoto);
- evitare sinonimi e pronomi;
- rinforzare la comprensione del testo attraverso il titolo e le immagini.

SABATO

Il testo racconta la nascita di Slow Food come movimento globale, partito, nel 1986, dal piccolo centro rurale di Bra, in Piemonte, per poi varcare di gran lunga i confini italiani. L'operazione di semplificazione è stata realizzata grazie alle indicazioni presenti in studi specialistici e affidandosi anche alle funzioni automatiche del software FacilTesto (realizzato come progetto di ricerca per l'innovazione finanziato dal MIUR, con la consulenza, fra gli altri, di Tullio De Mauro, e sviluppato dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica), che facilita l'individuazione di alcuni punti eventualmente problematici (è stato utilizzato il protocollo 1, quello di massima semplificazione). Si è lavorato in particolare sulla lunghezza e la complessità delle frasi e sull'uso di parole non appartenenti al Vocabolario di Base. Il testo adattato, che si propone agli studenti e che appartiene al tipo testuale narrativo, attraverso *READ-IT*, risponde ai criteri di comprensibilità/leggibilità, registrando un livello di difficoltà globale del 46,3% (principalmente lessicale e sintattico), un livello di semplicità (Gulpease) del 60,1%, una percentuale di lemmi appartenente al VdB del 78,4% e una percentuale di lessico fondamentale del 73,2%. Si ritiene che possa essere una proposta didattica molto utile per il fatto di trattare una pagina di storia italiana poco nota e interessante dal punto di vista del linguaggio storico e culturale. Particolarmente significativo l'aspetto dei verbi storici, e cioè le forme verbali all'imperfetto (*discendeva, notava, ecc.*), al trapassato prossimo (*aveva scritto, aveva fondato*) e al passato remoto (*parve, cominciò, prese*). L'unità è pensata per un livello B2.

La seconda unità di acquisizione (*Garibaldi globale*) illustra la figura e le vicende dell'*eroe dei due mondi* e il successo di uno dei primi miti veramente globali, selezionando un testo tratto da un manuale di storia italiana per stranieri (Balboni & Santipolo, 2018, pp. 76-77). Una breve parentesi sulla questione ricorrente della funzionalità e dei rischi della *storia generale*. Questa, quale grande sintesi che racconta il passato in base alla conoscenza degli esiti, rimane certamente insostituibile in campo didattico per fornire quello sfondo integratore, quel quadro complessivo in cui calarsi per gli approfondimenti, facendo riscontrare accelerazioni, rallentamenti e stasi, casualità e consequenzialità, fasi evolutive. Ciò non toglie però che la *storia generale*, rispondendo alla

INTERFACE

necessità di fornire una soglia minima di conoscenza del passato, conservi il suo carattere di ampia astrazione, facendo risaltare i grandi eventi della storia politica e istituzionale e portando a quelle deformazioni rilevabili nel computo statistico delle medie complessive di un fenomeno. È per questo, e per non insidiare la sua efficacia con la percezione di sostanziale estraneità di eventi e fenomeni lontani dalla quotidianità, che la storia italiana, specie se insegnata a studenti LS, dovrebbe essere *globale* e una ricognizione empatica: dovrebbe cioè essere complessità e pluriversità, convergenza e simbiosi di aspetti e problemi, apertura di orizzonti (Dondarini, 2007, pp. 103-105).

Il testo descrive, alla vigilia dell'Unità d'Italia, uno degli episodi cruciali del Risorgimento, avvenuto nel maggio del 1860: un migliaio di volontari, al comando di Giuseppe Garibaldi, partì da Quarto alla volta della Sicilia, per poi unirsi ad altre spedizioni garibaldine e vincere contro l'esercito borbonico. Il brano dà inoltre ampio spazio alla figura di Garibaldi, alla sua vita e alla sua fortuna anche fuori Italia. Il testo, che appartiene al tipo testuale narrativo, attraverso *READ-IT*, risponde discretamente ai criteri di comprensibilità/leggibilità, registrando un livello di difficoltà globale del 94,8%, un livello di semplicità (Gulpease) del 47,6%, una percentuale di lemmi appartenente al VdB del 73,2% e una percentuale di lessico fondamentale del 77,2%. Si ritiene che possa essere una proposta didattica utile intanto per il fatto di mettere in risalto la *globalità* di Garibaldi, specie nell'ultimo periodo del brano che richiama il successo europeo dell'*eroe dei due mondi* (e che può ricordare la grande accoglienza che lo stesso ricevette a Londra, essendo considerato come un personaggio elisabettiano, un *Rob Roy*, una combinazione affascinante di orgoglio e semplicità). Ma soprattutto, il testo, fra gli altri elementi linguistici, può consentire lo studio del lessico relativo alle vicende di uno dei personaggi più rilevanti della storia italiana (ad esempio, *diplomazia, leggenda, spedizione, rivolta*). L'unità è rivolta a studenti di livello B2.

