

## INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DELLA STORIA IN UNA CLASSE PLURILINGUE E MULTICULTURALE

*Marialaura Coluccio*<sup>1</sup>

### 1. LA STORIA, DA LINGUA SPECIALE A LINGUA PER LO STUDIO

La storia è una lingua speciale: nell'analisi che De Mauro fa nella postfazione del Gradit sull'incidenza dei linguaggi tecnico-specialistici sul lessico in generale, la storia si trova al quinto posto tra le lingue speciali, dopo la medicina, la chimica, la botanica e la biologia. Con i suoi 10.400 lessemi, la storia ricopre il 3,29% del totale: la percentuale potrebbe apparire irrisoria, ma in realtà si tratta di un valore molto alto se confrontato con la minore incidenza di altre discipline come il diritto (6563 voci), la filosofia (4074), la psicologia (2994) e l'arte (1655). Se questo vale per la lingua della storiografia e della ricerca storica, come possiamo però definire il complesso e sfaccettato linguaggio della storia come disciplina scolastica? È innegabile che la lingua per lo studio utilizzata a scuola risulti notevolmente più semplificata rispetto ai corrispettivi linguaggi accademici e tecnico-scientifici; ciò però non toglie che essa presenti un certo grado di complessità con il quale gli studenti devono confrontarsi e sul quale si deve intervenire, al fine di evitare possibili problemi nell'apprendimento dei contenuti disciplinari.

In realtà la lingua per lo studio non può essere considerata un vero e proprio linguaggio speciale: come infatti sostiene Serianni (2003), il libro di testo assolve la funzione di divulgare in forma semplificata contenuti e argomenti più o meno complessi, mentre le lingue speciali si rivolgono a un pubblico più ristretto, di studiosi e accademici. Nonostante il loro fine divulgativo, insegnanti e studenti denunciano però spesso la complessità dei manuali scolastici, che, pensati come ponte tra una disciplina specialistica e un pubblico di non esperti, in realtà finiscono con il risultare inadeguati o comunque strumenti "difficili" da utilizzare per favorire il trasferimento di contenuti già complessi di per sé. Del resto, la lingua delle discipline scolastiche presenta, certo in forma ridotta e semplificata, delle caratteristiche per molti aspetti simili e parallele a quelle dei linguaggi specialistici, sia per ciò che riguarda il lessico, che a livello morfo-sintattico e testuale.

Come ha infatti chiaramente specificato Grassi (2003), il nodo problematico dell'italiano per lo studio sta proprio nell'intrecciarsi di complessità cognitiva e linguistica, a cui si aggiungono contenuti nuovi alle conoscenze ed esperienze dell'alunno, a loro volta accompagnati da prerequisiti contenutistici e cognitivi spesso, per lo più, culturalmente specifici. Questi problemi non riguardano solo gli alunni non italofoni, spesso gli stessi allievi madrelingua manifestano evidenti difficoltà nell'approcciarsi ai libri di testo. Ad apparire paradossalmente complessi sono i sussidiari

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

destinati ai bambini delle scuole elementari; come affermano Piemontese e Cavaliere (1997: 235-236)<sup>2</sup>:

i sussidiari sono in gran parte testi difficili. Sembra che agli autori di questi testi manchi la percezione adeguata delle capacità dei bambini, dei loro interessi e delle loro conoscenze. Viene realizzata una scrittura che pare più attenta a soddisfare l'esigenza della brevità piuttosto che quella della leggibilità e comprensibilità. Seppure è vero che la brevità è un vincolo imposto dalle disposizioni legislative, è anche vero che la brevità stessa deve essere sostenuta da sufficienti strategie di esposizione e di scelta dei materiali. Se il sussidiario rimane uno strumento fondamentale per l'apprendimento nella scuola elementare, deve essere uno strumento che i bambini possono sfruttare anche in modo autonomo.

Tra le varie discipline scolastiche, la storia sembra presentare i maggiori problemi, tanto che i manuali di storia si sono rivelati i più complessi per tutti gli ordini di scuola. Oltre alle difficoltà intrinseche alla disciplina stessa, i testi di storia in uso nella scuola dell'obbligo, che sono tra i più analizzati dal punto di vista linguistico, sono risultati essere, secondo l'indice di leggibilità GULPEASE, molto difficili per la scuola elementare, difficili per quella media e appena adatti per il biennio superiore. «Essi rappresentano dunque quei “muri” che gli alunni stranieri – ma anche italiani, non dimentichiamolo – devono gradualmente imparare a scalfire, forare ed abbattere, per riuscire ad appropriarsi dei concetti e della lingua delle discipline di studio» (Bozzone Costa 2003: 114).

Il problema è infatti duplice, in quanto non è possibile identificare l'apprendimento di una disciplina esclusivamente con l'apprendimento dei suoi contenuti; una disciplina è anche linguaggio specifico, che deve essere trasmesso assieme ai contenuti e che deve dar forma ad essi. Per tale ragione agli insegnanti, non solo d'italiano ma soprattutto di tutte le altre discipline di studio, è richiesto un maggiore impegno nel prevedere momenti di riflessione specifica e di educazione linguistica sulle caratteristiche dei testi scientifici e tecnici adottati in classe. Si tratta di una eventualità che si verifica purtroppo raramente nelle nostre scuole, non solo perché gli insegnanti disciplinari si sentono erroneamente chiamati in disparte, affidando ai soli colleghi di lettere il compito dell'insegnamento linguistico agli alunni non madrelingua, ma anche perché, nella grande varietà di tipi e generi testuali, ciò che generalmente si propone è l'analisi del solo testo letterario, al massimo allargata al testo giornalistico. Non è però giustificabile che agli studenti vengano richieste e valutate una serie di competenze linguistico-comunicative legate alle discipline di studio, che nella generalità dei casi non sono oggetto di istruzione specifica. L'apprendimento di una disciplina deve avere come obiettivo non solo l'acquisizione di determinati contenuti, ma anche quello di veicolare il linguaggio specifico, in modo tale che gli studenti non solo siano in grado di decodificare il libro di testo, ma riescano soprattutto a rielaborare quanto appreso e ad

<sup>2</sup> Le due autrici riportano queste parole a conclusione di una ricerca avviata nel 1993 che ha preso in esame quattro sussidiari in uso nelle scuole elementari: la media dell'indice di leggibilità ottenuta per i quattro libri analizzati è per tutti inferiore a 60, livello indicato come limite oltre il quale i testi cominciano a non presentare difficoltà per studenti di scuola media. Considerando che i testi presi in esame sono indirizzati a bambini delle scuole elementari, i dati dell'indagine ci indicano quindi che tutti i libri si trovano nella fascia di frustrazione per i loro destinatari.

esprimerlo padroneggiando la lingua disciplinare. Nel nostro caso, non solo comprendere, ma anche parlare la lingua della storia.

## 2. CARATTERISTICHE GENERALI DEI LINGUAGGI DISCIPLINARI E LA SPECIFICITÀ DELLA LINGUA DELLA STORIA

I testi a carattere disciplinare destinati all'istruzione scolastica presentano dei tratti distintivi, che in parte li avvicinano ai testi di tipo scientifico, in parte sono loro propri. Come abbiamo visto, i problemi che si pongono non sono solo di natura linguistica, essendo la scarsa accessibilità della lingua per lo studio determinata anche dall'intrecciarsi di contenuti nuovi con una lingua astratta e decontestualizzata che gli studenti non padroneggiano e che richiede l'uso di operazioni cognitive complesse<sup>3</sup>. Comprendere un manuale disciplinare non significa quindi solamente assimilarne i contenuti, ma anche saperli riorganizzare, mettendoli in relazione, riassumendoli, operando delle astrazioni, ecc...

