

## L'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELLA STORIA NELLA SCUOLA PLURILINGUE

*Francesca Castelli*

### 1. PREMESSA

Il processo d'insegnamento-apprendimento della storia nella scuola superiore si realizza in una situazione didattica che è, innanzitutto, una situazione comunicativa. Partendo da questo assunto e considerando che tale processo può essere rappresentato secondo un modello tripolare, costituito da insegnante, allievo e materia, la storia, come ogni altra disciplina, costituisce uno dei vertici del triangolo didattico in quanto oggetto insegnato e appreso all'interno di una specifica sfera linguistico-comunicativa. Se la storia è un oggetto dotato di una propria struttura logica e linguistica che condiziona il modo in cui viene trasmesso e se, nello stesso tempo, la storia si traduce in un messaggio veicolato da un mezzo, il suo insegnamento dovrà tenere conto delle caratteristiche proprie della lingua della disciplina, dei suoi testi – che sono diversissimi, basti considerare, ad esempio, le differenti tipologie di fonti – e dei canali attraverso i quali questi vengono veicolati. E se, inoltre, il rapporto biunivoco tra materia e situazione linguistico-comunicativa pone l'accento sul carattere pragmatico del processo d'insegnamento-apprendimento, carattere che assume un'importanza strategica nella scuola plurilingue dove gli allievi L2 sono chiamati ad utilizzare conoscenze e capacità per comunicare in forme diverse in contesti reali, si può allora sostenere che anche la lingua della storia è veicolo di comunicazione e che, come tale, essa può essere insegnata con metodi che fanno riferimento ad un orientamento comunicativo pragmatico-funzionale che utilizza varie tipologie di testi, di supporti e approcci didattici attivi e interattivi.

Un'indicazione implicita in tal senso si ricava dallo stesso “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue” (QCER)<sup>1</sup>: dalla tavola 5 (pp. 60-61), in cui viene fornito un inventario dei tipi di compito, di testi e di media relativi al dominio educativo, si può inferire un orientamento pedagogico caratterizzato da un pluralità di materiali, di strumenti e di metodologie e dalla centralità data al testo e alle sue molteplici forme. In particolare i testi, e quindi anche i testi della storia, sono alla base di ogni attività linguistica poiché non esiste “atto di comunicazione linguistica senza un testo; le attività e i processi linguistici vengono tutti analizzati e classificati in funzione della relazione che si instaura tra chi usa/apprende la lingua o qualsiasi altro interlocutore (o altri interlocutori) e il testo, considerato come prodotto finito, come ‘manufatto’, o come risultato atteso o anche come prodotto in corso di elaborazione”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Consiglio d'Europa, 2002: 57-61.

<sup>2</sup> *Ibidem*: 115.

L'intreccio tra le competenze linguistico-comunicative e le competenze disciplinari legate all'apprendimento della storia costituisce l'argomento centrale della proposta avanzata da alcuni specialisti alla Conferenza di Praga, "*La langue de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation*", tenutasi nel novembre del 2007 nell'ambito delle iniziative promosse dall'Unione Europea<sup>3</sup>. L'articolo di chi scrive muove dalla lettura di tale proposta e si propone di evidenziare se e in quale modo essa si traduca nei programmi o nelle indicazioni di alcune regioni e Stati europei, tra cui l'Italia, relativamente ai *curricula* e alla definizione degli obiettivi dell'apprendimento della storia nella scuola superiore di secondo grado. Declina poi la questione dell'insegnamento della storia in due contesti d'uso della lingua, nonché in due situazioni didattiche tipiche della scuola italiana plurilingue: la classe plurilingue e il laboratorio per allievi L2.

## 2. COMPETENZE LINGUISTICHE E COMPETENZE DISCIPLINARI NELL'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELLA STORIA: LA PROPOSTA DI UN DOCUMENTO DI RIFERIMENTO PER L'UNIONE EUROPEA

Nell'apprendimento delle discipline, lo sviluppo di competenze epistemologiche-disciplinari e di competenze linguistiche-semiotiche si intreccia procedendo parallelamente: tema centrale della conferenza intergovernativa di Praga, l'argomento è alla base della proposta formulata da alcuni esperti per elaborare un Documento di Riferimento (DR) per l'insegnamento-apprendimento della storia<sup>4</sup>. La proposta traccia un prototipo provvisorio di quello che potrebbe essere il quadro di riferimento per le lingue dell'istruzione e dell'educazione scolastica relativamente alle discipline storiche.

L'incrocio tra valori generali, valori e finalità propri della disciplina scolastica, situazione di comunicazione extrascolastica e sociale e situazione di comunicazione scolastica è alla base, secondo gli autori, dello sviluppo delle competenze a scuola. Le competenze storiche si formano attraverso competenze disciplinari, competenze di comunicazione linguistica/semiotica e competenze interculturali.