La terza unità di acquisizione (*Sex comedy*), sui temi del divorzio, del delitto d'onore, delle donne e della famiglia, è basata su un testo audiovisivo (il film di Pietro Germi, *Divorzio all'italiana*, 1961), che rappre-

SABATO

sentita una delle migliori integrazioni al lavoro svolto in classe sui testi e le attività proposti solitamente dal manuale. Come la parola scritta, il grande schermo può offrire, infatti, il suo contributo alla narrazione del nostro presente nonché del nostro passato, con una varietà di prospettive sulla storia e sulla società italiane attraverso le immagini. Ma ponendo sempre un occhio di riguardo alle implicazioni linguistiche e interculturali, far vedere un film agli studenti che stanno imparando l'italiano è inoltre molto motivante, e l'esperienza di qualche scena può diventare una chiave d'accesso alla cultura italiana del Novecento e dei tempi più recenti. L'impiego didattico dell'audiovisivo implica pertanto fattori positivi, incentivanti e di indubbio vantaggio (flessibilità della didattizzazione, modelli diversi di lingua e cultura, componente extra e para-linguistica, intertestualità, decentramento, realtà/rappresentazione), ma anche fattori negativi e difficoltà che il docente deve conoscere e tenere in debita considerazione (rapida obsolescenza e lunghezza del lavoro di didattizzazione).

Il testo è una breve sequenza video, della durata di 2:33, tratta da un film di grandissimo successo. *Divorzio all'italiana* è ambientato nella Sicilia anni '60, e racconta del barone Ferdinando Cefalù (Fefè), annoiato dalla moglie (Rosalia) dopo dodici anni di matrimonio, che si innamora di una ragazza (Angela) di sedici anni. Non essendoci ancora in Italia il divorzio (sarebbe stato istituito nel 1970 con la legge Fortuna-Baslini, confermata poi dalla sconfitta di un referendum abrogativo nel 1974), il marito traditore pensa di eliminare la moglie facendola cadere tra le braccia di un altro uomo, coglierla in flagranza di reato e avvalersi poi delle ampie attenuanti previste dal codice penale italiano per il delitto d'onore (l'articolo 587, che si vede in video e che sarà abolito soltanto nel 1981). Ma non tutto andrà come nei piani. Nella sequenza selezionata (perlopiù un monologo di Fefè), l'uomo (l'attore Marcello Mastroianni) inizia a elaborare il suo piano. Il testo, attraverso *READ-IT*, risponde discretamente ai criteri di comprensibilità/leggibilità, registrando un livello di difficoltà globale del 95,1%, un livello di semplicità (Gulpease) del 68,7%, una percentuale di lemmi appartenente al VdB del 73,3% e una percentuale di lessico fondamentale dell'86,8%. Si ritiene che possa essere una proposta didattica utile per alcuni riferimenti di vario gene-

INTERFACE

re: dati culturali (come l'onore, le corna, il maschilismo, il sentimento di malessere) e aspetti legislativi (la legge sul divorzio). Sul piano linguistico, soprattutto, permette di soffermarsi sul sessismo nella lingua italiana (*cornuto, disonorato, sguadrina, concubina, amante*) e sul lessico relativo al divorzio e al tradimento (*coniuge, relazione carnale*), con una nota sull'accento e le forme siciliane e sulla gonfia retorica umanistica forense. L'unità è per un livello C1.

6 Conclusioni

L'Italia ha plasmato la cultura e la politica dell'Europa e del mondo per oltre due millenni. Lo studio della lingua e della cultura italiana può offrire una grande opportunità di confronto con la sua Storia e il non semplice linguaggio storico. L'obiettivo di questo lavoro è stato quello di insegnare la lingua italiana e di promuovere lo studio della storia d'Italia (anche quella meno nota e prevedibile) a diversi livelli di competenza orale e scritta in LS. È stata posta grande enfasi sulle connessioni tra lo studio dell'italiano e la comprensione critica della storia e della cultura del paese; e sulle capacità di lettura ravvicinata, sia che il *testo* in questione fosse un brano dal manuale o un film. Si è cercato di dare forma a un ipotetico corso in un contesto accademico, che potesse accompagnare lo studente da un doppio punto di vista (linguistico e disciplinare), facendolo confrontare simultaneamente con la disciplina e con la lingua che la trasmette.

La complessità dello studio della storia è universalmente nota (per esempio, la storia non è semplicemente un *racconto*, ma è anche una lettura interpretativa di fenomeni micro e macroscopici, e chiede di esercitare non solo *Lower Order Thinking Skills* –LOTS, ma anche *Higher Order Thinking Skills* –HOTS); non a caso è spesso una disciplina poco amata dagli studenti (anche madrelingua) che la sentono *lontana* dalla loro realtà e quindi in un certo senso *inutile*, nonostante il docente miri costantemente alla lettura dello spessore storico del presente. E questa complessità va tenuta in considerazione quando si tratta di studenti LS

SABATO

e della lingua per lo studio della storia, che si discosta spesso in modo sostanziale da quella usata di solito nelle interazioni quotidiane.