Le difficoltà linguistiche sono riconducibili al piano lessicale, morfosintattico e testuale. Riassumendo le caratteristiche generali dei testi di studio<sup>4</sup>, possiamo individuare come elementi di maggiore difficoltà per il lessico:

- la forte presenza di termini astratti non appartenenti al Vocabolario di Base, che rimandano a concetti nuovi e complessi;
- la polisemia di molte parole che, presenti nel linguaggio comune, assumono un'accezione diversa all'interno di un testo disciplinare e a volte ricorrono con significati diversi in più discipline (ad esempio, pensiamo al diverso valore della parola "stato" in geografia, scienze e storia);
- la presenza di sinonimie, che un lettore in possesso di un vocabolario ridotto fatica a riconoscere: il fatto che uno stesso concetto venga espresso con termini diversi nello stesso testo comporta la difficoltà a dare a queste espressioni continuità logica e a ricostruire il significato globale del testo.

Se il lessico rappresenta l'elemento più immediatamente percepibile della peculiarità del testo scolastico disciplinare, esso è anche quello su cui si può più facilmente intervenire, per esempio attraverso esemplificazioni, o l'uso di immagini e glossari. La morfosintassi, al contrario, rappresenta un livello carico di difficoltà per l'allievo madrelingua e non, purtroppo meno rilevato e su cui è più complesso intervenire. Fra le principali difficoltà a livello morfosintattico ricordiamo:

- l'uso di stratagemmi linguistici funzionali alla spersonalizzazione del discorso, quali il passivo e le forme impersonali;
- l'uso massiccio di tempi e modi verbali (come il passato remoto, il gerundio e il participio, spesso questi ultimi utilizzati in funzione temporale e relativa) estranei alla pratica della comunicazione quotidiana;

<sup>3</sup> Per un approfondimento sulla specificità della lingua dello studio e sulle differenze a livello cognitivo tra questa e la lingua quotidiana della comunicazione, si veda il modello di Cummins, che distingue fra BICS (*Basic Interpersonal Communications Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), articolando ulteriormente questa distinzione in comunicazione legata al contesto e comunicazione decontestualizzata.

<sup>4</sup> Per una trattazione più dettagliata delle caratteristiche linguistiche della lingua per lo studio e delle sue differenze rispetto alla lingua della comunicazione quotidiana, si rimanda a Arici, S. Cristofori, P. Maniotti (2006).

- il frequente ricorso all'ipotassi;
- la presenza del meccanismo della nominalizzazione;
- l'uso di negazioni complesse.

Passando poi agli elementi linguistici che caratterizzano la testualità della lingua disciplinare, ricordiamo:

- l'uso massiccio di connettori che stabiliscono rapporti logici tra le singole frasi e i singoli concetti;
- l'alta densità informativa del testo;
- l'assenza di deittici e la forte decontestualizzazione del testo, che è generalmente di tipo descrittivo ed esplicativo, raramente narrativo.

Il testo infine non dice tutto, in quanto l'autore presuppone come note al lettore una serie di conoscenze che non vengono esplicitate; rispetto ad esse, il testo presenta degli indizi che consentono di operare delle inferenze. È evidente che la mancata attivazione di queste inferenze impedisce di fatto una corretta e completa comprensione del testo. Una parte di queste conoscenze pregresse costituisce quelli che in didattica sono indicati come prerequisiti disciplinari, che sono stati oggetto di insegnamento in cicli scolastici precedenti. Una seconda parte di inferenze richieste al lettore si basa su aspetti e conoscenze di natura culturale, legate a una certa visione del mondo e della realtà. È evidente che entrambi questi tipi di inferenze risultino impossibili per allievi stranieri, provenienti da altri universi scolastici che seguono percorsi didattici diversi da quelli previsti dalle indicazioni italiane, e da altre culture che presentano riferimenti distanti da quelli della società d'arrivo.

Se questi sono gli elementi comuni ai diversi linguaggi disciplinari, la storia, come tutte le altre materie scolastiche, presenta delle caratteristiche sue proprie che rendono necessari degli interventi di facilitazione, in parte paralleli in parte specifici rispetto alle altre discipline di studio.

Iniziamo col lessico; come afferma Deon (1997: 44), quello della storia scolastica non può essere definito un lessico specialistico, nel senso corrente della parola, così come almeno si intende quello di altre discipline e materie scolastiche: «non è monosemico come quello delle scienze naturali ad esempio, formale o formalizzato come quello della matematica, immediatamente riconoscibile come quello della geografia. È lessico comune, almeno con riferimento all'uso: le parole-chiave che lo caratterizzano sono fra le più "abusate": democrazia, aristocrazia, politica, potere, classi sociali, rivoluzioni, Stato, ecc... Di caratteristico ha invece che è disteso nel tempo, che denota tempi, contesti, organizzazioni sociali, politiche, istituzionali diverse, realtà diverse, che non scompaiono ma convivono nel segno, e si stratificano – permanendo – in ciascuna parola». Il lessico della storia è effettivamente tra i meno innovativi: occupandosi del passato, la storia si trova a rivisitare fatti e concetti che si ripetono nel tempo, ma che trovano realizzazioni non per forza identiche nelle diverse epoche e civiltà, anzi subiscono uno sviluppo e un'evoluzione. Come sottolinea chiaramente Grassi (2002: 203-204), la forte conservatività lessicale della storia pone la necessità di temporalizzare il lessico tipico della disciplina: «termini chiave quali ad esempio "oligarchia", "popolo", "nazione" andrebbero di volta in volta aggiornati, poiché non è pensabile, ad esempio, che la parola "democrazia" ricopra la stessa gamma di significati se riferita agli antichi greci o all'Italia di oggi». Il lessico della storia risulta anche difficile perché, come

aggiunge Bozzone Costa (2003: 118), «sul piano della dimensione orizzontale di variazione microlinguistica, essa attinge in realtà da un fascio di microlingue, come quella della politica, dell'economia, della religione, della geografia, degli studi sociali e dell'arte». Esso è inoltre caratterizzato da un'estrema astrattezza e generalità; i suoi termini denotano sistemi, concetti, realtà complesse e ciò rende necessario un puntuale lavoro di definizione negoziata ed esplicita da svolgersi in classe.

A livello morfosintattico, al di là delle caratteristiche in comune con gli altri linguaggi disciplinari, il principale nodo problematico della storia sta nel sistema verbale: quello storico è un discorso che chiaramente adopera massicciamente i tempi verbali del passato (soprattutto il passato remoto e i trapassati, per nulla o scarsamente utilizzati nel parlato quotidiano) e di conseguenza ciò potrebbe creare delle difficoltà nel determinare i rapporti di consecutio e le differenze aspettuali nell'uso dei tempi verbali. Anche in questo caso, si rendono necessari interventi mirati, in modo da rendere gli studenti consapevoli della pluralità di piani temporali del sistema verbale.