Le competenze disciplinari riguardano i saperi e hanno una natura cognitiva, corrispondono alla capacità di utilizzare i processi e i prodotti delle scienze storiche; rimandano al "sapere" e al "saper fare".

Le competenze di comunicazione linguistica/semiotica – che corrispondono alla capacità di gestire l'insieme delle situazioni comunicative della scuola – e le competenze interculturali implicate nel processo di apprendimento-insegnamento disciplinare e comunicativo rimandano al "saper essere".

Tutte le competenze apprese sono il risultato della capacità di "saper apprendere" e della possibilità data dal contesto scolastico di "imparare a imparare"; è necessario quindi dare centralità a strumenti, media e metodologie, da esplicitare nell'ipotesi di un Quadro di Riferimento per le lingue delle discipline.

In particolare, le competenze linguistiche-semiotiche sono costituite da tre componenti:

<sup>3</sup> Conferenza di Praga, 8-10 novembre 2007, *La langue de Scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'Éducation*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang\\_FR.asp?#P55\\_5008](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_FR.asp?#P55_5008)

<sup>4</sup> Beacco, Sachse, Thorbjørnsen, 2007.

- a) *componenti/competenze strategiche*: interazione, produzione, ricezione orale e scritta;
- b) *componenti/competenze discorsive*: saper utilizzare le competenze strategiche in relazione ai testi e ai generi del discorso storico;
- c) *componenti/competenze formali*: compiere operazioni cognitive e discorsive a partire dai caratteri formali dei generi del discorso relativi alla disciplina e alla lingua come materia.

In altri termini, il processo di insegnamento-apprendimento deve tenere conto delle componenti proprie della disciplina, della lingua che la veicola e dell'interculturalità intrinseca alla storia come materia e definita dalle relazioni comunicative che intercorrono tra i soggetti del processo di insegnamento-apprendimento. Lo studio della storia avviene, infatti, in un contesto, la scuola, in una determinata situazione comunicativa, la situazione didattica; si riferisce a individui portatori di situazioni comunicative scolastiche e extrascolastiche che devono essere comprese e implementate per sviluppare le competenze interculturali.

### 3. LE "RACCOMANDAZIONI" DELL'UNIONE EUROPEA SULL'APPRENDIMENTO DELLA STORIA

L'obiettivo della promozione di competenze interculturali a scuola si colloca nel quadro di riferimento dei valori e delle finalità della formazione e dell'istruzione, condivisi dagli Stati membri del Consiglio d'Europa: la scolarizzazione ha la responsabilità di formare i futuri cittadini e di sviluppare le loro potenzialità dando loro gli strumenti necessari alla vita nella complessa società europea e dotandoli, quindi, delle strategie necessarie alla comprensione dei suoi valori sociali e culturali fondanti. Le lingue dello spazio europeo non sono solo un materiale per costruire delle identità regionali, ma sono soprattutto un luogo di esperienza dell'alterità deputato ad arricchire la trama interculturale dello spazio europeo. In particolare, i processi storici, che sono alla base della costruzione dello spazio europeo, hanno una specifica natura interculturale e la storia come disciplina ha uno statuto propriamente interculturale.

L'insegnamento della storia, infatti, è stato oggetto di numerose azioni specifiche dell'Unione Europea e ha dato luogo a raccomandazioni che riguardano sia i principi del suo insegnamento che i contenuti e i metodi (cfr. ad esempio la Raccomandazione 1283, 1996 e la Raccomandazione 15, 2001). Nelle raccomandazioni europee, il richiamo all'esperienza dell'alterità come valore e risorsa traspare nella definizione delle finalità dello studio della storia quali il rispetto dei diritti dell'uomo, la tolleranza, la comprensione e l'accettazione dei diversi punti di vista, lo sviluppo della riflessione critica e dell'attitudine a riconoscere il partito preso, i pregiudizi e gli stereotipi e l'incoraggiamento di attitudini come l'apertura, l'empatia e il coraggio civico.

La Raccomandazione 15 del 2001 sottolinea che la falsificazione ideologica e la manipolazione della storia sono incompatibili con i principi fondamentali del Consiglio d'Europa e che è necessario sviluppare capacità di ricerca individuali e di analisi e sfruttare le innovazioni pedagogiche, utilizzando sia le tecnologie informatiche che le nuove risorse didattiche.

La stessa Raccomandazione, inoltre, indica per l'insegnamento della storia i nell'Europa democratica del XXI le seguenti caratteristiche e finalità:

- svolgere un ruolo essenziale per la formazione di una cittadinanza responsabile e attiva e per lo sviluppo del rispetto di tutte le differenze, rispetto fondato sulla comprensione dell'identità nazionale e dei principi di tolleranza;
- svolgere un ruolo essenziale per la costruzione europea, basata su un patrimonio storico e culturale comune, arricchito dalle diversità, anche nei suoi aspetti conflittuali e talvolta drammatici;
- permettere di sviluppare negli allievi la capacità intellettuale d'analizzare e interpretare l'informazione in maniera critica e responsabile attraverso il dialogo, la ricerca dei fatti storici e grazie a un dibattito aperto fondato su una visione pluralista, in particolare relativamente alle questioni controverse e sensibili;
- essere un fattore decisivo di riconciliazione, di riconoscimento, di comprensione e di spirito mutualistico tra i popoli;
- essere uno strumento di prevenzione dei crimini contro l'umanità.