Bibliografia

- Antonelli, G. (2011). *Lingua*. In A. Afribo & E. Zinato (a cura di), *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni settanta a oggi*. Roma: Carocci.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- . (2000). *Le microlingue scientifico-professionali*. Torino: UTET.
- . (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, II, 1, 7-30.
- . (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci editore (Loescher).
- . (a cura di) (2015a). *Guida all'italiano della storia*. Torino: Loescher.
- .(a cura di) (2015b). *Percorsi di italiano della storia*. Torino: Loescher.
- . (s.n.t.). *Didattica dell'italiano a stranieri: dalla teoria alla prassi*, Modulo di Principi di glottodidattica e didattica dell'italiano, Master Itals XX ciclo.
- Balboni, P.E., & Coonan, C.M. (a cura di) (2014). *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria. I Quaderni della Ricerca*, 14.
- Balboni, P.E., & Santipolo, M. (2018). *Profilo di storia italiana per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ballarin, E. (2015a). *Guida ai percorsi*. In P.E. Balboni (a cura di), *Guida all'italiano della storia*. Torino: Loescher.
- Barton, K.C., & Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batini, F. (2013a). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- . *Quando, dove, perché. Percorsi per competenze di storia e geografia*. Torino: Loescher.
- Bentini, L. (2013). *Storia e geografia. Percorsi di alfabetizzazione disciplinare*. Torino: Loescher.
- Benucci, A. (a cura di) (2007). *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Sie-*

- na. Perugia: Guerra Edizioni.
- . (2008). *Contenuti, metodi e approcci per insegnare italiano a stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Benucci, A., Coveri, L., & Diadori, P. (1999). *Le varietà dell'Italiano. Manuale di Sociolinguistica italiana*. Roma: Bonacci editore.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bertini, F. (2018). *La Storia di tutti*. Milano: Mursia Scuola.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing.
- Biggio, B., Brancati, A., & Pagliarini, T. (2008). *Tanti tempi, una storia*. Milano: La Nuova Italia (RCS).
- Blasi, V. (2020). *Storie italiane. Gli eventi che hanno fatto la storia d'Italia*. Firenze: ALMA Edizioni.
- Borello, E. (2005). *Dalla competenza comunicativa alla competenza emozionale nella didattica linguistica della scuola dell'infanzia*. Roma: Bulzoni.
- Consiglio d'Europa, Modern Language Division (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Damini, L. (2015c). L'inglese della storia nella Scuola secondaria di I grado. In P.E. Balboni (a cura di), *Storia: Guida al CLIL*. Torino: Loescher.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Bari-Roma: Laterza.
- . (2017). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari-Roma: Laterza.
- Di Fiore, L. (2019). 1986. Slow food. In A. Giardina (a cura di), *Storia mondiale dell'Italia*. Bari-Roma: Laterza.
- Dondarini, R. (2007). *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*. Bologna: Pàtron Editore.
- Galasso, G. (1979). *L'Italia come problema storiografico*. Torino: UTET.
- Koksal, H. (2012). *Innovative History Education: Exemplar Activities*. Ankara: Harf Publishing House.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Moretti, N. (2012). NT per l'Italstudio. Supplemento alla rivista

INTERFACE

- EL.LE. <https://www.ital5.it/nt-l'italstudio>. Consultato il 31 luglio 2021.
- Obiettivo CLIL, Le lingue franche (2014). *La ricerca*, 2, 6.
- Pallotti, G., & Cavadi, G. (2012). *Che storia! La storia italiana raccontata in modo semplice e chiaro*. Torino: Bonacci editore (Loescher).
- Panciera, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della Storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Mondadori Education.
- Paolucci, S., Signorini, G., & Marisaldi, L. (2014). *L'ora di Storia*. Bologna: Zanichelli.
- Prosperi, A. (2016). *Identità. L'altra faccia della storia*. Bari-Roma: Laterza.
- Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)_](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)_) (consultato il 31 luglio 2021).
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006). https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF_ (consultato il 31 luglio 2021).
- Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione (2007). https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml (consultato il 31 luglio 2021).
- Rethinking Education-Communication of the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee, and the Committee of the Regions* (2012). s.n.t.
- Sandrini, M. (2020). *Storie di italiani famosi. La cultura e la storia d'Italia attraverso i suoi protagonisti*. Firenze: ALMA Edizioni.
- Serragiotto, G. (2015c). Pianificare e implementare l'esperienza CLIL. In P.E. Balboni (a cura di), *Storia: Guida al CLIL*. Torino: Loescher.
- Short, D.J. (1993). Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly*, XXVII, 4.
- Stradling, R. (2009). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Germany: Council of Europe.
- Tempesta, I. (2015). La semplificazione nell'italiano per studenti

SABATO

stranieri, *Lingue e Linguaggi*, XVI.
Valseriati, E. (a cura di) (2019). *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*. Palermo: New Digital Frontiers.

[received August 1, 2021
accepted October 22, 2021]