A livello testuale invece, al di là delle evidenti difficoltà determinate dal massiccio uso di connettivi poco comuni o dalla mancata esplicitazione dei legami logici tra le frasi e i concetti, ciò che salta in primo piano è la spiccata ipertestualità dei manuali di storia, che si realizza sia nella veste grafica, attraverso l'uso di colori e differenziazioni tipografiche (dimensione e tipo di caratteri, grassetto, corsivo, ecc...), che nella copiosa abbondanza di supporti fotografici e illustrativi (cartine, tabelle, disegni di vario genere). Se questi elementi possono essere utilizzati come strumento di facilitazione e di avvicinamento al testo, è anche vero che «un simile paratesto, culturalmente specifico e informativamente denso, [...] rischia spesso di trasformarsi, soprattutto per l'allievo straniero, in una sovrabbondanza, caotica e poco comprensibile, di input» (Grassi 2002: 201). Un altro elemento che potrebbe influire sul livello di comprensibilità del testo è la titolazione, che in realtà dovrebbe essere uno strumento facilitante per introdurre e far anticipare all'allievo i contenuti di studio. Per svolgere la loro funzione, i titoli dei capitoli e dei paragrafi dovrebbero essere immediati e facilmente accessibili, sintetizzando in modo chiaro e diretto, non traslato, il significato del testo. In alcuni casi però questo non avviene, anzi da diverse analisi di manuali di storia in adozione presso le nostre scuole<sup>5</sup> è risultato che la titolazione è spesso ostica dal punto di vista lessicale e di difficile interpretazione non solo per gli alunni non italofoni. Altre difficoltà possono sorgere dal fatto che la storia ingloba diversi stili e generi testuali: i manuali di storia alternano parti narrative, descrittive e argomentative.

La complessità della storia per gli studenti non madrelingua non è data solo dalle sue caratteristiche linguistiche, ma anche dalla tipologia di concetti che veicola. Sul piano contenutistico, le informazioni sono lontane dalla realtà degli alunni per collocazione temporale e spaziale, in particolare per gli alunni stranieri che provengono da culture differenti; la densità informativa e l'alto grado di concettualizzazione e astrazione richiedono operazioni cognitive complesse di tipo logico e inferenziale. Ciò rende necessario un intervento di contestualizzazione da parte dell'insegnante, facendo anche riferimento ad esperienze personali: i bambini hanno infatti difficoltà a percepire la distanza temporale tra gli avvenimenti, in quanto non hanno ancora sviluppato un concetto di tempo maturo, che si acquisisce in realtà in età adolescenziale. Ulteriore motivo di difficoltà è dato dall'astrattezza di molti concetti, in particolare delle nozioni

<sup>5</sup> A tal proposito, si veda R. Grassi, 2002e R. Bozzone Costa, 2003.

politico-sociali per le quali gli studenti non hanno adeguati schemi preesistenti. Ma probabilmente il maggior ostacolo alla comprensione dei manuali di storia, almeno a livello contenutistico, è dato dall'alta specificità culturale dei suoi concetti, che possono per questo prevedere dei contenuti lontani da schemi noti. Come fa acutamente notare Grassi (2003: 128), «la distanza culturale coinvolge le modalità di apprendimento (è noto, ad esempio, come l'apprendimento nei Paesi arabi o in Cina sia prevalentemente basato sulla memorizzazione), ma anche e soprattutto i cosiddetti scripts e frames mentali, in base ai quali inquadrano e interpretiamo il “non detto”, ovvero le presupposizioni e le implicazioni di ogni discorso». In altre parole, se la distanza culturale è troppo ampia, vengono a mancare le preconcoscenze richieste dal testo e lo studente non ha delle basi su cui poggiare la sua lettura e comprensione. È ovvio che per alcuni argomenti e per alcuni tipi di studenti (ad esempio, l'età dei Comuni per un arabofono), una fase iniziale di anticipazione e di sollecitazione delle conoscenze è inutile e non ha senso, o quantomeno va considerata con attenzione. Risulta quindi fondamentale per l'insegnante, anche con l'aiuto di un mediatore culturale, appurare con precisione la presenza di preconcoscenze, per poter impostare l'attività di facilitazione a partire da quelle realmente disponibili.

### **3. VANTAGGI E SVANTAGGI DELL'USO DI TESTI SEMPLIFICATI**

#### *3.1. Facilitazione e semplificazione*

Se il problema dell'inserimento e dell'apprendimento della lingua per comunicare degli alunni non madrelingua è stato in qualche modo affrontato nelle nostre scuole e ad esso sono state date diverse soluzioni, la questione del successo scolastico degli alunni stranieri non ha ancora ricevuto una risposta soddisfacente (a testimonianza di ciò sono le indagini statistiche circa le percentuali di fallimento scolastico tra alunni italiani e stranieri). Se ad un primo impatto, di fronte a uno studente straniero neoarrivato in Italia ciò che si rende urgente è la necessità di fornirgli le funzioni linguistiche di base, ci si dimentica poi purtroppo che, una volta colmate le lacune linguistiche primarie che gli impedivano di interagire in classe, questo studente non deve solo stare a scuola, ma anche fare scuola, studiando le diverse discipline come tutti i suoi compagni. Messo di fronte alla complessità della lingua per lo studio, tanto diversa da quell'italiano di cui con tanta fatica si è appena appropriato e che, come abbiamo visto, crea dei problemi anche ai compagni italofoeni, sarebbe un atto di falsa democrazia mettere il nostro studente allo stesso livello dei suoi coetanei italiani, chiedendogli di fare come i compagni. Un insegnante che lavora con studenti stranieri può intervenire in molteplici modi al fine di guidarli a una migliore assimilazione dei contenuti disciplinari, per rendere insomma più “facile” il percorso di apprendimento. Il significato del termine facilitazione è molto ampio e generale: qualsiasi azione didattica presuppone un atto di facilitazione, in quanto non si limita alla sola trasmissione del sapere ma presuppone anche la predisposizione di interventi e metodologie in grado di favorire la trasmissione e l'acquisizione di contenuti e concetti. In che senso quindi l'insegnante attua delle strategie di facilitazione nel contesto di una classe plurilingue e multiculturale? Gli interventi facilitanti dovranno vertere principalmente sulla lingua che veicola i contenuti disciplinari; comunemente si distinguono:

- la facilitazione didattica, intesa come l'attivazione di metodologie atte a creare un contesto motivante e di supporto, come la didattica ludica o il Cooperative Learning;
- la semplificazione dei testi disciplinari, per cui l'insegnante interviene direttamente sui testi orali e scritti che vengono proposti agli studenti, trattamento che può agire a livello linguistico, semplificando, integrando o riscrivendo il testo, o a livello del compito richiesto su quel testo, per renderlo linguisticamente e cognitivamente più accessibile.

Se l'uso di testi semplificati pone innegabilmente dei vantaggi, anche in termini di motivazione, in quanto permette a uno studente straniero di appropriarsi di quei contenuti disciplinari che non sarebbe riuscito a raggiungere servendosi del testo tradizionale per lui inaccessibile, bisogna precisare che essi sono e devono rappresentare solo una fase ponte, di preparazione all'utilizzo dei manuali disciplinari. Non dobbiamo infatti dimenticare che il nostro compito di insegnanti non è solo quello di trasmettere delle nozioni, ma soprattutto quello di fornire agli studenti (sia italiani che stranieri) gli strumenti per divenire passo dopo passo sempre più autonomi nello studio; nello specifico degli studenti non madrelingua, il nostro ultimo obiettivo non può che essere l'uso del libro di testo che utilizziamo quotidianamente in classe. La nostra scuola dell'uguaglianza e della democrazia è quella in cui tutti gli studenti siano messi nelle condizioni di acquisire i contenuti, rendendoli quindi anche capaci di adoperare il libro di testo con gli stessi strumenti conoscitivi e cognitivi dei compagni italofoeni.