La specificazione di questi valori/finalità comporta anche una definizione in termini di competenze generali che rimandano alle componenti delle competenze linguistiche-semiotiche sopra indicate. L'obiettivo, ad esempio, saper *“analizzare e interpretare l'informazione in modo critico e responsabile attraverso il dialogo, la ricerca dei fatti storici e grazie a un dibattito aperto fondato su una visione, un punto di vista”* chiama in causa la capacità di compiere operazioni cognitive e linguistiche in un'ottica multiprospettica e, quindi, interculturale.

#### 4. I DOMINI LINGUISTICI DEL SAPERE STORICO

Considerando, ora, gli argomenti specifici di tale proposta provvisoria, gli autori del Documento di Riferimento per l'insegnamento-apprendimento della storia, facendo riferimento al QCER, delineano i domini linguistici, le competenze da insegnare, le competenze epistemologiche, le competenze linguistiche-semiotiche e gli obiettivi, intesi come competenze chiave da raggiungere nello studio della storia. Si tratta di un'operazione tutt'altro che speculativa in quanto gli inventari elaborati consentono di tradurre le finalità evidenziate dalle Raccomandazioni dell'U.E. nell'attività pratica dell'insegnante fornendo delle piste di lavoro e un orientamento per la programmazione del *curriculum* relativo alla storia. Ad esempio visto che la storia, come la matematica, viene considerata dalla media degli studenti come priva di un'utilità immediata e quindi di scarso interesse, l'esplicitazione dei domini interessati dalla disciplina può rappresentare uno strumento didattico per l'insegnante al fine di sollecitare la motivazione allo studio degli allievi adolescenti, fornendo loro un ancoraggio con la realtà quotidiana.

I domini linguistici, ovvero le situazioni sociali di comunicazione, assumono forme di comunicazione diverse (ricezione orale, scritta e audiovisiva, interazione orale, ecc.) e sono rappresentati da tutti i luoghi del discorso in cui è convocato il sapere storico:

- i discorsi politici, in particolare quelli che riguardano la definizione dell'identità nazionale e che danno un significato interpretativo ad avvenimenti storici collegati al presente del XXI sec. (schiavismo, colonialismo, totalitarismo);
- gli scambi (opinioni, punti di vista, discorsi,...) tra cittadini;
- lo spazio familiare o lo spazio dei vicini dove si trasmettono racconti di vita spesso intrecciati alla grande storia.
- la costruzione della memoria collettiva: celebrazione di personaggi storici, grandi uomini, luoghi della memoria: targhe commemorative, statue, campi di battaglia, feste nazionali;
- la stampa specializzata;
- i film (film di genere storico vs. film con una base storica) e la produzione romanzesca e teatrale;
- le trasmissioni televisive, tra cui i documentari storici;
- i siti Internet;
- le ricostruzioni e gli spettacoli storici;
- i musei;
- i monumenti e le produzioni artistiche che attirano i visitatori;
- la produzione storiografica per il grande pubblico e per il pubblico specializzato.

Gli autori propongono di individuare dei descrittori per ognuna o per ogni insieme di situazioni comunicative, distinguendo tra competenze cognitive e competenze linguistiche. Ad esempio, descrittori della competenza “*saper comprendere documentari storici?*” (canale: *televisione*; genere discorsivo: *documentario*, abilità: *ricezione orale*), possono essere<sup>5</sup>:

<b>COMPETENZE STORICHE/COGNITIVE</b> Capacità di:	<b>COMPETENZE LINGUISTICHE</b> Capacità di:
Identificare le fonti scientifiche della storia.	Comprendere un commento <i>fuori campo</i> .
Identificare i ragionamenti effettuati a partire dai dati e indizi storici.	Comprendere le interviste.
Identificare le forme della rappresentazione storica nelle sue forme divulgative: drammatizzazione, mistero, enigma, ...	Leggere le carte, gli schemi e le tabelle.
Identificare le nuove conoscenze.	Interpretare il montaggio, la ricostruzione, le inquadrature.
Collocare il fenomeno trattato in un contesto più generale (da un punto di vista cronologico, culturale,...).	Reperire le definizioni di un testo <i>fuori campo</i> .
Valutare le forme di ricostruzione attraverso la televisione (ad esempio il punto di vista di un artista).	Distinguere gli elementi descrittivi dai commenti e dalle interpretazioni.

<sup>5</sup> Non vi è collegamento biunivoco tra i descrittori di ogni riga delle due colonne, né, avvertono gli autori, essi sono in un ordine di competenza crescente o decrescente.

Identificare le semplificazioni, le generalizzazioni, l'assenza di dati, le allusioni alle controversie tra specialisti.	Distinguere il discorso oggettivo dall'apprezzamento (in particolare, estetico).
Comprendere se il documento difende una tesi.	...
...	...

## 5. GENERI DEL DISCORSO NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Le competenze insegnate rimandano ai generi del discorso e a metodologie da utilizzare a scuola, come le seguenti:

- esposizione/ lezione dell'insegnante (tra cui le grandi narrazioni, interpretazioni e commenti, analisi dei dati primari, esplicitazioni terminologiche, concettuali: tutti gli aspetti che possono essere implicati nell'esposizione dell'insegnante) con l'appoggio di materiale iconografico (carte, schemi, tavole di dati, riproduzioni di testimonianze);
- interazione insegnante-allievo riguardo alla sua esposizione o ai dati;
- lettura del manuale dell'apprendente;
- esposizione dell'apprendente a partire da appunti, *power point*...;
- dibattiti, discussioni (contraddittori o multiprospettici) organizzati dagli apprendenti a partire dai testi o dagli appunti;
- ricerche di informazioni (prendere appunti);
- analisi di dossier di testi e di sintesi;
- resoconto di opere, di trasmissioni televisive;
- reazione a un film storico visionato dal gruppo classe;
- lettura di fonti e testi storici;
- attività su progetti specifici (laboratori finalizzati, ad esempio, alla creazione di un depliant o di un film per promuovere la visita a un monumento storico, attività individuale o di gruppo);
- introduzione alla metodologia storica: ad esempio, raccolta di testimonianze del passato recente, analisi dei nomi delle vie di una città...;
- produzione di testi personali o di immaginazione;
- simulazione globale di natura storica (*role play*).

Ogni competenza può essere descritta in termini di competenze disciplinari e competenze linguistiche, queste ultime in relazione con i livelli stabiliti dal QCER. Ad esempio, le competenze implicate nell'esposizione/lezione dell'insegnante si articolano nei termini seguenti:

<b>COMPETENZE STORICHE-COGNITIVE</b> capacità di:	<b>COMPETENZE LINGUISTICHE</b> capacità di:
Leggere e riassumere la documentazione pertinente.	Descrittore B2 del QECR <sup>6</sup> : Chiarire, affrontare una serie di questioni dopo l'esposizione.
	Sviluppare un'esposizione in maniera chiara e metodica.
	Esponere una questione inserendo elementi supplementari distaccandosi momentaneamente da un testo preparato.
Collocare le differenti fonti d'informazione.	Descrittore C1 del QECR <sup>7</sup>
Trasporre un discorso storico già costruito.	Descrittore C2 del QECR <sup>8</sup>
Interpretare dei dati da fonti primarie.	Presentare e organizzare i commenti linguistici di una tabella, schema, tavola geografica.
Interpretare dei dati qualitativi.	Rendere attraente l'esposizione: gestione della voce e dell'intonazione.
Riportare le opinioni degli storici.	Avere padronanza dei connettori discorsivi.
Proporre e fondare il proprio punto di vista, spiegandone l'origine e la natura.	Enunciare un progetto, un piano di lavoro.

Le competenze epistemologiche relative alla storia (competenze disciplinari) sono declinate in termini di concetti storici, ovvero di idee generali che permettono di compiere le seguenti operazioni cognitive:

- organizzare il sapere storico;
- organizzare delle idee relative al sapere storico;
- generalizzare;
- identificare analogie e differenze;
- mettere in evidenza delle strutture;
- stabilire correlazioni.

In particolare vengono individuati due insiemi di concetti storici determinanti per raggiungere questi risultati cognitivi. Il primo gruppo è costituito da concetti di ordine primario, ovvero concetti indispensabili allo studio e all'insegnamento della storia quali, ad esempio, *rivoluzione, imperialismo, democrazia, dipendenza e interdipendenza, resistenza, terrorismo, fascismo, cooperazione*, ecc. Il secondo gruppo si riferisce a concetti che non sono

<sup>6</sup> QCER, 2002: 73. Produzione orale generale, livello B2: «È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e ben strutturate, mettendo opportunamente in evidenza gli aspetti significativi e sostenendoli con particolari pertinenti».

<sup>7</sup> *Ivi*. Livello C1: «È in grado di fornire descrizioni ed esposizioni chiare e precise di argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato».

<sup>8</sup> *Ivi*. Livello C2: «È in grado di fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a notare e ricordare i punti significativi».

specifici solo della storia, ma che sono alla base della sua comprensione: *tempo, causalità, continuità, cambiamento, cronologia, paragoni, prove e fonti*.