### 3.2. *Quando brevità non è sinonimo di comprensibilità*

Il vantaggio dell'uso di testi semplificati, in termini immediati, è evidente, in quanto essi permettono di ottenere subito dei risultati anche con studenti con limitate competenze linguistiche, permettendo loro di cominciare il più presto possibile lo studio delle materie scolastiche, riuscendo così anche a far progredire la loro interlingua attraverso l'esposizione a testi accessibili e comunicativamente rilevanti; come precisa Pallotti (2001), essi vengono a colmare una lacuna nei materiali scolastici, che, come abbiamo visto, non sempre presentano caratteristiche linguistiche accessibili e richiedono inoltre operazioni cognitive complesse che gli apprendenti, cui questi materiali sono destinati, spesso non sono in grado di attivare.

I testi semplificati presentano però anche alcuni indubbi risvolti negativi. Una prima possibile implicazione negativa si ha dal punto di vista psicologico: se è vero che l'adozione di testi semplificati permette di tener alta la motivazione, in quanto si dimostra all'alunno di poter fare anche se non padroneggia la lingua della scuola, è altrettanto vero che l'adozione di materiali diversificati ribadisce e rimarca agli occhi dell'alunno straniero la sua "diversità", anche dal punto di vista didattico ed educativo. Inoltre se la semplificazione dei testi permette agli studenti non madrelingua di raggiungere degli obiettivi disciplinari, bisogna sottolineare come questi siano solo degli obiettivi minimali e ridotti rispetto a quelli dei compagni.

La semplificazione, intesa come pura selezione dei contenuti, sintesi delle informazioni, riformulazione del testo con termini più accessibili, rappresenta inoltre un impoverimento del testo, sia dal punto di vista linguistico che contenutistico, e può alterarne l'autenticità. Adottare testi semplificati significa anche allontanare gli studenti dai testi di studio, in quanto di fatto si determina la loro dipendenza da versioni

rimaneggiate, se non si interviene già durante la fase di semplificazione del testo con azioni mirate e graduali di passaggio ai manuali scolastici. La semplificazione ha infatti una validità temporanea, poiché essa andrebbe progressivamente “complessificata” via via che la competenza dell’alunno cui è destinata progredisce; ciò che gli insegnanti non considerano è che se i testi semplificati sono uno degli strumenti possibili, indispensabili nella fase ponte per permettere all’alunno di affrontare i testi di studio, essi vanno gradualmente adeguati alle caratteristiche dell’alunno, presentando via via una maggiore complessità che richiede un maggior lavoro di comprensione, con contenuti ed elementi linguistici più vicini a quelli dei testi usati dal resto della classe. Il rischio maggiore nell’uso di questi materiali, come sostiene Debenedetto (2003: 132), «sta nell’essere stati assunti da molti insegnanti come uno strumento risolutivo delle difficoltà che questi allievi hanno ad affrontare lo studio in lingua italiana e aver ridotto in qualche modo la ricerca di altre strategie glottodidattiche per facilitare la costruzione di una competenza linguistico comunicativa di più ampio respiro».

Va inoltre detto che intervenire sulla lingua della scuola e creare dei testi semplificati validi non è per nulla facile, ma al contrario richiede un lavoro faticoso e un impegno costante; Piemontese (1996) sottolinea che chiunque voglia produrre testi a difficoltà controllata deve sottoporsi a un lavoro di formazione faticoso e ad una continua verifica dei risultati. Semplificare un testo disciplinare, intervenendo su di esso o riscrivendolo in toto, presuppone che l’insegnante abbia da una parte le competenze microlinguistiche che gli permettano di rendersi conto della specificità della microlingua della disciplina che è chiamato ad insegnare, e dall’altra le competenze glottodidattiche che gli consentano di correlare i tratti microlinguistici rilevati ai bisogni e alle difficoltà degli allievi e di agire su tali aspetti con attività di facilitazione mirate e adeguate. Si tratta, nella massima parte dei casi, di competenze che l’insegnante disciplinare non possiede; ed è proprio il forte legame tra trasmissione dei concetti disciplinari e lingua per lo studio che rende indispensabile per il lavoro di semplificazione dei testi scolastici l’apporto degli insegnanti di tutte le materie.

Per chiarire quanto sia complesso predisporre dei testi semplificati ben fatti e i rischi cui si può incorrere nell’utilizzo di tali materiali, precisiamo come la caratteristica per eccellenza dei testi a scrittura controllata, ossia la brevità, non per forza sia sinonimo di comprensibilità. Abbiamo visto in precedenza come i sussidiari delle elementari siano, in ordine di scuola, i testi scolastici più difficili e come principale fonte della loro complessità sia proprio la realizzazione di una scrittura tesa a soddisfare le esigenze della brevità, con l’errata convinzione che un testo breve sia per questo anche più facile e immediato. Il problema è che il più delle volte in questi testi si verifica una diminuzione del numero delle parole e delle frasi senza un’effettiva semplificazione dei concetti e sintesi dei contenuti, con il risultato di avere a disposizione un testo sì più breve, ma con l’esatta quantità di informazioni rispetto a quello di partenza. Se infatti è abbastanza intuitivo che un testo più lungo sia di più difficile comprensione di un testo breve, va però sottolineato che spesso un testo trattato in modo da essere reso di più semplice comprensione risulta, a causa delle numerose esplicitazioni e spiegazioni che vengono inserite, più lungo del testo originario.

Nonostante i limiti che presenta, la semplificazione dei testi rimane una strategia valida e utile per avvicinare gli studenti con limitate competenze linguistiche allo studio delle discipline scolastiche in L2, solo però se utilizzata dagli insegnanti con coscienza e con la consapevolezza degli eventuali rischi cui si potrebbe andare incontro. Come

infatti specifica Grassi (2002: 5), tali strategie funzionano nella maniera più proficua se si fa «precedere, o meglio inserire, l'uso di materiali semplificati in una serie più vasta ed organica di tecniche didattiche all'interno del più ampio concetto di facilitazione all'accesso diretto ai testi scolastici di studio nella loro versione integrale ed originale, realizzando così una visione metodologica più integrata e di maggior respiro».

#### 4. LA FACILITAZIONE DI UN TESTO DI STORIA

##### 4.1. *Dal testo semplificato al manuale di storia*

Se un testo semplificato permette di presentare in forma comprensibile contenuti disciplinari anche a studenti con limitate competenze linguistiche in L2, l'utilizzo del libro di testo con l'allievo straniero ha un duplice vantaggio, perché permette all'insegnante, predisponendo delle attività di supporto al manuale, di lavorare contemporaneamente su lingua e contenuti. È infatti universalmente riconosciuta l'utilità didattica che ha, sul piano linguistico, l'insegnamento veicolare, cioè l'insegnamento di contenuti disciplinari in lingua straniera o seconda: «molti studiosi ritengono che l'efficacia di questo tipo di insegnamento derivi non solo dalla maggiore esposizione alla lingua, ma dall'autenticità della lingua stessa usata per veicolare contenuti disciplinari, che consente una più forte identificazione da parte dell'allievo, ne stimola una maggiore motivazione e lo porta a un processo di acquisizione più profondo» (Debenedetto 2003: 132). Adottare anche con l'allievo straniero il testo di classe (percorso percorribile solamente con studenti con un livello di competenza linguistica non lontano dalle soglie dell'italiano per lo studio) significa quindi avvicinarlo al linguaggio specifico della disciplina: ciò permette quindi, non solo di presentare i contenuti attraverso una lingua più autentica, ma anche attraverso questo di sollecitare la progressione dell'interlingua verso il livello di autonomia.