Alla formazione delle competenze chiave relative all'apprendimento della storia, concorrono le seguenti capacità:

- capacità di formulare “giuste domande”;
- capacità di analizzare le fonti di informazione e di distinguere tra fonti primarie e secondarie;
- capacità di valutare queste fonti in termini di punto di vista, posizione pregiudiziale, di esattezza e affidabilità;
- capacità di far conoscere il proprio punto di vista, la propria presa di posizione e i propri pregiudizi e di tenerne conto quando si interpretano fonti disponibili;
- capacità di strutturare sotto forma di sequenza l'informazione che riguarda un avvenimento o una situazione precisa;
- capacità di collegare l'informazione in questione rapportandola ad altre informazioni che si hanno sullo stesso periodo, riguardo ad avvenimenti paralleli;
- capacità di analizzare le fonti disponibili;
- capacità di formulare ipotesi, interpretazioni e conclusioni argomentate.

Come è stato già evidenziato, secondo gli autori della proposta di un DR per l'insegnamento-apprendimento della storia, le competenze linguistiche/semiotiche comprendono competenze strategiche, competenze discorsive e competenze formali. Le prime vengono precisate in termini di *comportamenti linguistici osservabili* attivati per gestire, produrre e comprendere i testi. Le competenze discorsive riguardano i generi del discorso o generi discorsivi, cioè le forme della comunicazione che si realizzano in una determinata situazione comunicativa e che tendono a conformarsi alle regole che caratterizzano il contesto situazionale d'uso sia nei loro contenuti che nella loro struttura e nella loro realizzazione verbale. Operando una variazione rispetto al QCER, nel quale si predilige il concetto di “tipo di testo” per indicare le forme della comunicazione, gli autori della proposta di un DR per la storia preferiscono utilizzare il concetto di “genere del discorso” in quanto più appropriato alla situazione scolastica e poiché il concetto di tipo di testo è più restrittivo (ad esempio, un documentario storico può comprendere sia forme di comunicazione legate al linguaggio giornalistico che legate alla linguaggio specialistico della storia).

L'inventario dei generi del discorso propri della storia raccoglie, quindi:

- il discorso scientifico redatto dagli specialisti (docenti universitari, accademici, ricercatori,...);
- il discorso scientifico che produce conoscenze inedite, ma accessibili al pubblico colto;
- il discorso divulgativo elaborato dagli storici professionisti, dagli autori specializzati sotto forma di opere di vario tipo;
- il genere giornalistico della stampa specializzata in storia;
- il genere giornalistico della stampa quotidiana ordinaria che riguarda la storia;
- il discorso didattico sotto forma di manuali di storia;
- il discorso enciclopedico dei dizionari, enciclopedie e trattati.

Da ultimo, le competenze formali comprendono tutti quegli aspetti linguistici (lessicali, morfosintattici, semantici) che presentano delle regolarità all'interno di una comunità di parlanti e che definiscono i tratti, le caratteristiche proprie della loro lingua.

## 6. COMPETENZE DISCIPLINARI E COMPETENZE LINGUISTICHE NEL CURRICULUM DELLA STORIA DI FRANCIA, BAVIERA E ITALIA

Per quanto la proposta del DR europeo sia parziale e quindi incompleta, ciò che risulta interessante è la centralità data all'individuazione dei domini e dei generi di discorso propri della storia, perché, sottolineando i diversi domini linguistici interessati dalla disciplina, essa pone l'accento sulla possibilità di utilizzare a scuola diverse tipologie di testi e diverse metodologie didattiche. In particolare, in una scuola plurilingue dove l'insegnamento delle materie si rivolge anche a studenti stranieri, per i quali la lingua veicolo degli apprendimenti è una L2, e che sono portatori di mondi esperienziali altri rispetto a quelli dei compagni, per i quali la lingua di apprendimento è la loro lingua madre, risulta strategico integrare materiali e strumenti nella lingua della disciplina e nella lingua per comunicare. Questo comporta appunto un superamento della centralità data al solo manuale di storia come *medium* dell'insegnamento-apprendimento.

Un'indicazione esplicita in tal senso da parte del *Dipartimento delle politiche educative e linguistiche* dell'Unione Europea potrebbe costituire uno stimolo importante per l'inserimento e l'uso di altri materiali e strumenti – oltre al manuale scolastico – nei *curricula* di storia delle istituzioni scolastiche dei paesi dell'UE.

Analizzando brevemente il caso della Francia, dell'Italia e della Baviera, è possibile, ad esempio, rilevare che, se da una parte le finalità definite dalle raccomandazioni europee rientrano ampiamente nei programmi o nelle indicazioni per la costruzione dei *curricula* scolastici di questi stati, non altrettanto, a parte la regione tedesca, sono presenti indicazioni esplicite per quanto riguarda i domini linguistici relativi al sapere storico e le tipologie di testi e i generi di discorso che possono essere utilizzati nel suo insegnamento, il che rende difficile formulare gli obiettivi dell'insegnamento-apprendimento della storia in termini di integrazione tra competenze disciplinari e competenze linguistiche.

In Francia, i programmi d'insegnamento sono nazionali e i manuali scolastici sono tenuti a esservi conformi, tuttavia essi tengono conto del fatto che il *curriculum* e le metodologie utilizzate possono essere diverse e possono presentare, rispetto ai programmi nazionali, livelli di adattamento variabili a seconda delle scuole. I programmi sono stabili, le riforme dei programmi sono meno frequenti rispetto agli altri paesi europei<sup>9</sup>. I programmi danno indicazioni molto generiche riguardo alle competenze linguistiche implicate nelle discipline, ad esempio si dice che lo studio della storia al collège, il quadriennio di scuola superiore che completa l'obbligo scolastico dopo la scuola elementare, «deve contribuire a creare la motivazione o l'occasione per leggere» ma non viene detto nulla sulle finalità e sulle modalità di questa attività di comprensione

<sup>9</sup> J.C.Beacco, *Etude de cas: France*, in Beacco J.C., Sachse M., Thorbjørnsen A., 2007.

scritta e la natura dei testi da leggere non è specificata<sup>10</sup>. Non sono trattate le forme e le funzioni dell'interazione in classe tra insegnante e apprendente né le forme della produzione orale; viene evocata la comprensione dei testi dei manuali e, in generale, dei documenti, ma non sono considerati gli altri generi discorsivi in cui si comunica il sapere storico. Secondo Beacco, ciò è dovuto al fatto che della testualità permane in Francia una concezione retorica piuttosto che pragmatica-comunicativa.

In Germania, Stato federale, non esiste un unico *curriculum* nazionale di studi; la conferenza dei ministri dell'educazione e degli affari culturali dei Länder pubblica gli standard solo per alcune discipline (lingua tedesca e matematica), ma non per le scienze sociali e la storia. Per raggiungere dei livelli comuni alla fine della scuola secondaria, la conferenza dei ministri ha pubblicato test standardizzati relativi alla storia per gli esami finali. I test sono validi però solo per il 12<sup>esimo</sup> e 13<sup>esimo</sup> grado d'istruzione e quindi per la classe finale del *Gymnasium*, corrispondente al Liceo italiano, ma non per le classi finali dell'*Hauptschule* e della *Realschule*, corrispondenti in linea generale agli Istituti professionali e agli Istituti tecnici, che prevedono 10 gradi d'istruzione<sup>11</sup>.

Nell'ambito dell'autonomia che i Länder hanno nella definizione dei *curricula*, il ministero dell'educazione della Baviera ha definito in modo esplicito, per i tre tipi di scuola superiore, alcuni parametri utili a un insegnamento della storia volto all'integrazione di competenze disciplinari e competenze linguistiche. Ad esempio, nel *curriculum* del *Gymnasium* viene posto l'accento sull'autonomia dell'apprendimento, sull'interazione tra i discenti, sulla diversità delle forme dei prodotti culturali utilizzabili a scuola e sono previste lezioni bilingui nella lingua madre e nella lingua straniera. Inoltre, nella definizione degli obiettivi dei diversi gradi d'istruzione, il *curriculum* di storia indica esplicitamente la capacità di interpretare immagini, di usare Internet e i mass media in modo critico per servirsi delle fonti storiche in modo autonomo e per saper discriminare e selezionare le informazioni, i dati dalle interpretazioni.

In Italia, le Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado del 2007 tengono conto delle diverse abilità linguistiche nell'apprendimento della storia e, tra i traguardi che devono essere raggiunti alla fine della terza media, richiamano diverse tipologie testuali, seppure in modo molto generico e senza dare indicazioni esplicite sull'uso dei media. Ad esempio, l'allievo alla fine del primo ciclo d'istruzione secondaria dovrà «saper usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali ecc..) per ricavare conoscenze su temi definiti», «produrre testi, utilizzando conoscenze, selezionate e schedate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non».

Per quanto riguarda i due anni dell'obbligo d'istruzione della scuola secondaria di secondo grado, i *curricula* non sono stabiliti a livello nazionale ma, in ottemperanza all'autonomia delle Istituzioni scolastiche, sono demandati alla definizione del P.O.F. di ogni istituto. Le linee guida del 2007 che hanno definito l'obbligo d'istruzione, richiamandosi alla Raccomandazione 962 (2006) dell'UE sulle competenze chiave dell'apprendimento permanente, rappresentano uno strumento orientativo per i docenti e i dirigenti scolastici che possono stabilire se fare riferimento a esse nella definizione dei *curricula* della loro scuola.

<sup>10</sup> *Ivi*.

<sup>11</sup> M.Sachse, *Etude de cas: Bavière (Allemagne). History curricula in Bavière*, in Beacco J.C., Sachse M., Thorbjørnsen A., 2007.