A questo si aggiungono notevoli vantaggi dal punto di vista motivazionale e psicologico. L'uso dello stesso manuale usato dai compagni rimuove infatti agli occhi dello studente non madrelingua uno degli elementi che più fastidiosamente gli ricorda la sua “diversità” rispetto al gruppo dei pari; permettergli di lavorare sul medesimo testo usato dai compagni, adottando certamente delle strategie facilitanti per guidare il suo approccio al manuale, lo fa sentire assimilato al gruppo classe e coinvolto nel lavoro comune, con un indubbio incremento della sua autostima e motivazione all'impegno dell'apprendimento.

Se questo vale per tutte le discipline, diviene particolarmente rilevante per l'insegnamento della storia in una classe plurilingue e multiculturale: in un contesto di questo tipo non può che risultare alla lunga sterile e paradossale per un allievo non italofono un insegnamento della disciplina per troppo tempo isolato rispetto al gruppo classe, se consideriamo la storia prima di ogni cosa come l'incontro e il dialogo con un'altra cultura e civiltà. Se tra le principali finalità individuate per l'insegnamento della storia sono stati indicati l'incoraggiamento all'apertura e all'empatia, la comprensione e l'accettazione della diversità dei punti di vista e lo sviluppo dell'attitudine a riconoscere pregiudizi e stereotipi culturali, il modo migliore per favorire il raggiungimento di tali obiettivi e l'esercizio di tali capacità è incentivare la relazione e il dialogo con l'“altro” che ci è più vicino, già a partire dai “nuovi compagni di banco”.

#### 4.2. *Giocare alla storia*

Secondo Cadorna (2001), sono tre i fattori determinanti per l'apprendimento: la motivazione, l'emozione e il coinvolgimento dell'allievo, i processi cognitivi che sono alla base del ragionamento e del trattamento delle informazioni. L'interazione di questi fattori permette lo sviluppo di strategie che possono facilitare il percorso di acquisizione linguistica e disciplinare. L'insegnante, quindi, può e deve intervenire su questi tre fattori curando innanzitutto il contesto in cui avviene l'apprendimento linguistico e disciplinare, in modo tale che sia motivante, che coinvolga attenzione ed emozioni degli studenti e che permetta loro di attivare le proprie capacità cognitive.

Un primo aiuto in questo senso è offerto dalla didattica ludica, da cui si possono trarre metodi e strategie utili alla trasmissione di lingua e contenuti disciplinari. La didattica ludica, da non confondere con il gioco fine a se stesso, con la ricerca dello svago e del divertimento, permette agli studenti di partecipare in maniera più attiva al processo di apprendimento: immersi in un contesto ludico, essi si trovano, senza nemmeno accorgersene, a "fare" con la lingua, utilizzandola per osservare, sperimentare, manipolare determinate strutture linguistiche. Se spesso la metodologia ludica è considerata adatta solo ai bambini, bisogna precisare che essa può risultare stimolante anche con studenti adolescenti, in quanto se da una parte il piacere e il divertimento che caratterizzano l'attività ludica sono fattori che accrescono la motivazione, dall'altra il riconoscimento e il rispetto delle regole e l'elaborazione di strategie per vincere delle sfide sono fattori motivazionali altrettanto rilevanti perché richiedono il coinvolgimento di diverse capacità e abilità dello studente (non solo le sue capacità cognitive e linguistiche, ma anche le sue caratteristiche affettive e relazionali).

Riprendendo lo scenario di Cummins che descrive il passaggio dalla lingua contestualizzata del qui ed ora, dalla lingua pragmatica dell'azione alla lingua astratta e specialistica delle discipline scolastiche, il gioco può essere utile al fine dell'insegnamento veicolare di una disciplina perché permette di rendere autentico l'usare la lingua in contesti che non lo sono. Lo studente mentre gioca usa la lingua per realizzare uno scopo reale, ossia giocare; la lingua diventa così autentica e significativa perché l'attività che la veicola è autentica e significativa. Come afferma Luise (2003: 166), «il gioco diventa il terreno ideale perché venga applicata quella che Krashen chiama *rule of forgetting*, secondo la quale si acquisisce una lingua quando ci si dimentica che la si sta acquisendo, quando l'attenzione si sposta dalla forma linguistica ai significati, che, appunto, servono per realizzare il gioco, in quanto i fini del gioco e i fini dell'uso linguistico coincidono».

Per alcune caratteristiche intrinseche della storia, come il suo alto grado di concettualizzazione e astrazione e la lontananza delle informazioni dall'esperienza diretta degli alunni, può essere utile utilizzare in classe modelli e strategie suggeriti dalla didattica ludica. Un esempio di attività ludica che ben si concilia con l'insegnamento dei contenuti e della lingua della storia è rappresentato dai *role-play* storici o interviste possibili: l'insegnante, o un allievo, si finge un personaggio storico, e viene intervistato da uno studente o da un gruppo di compagni, sulla sua vita, sul periodo storico in cui ha vissuto, sulle opere che ha prodotto. In questo modo si trasmettono conoscenze disciplinari e lingua specialistica attraverso la modalità di per sé facilitante del dialogo interattivo, si attualizzano avvenimenti e personaggi spesso lontani non solo dall'esperienza degli allievi, ma anche e soprattutto dalla cultura di appartenenza di allievi

stranieri. Inoltre si fornisce indirettamente agli studenti con limitate competenze linguistiche un testo più semplice, creando un contesto in cui il ricorso alle domande di chiarimento, alle spiegazioni ulteriori sono pienamente giustificate dalle “regole del gioco”.

#### 4.3. *Il supporto dei linguaggi grafici e iconici*

Una lingua astratta e decontestualizzata, ma anche, come abbiamo visto, un alto grado di concettualizzazione che richiede operazioni cognitive complesse: personaggi, eventi, situazioni, date si ammassano sulla pagina del manuale di storia e richiedono non solo di essere compresi e memorizzati, ma soprattutto di essere messi in relazione gli uni con gli altri. Come facilitare quindi all'alunno non italofono l'accesso e la comprensione dei rapporti logici tra le informazioni? Ci vengono in aiuto i linguaggi grafici ed iconici: traducendo con mappe, schemi e diagrammi le relazioni che nel testo non sono espresse esplicitamente si fa in modo che l'alunno riconosca immediatamente tali rapporti (come quelli di causa-effetto, di successione temporale, ma anche di inclusione e di generalizzazione). Più che fornire delle mappe già preconfezionate, può essere produttivo chiedere allo studente di creare delle mappe a partire dal testo, certamente attraverso delle attività di mediazione guidata. Come infatti suggerisce Baraccani (2003: 226) «il costruire semplici mappe, o meglio schemi o modelli, il trasferire fisicamente le informazioni fondamentali in un diagramma, in un “oggetto” visibile e tangibile, soprattutto modificabile e personalizzato dal punto di vista grafico, facilitano la comprensione, ma anche l'apprendimento perché orientano. L'attività diverte immediatamente ed inoltre permette all'insegnante di osservare e di scoprire le modalità d'approccio al testo, il livello di competenza analitica raggiunto, in altri termini lo stile cognitivo degli apprendenti». In questo modo, infatti, l'insegnante può comprendere le diverse modalità di approccio al testo utilizzate dagli studenti, e quindi intervenire su di esse.