Ogni scuola è chiamata a definire le competenze disciplinari e linguistiche delle discipline insegnate e, in tal senso, l'elaborazione di un Documento di Riferimento a livello europeo per l'insegnamento-apprendimento della storia potrebbe rappresentare uno strumento efficace per l'articolazione dei programmi dei singoli docenti e degli Istituti d'Istruzione superiore.

La bozza delle Indicazioni nazionali per l'insegnamento della storia nei licei definiti nell'ambito della cosiddetta "riforma" Gelmini del 2010 richiama nelle finalità la dimensione interculturale nello studio della storia, in quanto lo studente «dovrà conoscere i principali eventi e le trasformazioni della storia dell'Europa e dell'Italia, nel loro rapporto con le altre civiltà» per comprendere «le radici del presente e favorire la consapevolezza di se stessi in relazione all'altro da sé»<sup>12</sup>. Individuati i nuclei tematici del *curriculum*, viene fatto riferimento all'apprendimento del lessico specifico della storia, all'uso di diversi tipi di fonti, all'acquisizione di un metodo di studio conforme all'oggetto indagato, alla capacità di utilizzare un testo espositivo di carattere storico e alla capacità di esposizione orale. Non vi sono, però, indicazioni dettagliate e specifiche sui traguardi raggiungibili nello studio della storia in termini di competenze cognitive e linguistiche. Nella cornice delle sollecitazioni che provengono dall'UE, di cui si è trattato in questo articolo, tali indicazioni risultano, quindi, piuttosto generiche e non particolarmente innovative, perché, ad esempio, evitano di dare una descrizione delle diverse tipologie testuali utilizzabili come fonti e dei generi di discorso convocati dal sapere storico.

## 7. LA STORIA NELLA SCUOLA PLURILINGUE

La storia è una lingua speciale: nel GRADIT, De Mauro (2000) la colloca al quinto posto tra le lingue speciali dopo la medicina, la chimica, la botanica e la zoologia; i lessemi della storia, infatti, appartengono a campi semantici specifici e si caratterizzano per l'apporto di parole desuete e arcaiche. Pur facendo riferimento ai primi anni della scuola superiore di secondo grado e a un target di allievi in grado di sostenere lo studio delle discipline in L2, rapportabile almeno a un livello B1 del QCER, la lingua della storia non può essere considerata di immediata comprensione, ma deve essere oggetto di iniziative specifiche e di una gestione didattica consapevole delle difficoltà che comporta.

Nella scuola plurilingue si presentano due situazioni tipiche di insegnamento-apprendimento per gli studenti L2: la prima è la classe plurilingue, la seconda è il laboratorio di lingua italiana che riunisce allievi di origine straniera per livelli omogenei e che viene svolto normalmente fuori dalla classe di riferimento dei singoli studenti. Le indicazioni didattiche che si possono trarre dalla proposta del Documento di Riferimento, esaminata in questo articolo, sembrano utili per entrambe le situazioni indicate. Se la lingua della storia presenta una complessità che la allontana dalla lingua neostandard che gli allievi L2 sono abituati a frequentare, un insegnamento della disciplina che si ponga l'obiettivo di integrare competenze disciplinari e competenze linguistiche-comunicative sembra più adeguato ai bisogni degli utenti e può risultare più

<sup>12</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali storia e geografia*, marzo 2010.

efficace. Si tratterà di variare materiali, strumenti e metodologie, di utilizzare diversi generi del discorso storico superando la centralità del racconto della storia dei manuali e di operare anche attraverso forme di apprendimento cooperativo che consentano di stimolare l'interazione comunicativa.

Un'indicazione in tal senso è data dal CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), un tipo di percorso educativo caratterizzato da scelte strategiche e metodologiche atte ad assicurare l'apprendimento integrato duale, lingua e contenuto non linguistico, da parte di discenti che imparano attraverso una lingua non-nativa<sup>13</sup>. Per quanto il CLIL si riferisca in particolare all'insegnamento delle discipline in una lingua straniera per tutti gli allievi, esso può essere traslato nell'insegnamento della storia ad allievi L2 in un contesto in cui la lingua della scuola è la lingua italiana.

L'approccio CLIL pone l'accento sui testi e i generi testuali a partire dall'assunto che i linguaggi delle discipline si caratterizzano per il lessico specifico e per le strutture del discorso<sup>14</sup>: così, nel caso della storia, il testo sarà, ad esempio, organizzato in base a blocchi e a sequenze temporali. Per non snaturarne la specificità, i testi non sono semplificati, ma accompagnati da materiali di supporto (schemi grafici, tabelle, testi con parole chiave) che ne facilitano la comprensione. Il docente deve essere capace di selezionare i tipi di testo e analizzarne le caratteristiche lessicali, morfosintattiche, contenutistiche e strutturali per individuarne i caratteri di correttezza scientifica e l'adeguatezza rispetto al target di allievi. L'insegnante, inoltre, deve elaborare materiali per l'assimilazione del lessico (esercizi sulla morfologia derivazionale, abbinamenti verbi e nomi, perifrasi per spiegare il significato di parole o di frasi...) e per familiarizzare gli allievi con le strutture dei testi (traduzione di un testo o di una sua parte nella lingua madre per confrontare i tempi verbali utilizzati, completamenti per evidenziare le ricorrenze nei testi di connettivi, ecc.). Gli studenti dovrebbero imparare a usare sinonimi o termini generici quando non ricordano la parola esatta, a trovare nuovi termini, modificare il messaggio, semplificare i concetti, portare esempi, usare i gesti e la mimica, cioè dovrebbero essere stimolati a ricorrere ad abilità linguistiche e comunicative diverse, funzionali al compito richiesto.