L'utilizzo di mappe e diagrammi permette inoltre di lavorare sui connettivi e sulla loro funzione nel testo, spostando quindi l'attenzione sul piano metalinguistico. Chiedendo agli studenti di “dare un nome alle linee” si compie un ulteriore lavoro di esplicitazione dei nessi logici: una volta individuate le relazioni tra le informazioni del testo, dando ad esse un nome ed introducendo gradualmente i diversi connettivi si permette di distinguerle ulteriormente. Non solo quindi individuare le relazioni all'interno della pagina del manuale, ma anche capire di che tipo di relazione si tratta. Avvalendosi di un altro linguaggio, quello grafico e iconico, si possono aiutare gli alunni ad orientarsi all'interno della pagina del manuale e a riordinare i concetti, riconoscendo e descrivendo relazioni che non riescono ad essere trascritte nel codice verbale. È però fondamentale anche il passaggio inverso, ossia ritornare dal linguaggio grafico a quello delle parole: in questo modo si può procedere su un doppio binario, non solo quello dei concetti e dei processi cognitivi, ma anche quello linguistico.

#### 4.4. *In due è meglio che da solo*

“L’unione fa la forza”, recita un noto detto popolare: difficoltà che da soli sembrano insormontabili, se affrontate in gruppo diventano problemi che possono essere risolti e superati. In gruppo lo studente si sente più sicuro, innanzitutto perché può avvalersi del sostegno dei compagni, e può d’altra parte dimostrare le proprie capacità e conoscenze contribuendo al lavoro collettivo. Applicare in una classe multilingue e pluriculturale alcuni principi del *Cooperative Learning*, una metodologia che si sta affacciando ormai da tempo nella didattica scolastica, può risultare notevolmente vantaggioso sia per gli studenti sia per l’insegnante, in quanto ridefinisce i ruoli di entrambi gli attori della scena didattica. L’insegnante diventa il facilitatore dei processi di apprendimento, cioè li guida e li organizza, venendo ad essere quindi colui che sa costruire nuovi percorsi di studio più che essere il depositario delle conoscenze; da questa nuova prospettiva, egli può intervenire su alcuni problemi di gestione, mantenendo alto il coinvolgimento e la motivazione, facendo partecipare tutti gli studenti della classe alla realizzazione di un lavoro di gruppo e gestendo così competenze diversificate. D’altro canto, l’allievo diventa il soggetto protagonista dell’apprendimento, partecipandone attivamente alla realizzazione, apprendendo e sviluppando la conoscenza attraverso la mediazione con i compagni.

Il *Cooperative Learning* ruota intorno a un’idea cardine, ossia la cooperazione tra gli studenti, intesa come il lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni; in questo senso, l’apprendimento cooperativo ha una straordinaria valenza educativa, perché promuove l’interazione e la collaborazione reciproca per la risoluzione di problemi complessi. Come afferma Luise (2003: 172), «un compito complesso non è necessariamente un compito difficile, ma un compito che richiede la cooperazione, strutturato cioè in modo tale che si giustifichi la necessità del gruppo nel fatto che si ha bisogno dell’altro e delle risorse che si trovano nel gruppo; se un compito può essere svolto senza problemi dal singolo, cade il valore del gruppo». Promuovere tali forme di coinvolgimento e di collaborazione all’interno della classe ha una duplice finalità in un contesto multilingue e pluriculturale: innanzitutto stimolare la coesione del gruppo, può aiutare a curare l’inserimento dei nuovi studenti e nello stesso tempo a mascherare interventi di recupero di alunni in difficoltà all’interno di attività di gruppo; inoltre, nello specifico della lezione di storia, promuovendo un reciproco scambio, non solo di conoscenze ma anche in chiave interculturale, si dà voce a tutti gli alunni, anche a quelli di una cultura diversa da quella dominante e che magari ha dato una diversa interpretazione del medesimo fenomeno storico. Si pensi infatti a come questa modalità possa permettere di affrontare in maniera differente la trattazione di alcuni argomenti storici di complessa gestione dal punto di vista interculturale, come il colonialismo o le crociate.

La collaborazione reciproca realizzata attraverso il *Cooperative Learning* (CL) crea un clima di lavoro per cui ogni studente insegna qualcosa all’altro, e ridefinisce in questo modo i loro rapporti, in modo tale che non c’è più lo studente debole che deve essere seguito e supportato dal compagno “bravo”, ma tutti, facendo leva sulle proprie differenti capacità, contribuiscono al lavoro collettivo. Si realizza così un sistema di *tutoring* che supera i limiti del tradizionale tutoraggio tra pari, quasi sempre applicato in classi plurilingui, per cui l’allievo straniero che non padroneggia la lingua per lo studio viene affidato al compagno italofono. Come sottolinea ancora Luise (2003: 173), in

questo modo si conferma, anche se in modo implicito, l'idea che per la scuola lo studente straniero è colui al quale bisogna sempre dare qualcosa che non ha, colui che viene sempre visto nell'ottica deprivativa della mancanza, piuttosto che in quella positiva della valorizzazione delle diverse competenze: «il CL dimostra che anche lo studente più debole può essere di enorme utilità allo straniero al pari di tutti gli altri, così come lo può essere lo straniero per gli altri, in quanto il metodo mette tutti gli studenti in grado di essere *tutor* o esperti di qualcosa». Il CL può infatti dimostrarsi un utilissimo strumento per la gestione di percorsi didattici su una civiltà lontana da quella europea ma più vicina agli occhi dello studente straniero, o perché ne rispecchia aspetti culturali o perché ha segnato la storia del suo popolo. Proporre, ad esempio, in un'ottica di approccio cooperativo un percorso sui viaggi di Marco Polo potrebbe risultare molto stimolante, soprattutto in una classe con una discreta concentrazione di studenti di nazionalità cinese; essi infatti, nonostante le inevitabili difficoltà linguistiche che potrebbero riscontrare sul testo di storia, possono però dare prova delle proprie preconcoscenze sull'argomento ed aiutare a completare il quadro storico dimostrando di "saper fare" al pari dei compagni italofoni, magari rendendo quel personaggio misterioso e così lontano, qual è Kubilay Khan, un po' più concreto e vicino.

#### 4.5. *Lingua nuova e contenuti nuovi: un binomio difficile*

Ritorniamo ora al nocciolo del problema dell'insegnamento disciplinare in classi plurilingui, cioè l'assommarsi di una lingua nuova e difficile a contenuti nuovi e complessi. Un aiuto in questo senso è offerto dalla metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) che, proprio in quanto insegnamento integrato di lingua e contenuto disciplinare, fornisce dei suggerimenti utili ad affrontare con occhio diverso la questione. Essa evita di cadere nello spinoso problema e suggerisce di appoggiare la lingua nuova solo a contenuti noti e viceversa: ad esempio, è preferibile evitare di introdurre molti nuovi vocaboli nella fase iniziale di un'unità tematica completamente nuova, ma piuttosto presentarli solo dopo aver già trattato parte dei concetti.

Il CLIL infatti distingue nettamente sul piano teorico e metodologico i due ambiti: nell'insegnamento CLIL la lingua non viene insegnata come materia, ma un sillabo CLIL è costruito su obiettivi e contenuti non linguistici, mentre quelli linguistici sono funzionali al loro raggiungimento. Anche se però subordinato all'acquisizione dei concetti disciplinari, il raggiungimento della padronanza linguistica resta un obiettivo che si raggiunge passo dopo passo attraverso lo studio della materia. Nella classe plurilingue invece «pare esservi un'ambiguità di fondo sul fuoco dell'apprendimento (lingua o contenuti?) dovuta innanzitutto ad una compresenza dei due aspetti che certamente costituisce un nodo da sciogliere in sé e che rimanda nientemeno che al complesso problema del rapporto tra pensiero e linguaggio» (Grassi 2007: 89-90). Da ricerche sull'analisi di alcune interrogazioni disciplinari fatte a studenti stranieri (Luise 2009, Grassi 2007), è emerso come in questa oscillazione, tra focus linguistico o contenutistico dell'apprendimento disciplinare, gli studenti scelgano di dedicare i propri sforzi principalmente alla lingua, trascurando di fatto la comprensione dei contenuti: adottando uno studio mnemonico del manuale, i risultati raggiunti sono stati sì produzioni di registro alto, come vogliono le regole della microlingua disciplinare, ma agrammaticali e poco coesi. La ricerca CLIL ci suggerisce al riguardo che ancor prima di

predisporre strategie e tecniche volte a facilitare la comprensione dell'input linguistico, l'insegnante disciplinare deve riflettere sul problema in sede di programmazione:

- distinguendo obiettivi linguistici e contenutistici che si vogliono raggiungere;
- decidendo quale dei due aspetti vada privilegiato nelle diverse tappe dell'azione didattica;
- predisponendo possibili modalità di integrazione dei due aspetti.

Questo tipo di riflessioni deve riguardare anche il momento della valutazione e progettazione delle verifiche. Proprio perché, all'interno di una classe multilingue, per uno studente straniero quello disciplinare è un apprendimento integrato di lingua e contenuti, che come abbiamo visto non è semplicemente una sommatoria delle due componenti, è necessario pensare anche a una valutazione integrata di lingua e contenuti. Ciò significa che, nel momento della verifica, l'insegnante deve avere ben chiari quali sono le abilità e le capacità (linguistiche o disciplinari?) oggetto della valutazione. Nel caso in cui si scelga una valutazione di entrambe le componenti, va deciso quale peso complessivamente dovrebbe essere assegnato alla valutazione della lingua. È infatti importante che la valutazione della lingua sia fatta assieme a quella dei contenuti, ma ciò richiede attenzione da parte dell'insegnante. Come afferma Vollmer (2010: 272), «la competenza linguistica fa parte integrante della competenza disciplinare: non si tratta di un qualcosa che si aggiunge dall'esterno né di un lusso di cui si può fare a meno; essa deve essere sviluppata in modo esplicito contemporaneamente alla competenza disciplinare [...]». Senza le competenze linguistiche adeguate, un apprendente non può né seguire correttamente ciò che gli viene insegnato né comunicare con gli altri intorno a un argomento disciplinare dato. Nel migliore dei casi egli sarà capace di ricordare e di ripetere senza aver capito e finirà per fallire nelle verifiche e agli esami». In sede di valutazione quindi sarebbe bene predisporre delle verifiche adatte a testare sia elementi linguistici che di contenuto, ma nello stesso tempo avere la possibilità di separare i due aspetti attraverso griglie di valutazione che possono essere disgiunte, in modo che la verifica degli elementi linguistici e quella dei contenuti siano anche leggibili singolarmente. Nello stesso tempo, è utile rendere lo studente consapevole di questa dicotomia tra lingua e contenuti, predisponendo degli interventi che lo invitino a riflettere su questo, anche in sede di verifica, attraverso l'autovalutazione.

Gli esercizi strutturati di tipo oggettivo sono molto utili a costruire test di verifica adatti a valutare sia elementi linguistici che disciplinari. Tali prove infatti permettono di essere strutturate in maniera tale da distinguere i due aspetti in esame. Ad esempio, gli esercizi di abbinamento si prestano molto bene a verificare il lessico specifico della disciplina, strutturando il test su alcuni termini cui associare la corretta definizione; nello stesso tempo però, possono essere adatti anche a verificare elementi linguistici, prevedendo abbinamenti legati sì all'argomento ma contenenti anche un problema linguistico da risolvere, per cui l'insegnante è alla fine in grado di capire il motivo di certi errori, se legato al contenuto o invece a problemi linguistici. Anche il *cloze test* si presta molto bene ad avere una doppia impostazione; si può infatti pensare di avere due tipi di vocaboli da inserire: un tipo riguarda la terminologia della materia, per cui gli studenti devono dimostrare di avere una padronanza adeguata dei concetti e dei termini tecnici relativi alla disciplina; l'altro tipo di parole riguarda aspetti propriamente linguistici, basati su delle regole sintattiche e morfologiche, per cui gli studenti devono essere

preparati anche da un punto di vista linguistico per completare l'esercizio attraverso una preposizione, un verbo, ecc...

## 5. UN'OPPORTUNITÀ PER RINNOVARE LA SCUOLA ITALIANA

### 5.1. *La storia insieme alle altre discipline*

Abbiamo finora preso in esame solo i possibili interventi utili a un insegnante di storia per facilitare l'apprendimento della lingua e dei contenuti disciplinari; le nostre riflessioni hanno preso come punto di partenza i "problemi" che possono insorgere nell'insegnamento disciplinare in un contesto plurilingue e multiculturale. Ma gli alunni non italofoeni che sono presenti in percentuali sempre maggiori nelle nostre classi offrono in realtà un'importante occasione di riflessione e di cambiamento alla scuola italiana: la loro presenza impone agli insegnanti, non solo di lettere, la necessità urgente di rivedere programmi e metodologie, in sostanza il tradizionale modo di "fare scuola" che ormai non può che risultare antiquato e poco efficace.

Il primo vantaggio offerto dagli alunni non madrelingua è rappresentato dal fatto che le nostre riflessioni e i percorsi che abbiamo tracciato finora sono applicabili non solo in una classe plurilingue e multiculturale; al contrario è doveroso creare in qualsiasi classe un ambiente facilitante e intervenire sulle difficoltà della disciplina e dei libri di testo, che del resto sono, come abbiamo visto, denunciate dagli stessi studenti italofoeni. Si tratta in sostanza di un'occasione per rinnovare la didattica e affrontare finalmente dei problemi, che non sono sorti con l'arrivo nelle nostre classi di studenti stranieri, ma che invece la loro presenza ha reso solo più evidenti e non più procrastinabili.