Le attività indicate nel CLIL possono stimolare la comprensione e l'apprendimento dei concetti della storia (ad esempio, attraverso l'esercizio di analisi e discriminazione tra affissi e parole che può essere applicato a lessemi tipici della lingua della storia come *decolonizzazione*, *democratizzazione*, *colonialismo*, *totalitarismo*, *rivoluzionario*, *reazionario*, ecc.) e possono essere utilizzate non soltanto in relazione al racconto del manuale di storia, ma anche per tipologie di testi differenti, indipendentemente dal loro supporto o dal media che le veicola.

In un contesto come la classe plurilingue, attività di assimilazione del lessico e delle strutture dei testi come quelle indicate nel CLIL possono rivolgersi sia ad allievi L2 che ad allievi per i quali l'italiano è la lingua materna. Diverso è il caso del laboratorio di L2, dove l'apprendimento della disciplina dovrebbe essere legato maggiormente alla preparazione da parte dell'insegnante di interventi e materiali specifici per facilitare la comprensione dei testi originali e/o all'uso di testi semplificati.

Sia nella classe plurilingue che nel laboratorio di L2 l'utilizzo di generi discorsivi e media diversi per l'apprendimento-insegnamento della storia appare strategico perché,

<sup>13</sup> Coonan, 2006.

<sup>14</sup> Cfr l'articolo di Vollmer, "Lingua(e) delle altre discipline" in questo stesso numero di *Italiano LinguaDue*.

come si è evidenziato più sopra, facendo riferimento a canali diversi della comunicazione si può accrescere e migliorare l'interesse e la motivazione agli allievi per lo studio della storia. È vero che i manuali di storia sono oggi costruiti con l'impiego di tipologie di testi differenti (il profilo narrativo, testi iconografici, schemi, tabelle, testimonianze e documenti, cronologie, mappe concettuali e mappe geografiche), ma l'uso accanto al manuale di altri supporti e media (documentari, dibattiti televisivi di argomento storico, l'articolo della stampa specialistica o della stampa ordinaria, la trasmissione radiofonica, i siti Internet sulla storia, CD e DVD, ... anche con l'impiego della LIM, la lavagna elettronica) permette da una parte di diversificare i tipi di attività proposte (ricerca, laboratorio per individuare i luoghi della memoria di un territorio specifico, elaborazione di un depliant per pubblicizzare i monumenti legati a figure storiche...), e dall'altra di sviluppare e di potenziare non solo le abilità di lettura, di comprensione e di memorizzazione, ma anche le abilità di ricezione e di produzione orale e scritta, di rielaborazione e di interpretazione/valutazione. In tal senso, la proposta di un DR per l'Unione Europea per l'acquisizione integrata di competenze linguistiche e competenze disciplinari relative alla storia, definendo i luoghi in cui è convocato il sapere storico e i suoi generi discorsivi, offre non soltanto un'importante traccia per riflettere sulle componenti linguistiche chiamate in causa dall'insegnamento-apprendimento della storia, ma fornisce anche strumenti o allievi italiani e stranieri.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beacco J.C., Sachse M., Thorbjørnsen A. (2007), *Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliqués dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire*, Consiglio d'Europa, Language Policy Division Division des Politiques linguistiques, Strasburgo :  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague\\_studies07\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_FR.asp#TopOfPage)
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Consiglio d'Europa e Parlamento Europeo (1996), Raccomandazione n.1283, *La storia e l'apprendimento della storia in Europa*.
- Consiglio d'Europa e Parlamento Europeo (2001), Raccomandazione n.15, *L'insegnamento della storia nel XXI secolo*.
- Consiglio d'Europa e Parlamento Europeo (2006), Raccomandazione n.962, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Coonan M.C., "Il Quadro e gli scenari curriculari: la proposta CLIL", in *Integrazione linguistica in Europa – Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET, Torino, 2006.
- GRADIT: De Mauro T. (2000), *Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Torino (ed. in CD-ROM).
- Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati nella Scuola Secondaria di primo grado, [www.storiareer.it](http://www.storiareer.it)
- M.P.I., Allegati al D.M. 139, 22 Agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione*.