Il problema è che generalmente anche quando nelle nostre scuole si predispongono attività di facilitazione sulla lingua per lo studio, per esempio attraverso la creazione di laboratori linguistici, si tratta quasi sempre di interventi isolati e che, se anche condotti con serietà e buona volontà, in realtà rischiano di sortire risultati parziali e precari. Innanzitutto, per quanto riguarda il laboratorio linguistico, bisogna iniziare a pensare a questo strumento all'interno di una prospettiva integrata di più ampio respiro; spesso esso viene inteso come un intervento di mediazione linguistica legato all'argomento che in quel momento sta trattando l'insegnante curricolare, mentre in realtà si dovrebbe lavorare sui nuclei linguistici cruciali della disciplina che ritorneranno utili per affrontare diversi contenuti del programma. Ma più generalmente, come sottolinea Vollmer (2010: 279), bisognerebbe puntare «sul transfer di competenze della lingua come disciplina verso la (le) lingua(e) delle altre discipline o da una disciplina all'altra, sui processi che vengono messi in atto, sul modo con cui essi funzionano e sui modi con i quali fornirne lo sviluppo e consolidarli in maniera sistematica»; in questo modo, «la lingua come disciplina potrebbe fornire una base solida di competenze linguistiche e le altre discipline potrebbero contribuire allo sviluppo di questi processi e dei loro effetti al servizio dell'educazione linguistica nel suo insieme». Trasferire competenze dall'italiano come disciplina all'italiano dei linguaggi disciplinari richiede di lavorare sì su binari paralleli, ma che nello stesso tempo trovano molteplici punti di intersezione, nell'ottica di una politica globale per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue a scuola, politica che richiede la collaborazione di tutti gli insegnanti.

## 5.2. *Una storia interculturale*

Una classe plurilingue e multiculturale può diventare nelle mani dell'insegnante una grande occasione, non solo perché impone alla scuola di interrogarsi e riflettere su se stessa, ma anche perché dà la possibilità di realizzare un altro tipo di scuola, che è quella in cui crediamo. La classe, da laboratorio sociale, diventa, grazie alla presenza di alunni di diversa nazionalità, lo specchio di un mondo in miniatura. Questo cambiamento dell'assetto del gruppo classe determina la necessità e l'opportunità di rivedere i programmi di insegnamento in una prospettiva globale. Cosa significa questo per una disciplina come la storia? Essa colloca sulla linea del tempo e studia gli eventi analizzando le relazioni e i rapporti tra i diversi popoli; proprio per questo la storia è il terreno ideale su cui far fiorire il seme dell'interculturale. Insegnare la storia in una prospettiva interculturale significa innanzitutto allargare gli orizzonti di questa disciplina, passando da una visuale europea ad una mondiale, che abbracci popoli, culture e religioni non occidentali. Dar voce al racconto degli "altri" e valorizzarne la storia è prima di tutto un'occasione di dialogo che è alla base della vera integrazione e, nello stesso tempo, di crescita mentale e culturale. Studiare civiltà non europee non offre solo un termine di paragone, ma analizzare l'influsso di questi popoli sul Vecchio continente permette anche di capire e di rivedere la nostra storia in un'ottica diversa.

La presenza nel piccolo mondo della classe di un punto di vista "altro" rispetto al nostro mette in crisi certezze e ideologie. Questo significa anche cambiare approccio nella trattazione di alcuni argomenti; è in questa logica che la scuola può cominciare a porsi interrogativi troppo a lungo rimandati: come afferma Balboni (2003: 14), «è la presenza di studenti islamici che ci costringe a chiederci se le crociate siano davvero esemplari della civiltà cristiana europea; è la presenza di studenti russi che alle elementari hanno imparato ad usare l'abaco che mette in crisi un curriculum di matematica in cui i logaritmi, base dell'abaco, sono visti come punto d'arrivo anziché come strumenti comprensibili anche a un bambino di sei anni; è la presenza di orientali che può farci chiedere se "educazione fisica" significhi agonismo e lotta per il record o armonia con il proprio corpo». Rivedere dunque la storia in una prospettiva interculturale non significa solo trattare alcuni argomenti di difficile gestione facendo attenzione a non offendere lo studente straniero che abbiamo di fronte, come nel caso delle crociate dando un taglio eurocentrico a questo capitolo di storia, ma piuttosto ascoltare la stessa storia raccontata da un'altra prospettiva, provare a vederla attraverso altri occhi, cominciando a cercare, tra i diversi punti di vista, la verità storica. Come indica Balboni (2003: 13), è proprio nell'interesse per la differenza che si colloca lo snodo verso una scuola dell'interculturale, per cui non sono sufficienti il relativismo culturale, la tolleranza o anche il rispetto per la diversità. Educare al piacere della differenza significa predisporre a un atteggiamento che produce comportamento: «si scopre che la pluralità è una ricchezza e che quindi va sostenuta; ciascuno studia con interesse la natura delle altre comunità presenti nella società, ne assorbe alcuni modelli, ne offre altri».

Allargare la visuale dunque non è sufficiente. Il confronto con l'altro è tanto più costruttivo quanto più costringe a rivedere le nostre posizioni. La storia è infatti una disciplina particolarmente permeabile alle ideologie, alle rappresentazioni sociali, agli stereotipi. Insegnare storia in una prospettiva interculturale è quindi innanzitutto insegnare, attraverso la relazione col "diverso", a smascherare preconcetti e pregiudizi, costruire insieme una nuova immagine in cui inserire l'altro, ma anche noi stessi.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arici M., Cristofori S., Maniotti P. (2006), *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*, IPRASE Trentino, Trento.
- Balboni P. (2003), “Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati”, in Luise M. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 8-17.
- Baraccani V. (2003), “Le parole per pensare: la comprensione dei nessi logici”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 225-240.
- Bertocchi D. (2003), “La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 21-38.
- Bozzone Costa (2003), “Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 113-135.
- Cadorna M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Utet, Torino.
- Cambriani L., Leva M. (2007), “Lingua per comunicare e lingua per studiare: gli alunni non italofofoni nella scuola italiana. Percorsi di avvicinamento e comprensione di un testo di storia”, in *Studi di glottodidattica*, 4, pp. 24-34.
- Caruso M., Gatto T., Maggi E., Ruggero G., Rugna M. (2003), “Facilitazione di un testo di storia: un possibile percorso”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 179-211.
- Debenedetto G. (2003), “L'italiano per imparare a scuola”, in Micciarelli E. (a cura di), *Nuovi compagni di banco*, Franco Angeli, Milano.
- Deon V. (1997), “I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale”, in Calò R. – Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Grassi R. (2002), “Educazione linguistica nella scuola plurilingue: la microlingua della storia nei libri di testo per la scuola media”, in *Linguistica e Filologia*, 14, pp. 195-212.
- Grassi R. (2003), “Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti”, in Luise M. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 122-142.
- Luise M. (2003), “Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 161-178.
- Luise M. (2004), “Se capisco imparo tante cose belle”, in *In.it*, 14, pp. 20-29.
- Luise M. (2009), “Metodologia CLIL e insegnamento disciplinare in classi plurilingui”, in *Studi di glottodidattica*, 2, pp. 119-124.
- Nanni A.- Economi C. (1997), *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna.
- Pallotti G. (2001), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.

© Italiano LinguaDue, n. 1. 2011.

M. Coluccio, *Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale*.

Piemontese M. E., Cavaliere L. (1997), “Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari”, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, Il Mulino, Bologna.

Vollmer H. (2010), “Lingua(e) delle discipline”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 271- 283.