

L'insegnamento integrato dell'italiano LS e del linguaggio specialistico della storia (italiana) in modalità CLIL

Alcune riflessioni e proposte pratiche

1. I linguaggi specialistici

Da tempo ormai si offrono, sia all'estero che in Italia, in vari contesti educativi, corsi di "italiano dell'economia", "italiano per turismo", "italiano della musica", ecc.

Nel settore della linguistica applicata, il tema dei "linguaggi specialistici" (abbreviati in questa sede con LgSP) si è guadagnato una sempre maggior rilevanza.

La riflessione sui linguaggi specialistici ha accompagnato dagli anni '60 la crescita della disciplina linguistica, divenendone oggi un suo nucleo fondamentale. Negli ultimi anni l'interesse per le lingue speciali è andato costantemente aumentando, per esempio nell'ambito della teoria della traduzione.¹

Molti sono ormai gli studi sui linguaggi specialistici, magari definiti con altri nomi (non sempre sinonimi) quali "lingue speciali", "lingue di specializzazione", *restricted languages* (a cui vanno ricondotti anche i termini "microlinguaggi", "microlingue" – con-

¹ Si veda per esempio Bruno Osimo, *Manuale del traduttore*, Milano: Hoepli, 2004 o Maria Giovanna Nigro, *Il linguaggio specialistico del turismo. Aspetti storici, teorici e tradottivi*, Roma: Aracne, 2006.

trapposte alle “macrolingue” di Giovanni Freddi² – e derivati: “microlingue settoriali”, “microlingue scientifico-professionali”).³

Se volessimo accennare – seguendo anche quanto scritto sull’argomento da Gotti e altri studiosi⁴ – alle caratteristiche principali di questi linguaggi specialistici, potremmo ricordare il loro definirsi a partire da esigenze di comunicazione nell’ambito di un settore professionale determinato (o di un settore di conoscenze specifico) e l’essere usati da gruppi di parlanti più ristretti di numero rispetto alla totalità dei parlanti.

Nel perseguire i propri scopi, i LgSP producono testi con un grado di difficoltà che, seppur variabile, può sempre costituire un ostacolo alla comprensione (soprattutto da parte di studenti di “L2”⁵). Le cause di questa difficoltà possono essere rintracciate in più direzioni: nell’alto livello di formalizzazione di alcuni di questi testi di LgSP, nell’uso di una terminologia spesso difficile (forestierismi, arcaismi, ecc.), nella comparsa di fenomeni come le nominalizzazioni e le “spersonalizzazioni” (che possono rendere particolarmente problematica la leggibilità).

Va comunque precisato che in certi contesti specialistici le somiglianze tra le lingue aumentano. Tra lingue vicine per “tipologia culturale” può accadere che l’ambito specialistico, tecnico, presenti dei livelli di corrispondenza linguistica (per esempio a livello di lessico) molto più alto che in ambiti meno tecnici. Proponiamo,

² Si veda per esempio Giovanni Freddi, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo: Minerva italiana, 1981 (ed edizioni successive) e Giovanni Freddi, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino: Utet, 1999.

³ Spiegazioni sui vantaggi dell’utilizzo del termine “linguaggio specialistico” – che traduce l’espressione anglo-sassone *Language for Special Purposes* – si trovano, per esempio in Pierre Lerat, *Les langues spécialisées*, Paris: Presses Universitaires de France, 1995. Occorre ricordare che alcune osservazioni fatte sulle lingue speciali sono state condotte usando per esse le denominazioni di “linguaggi settoriali”, “sotto codici” o “tecnoletti” (termine, quest’ultimo, di origine sociolinguistica, oggi caduto in disuso).

⁴ Per una definizione completa del concetto di linguaggio specialistico, vedasi tra gli altri Michele Cortelazzo, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova: Unipress, 1990, Maurizio Gotti, *I linguaggi specialistici*, Firenze: La Nuova Italia, 1991, Alberto A. Sobrero, “Lingue speciali”, in Alberto A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari: Laterza, pp. 237–277, Anna Ciliberti, *L’insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna: Zanichelli, 1981, Paolo Balboni, *Tecniche didattiche per l’educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino: Utet, 1998, Anna Ciliberti, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia, 2006.

⁵ Sigla qui usata come abbreviazione di “lingua due (lingua seconda + lingua straniera)”. Per la “lingua straniera” si usa “LS”.

ignorando forse l'esistenza di altri strumenti teorici più efficaci, questa formula di "tipologia culturale" per descrivere l'insieme di caratteri comuni che le lingue hanno, indipendentemente dalla famiglia linguistica di appartenenza, per comuni vicende storico-culturali. Di fatto gran parte delle lingue eurasiatiche occidentali appartengono ad una medesima tipologia culturale. Le lingue euro-mediterranee, per esempio, condividono molte caratteristiche grammaticali. Normalmente è soprattutto il lessico specialistico – per lo più di derivazione greco-latina, iranica e semitica (ovvero fenicio-ugaritica, aramaica, ebraica, araba, ecc.) – a presentare il maggior numero di corrispondenze tra una lingua e l'altra. Corrispondenze spiegabili con la vicinanza reciproca in tempi lunghi e con l'influsso operato su vaste aree geografiche dalle lingue di maggior prestigio ed uso.

2. Il linguaggio specialistico della storia

Nell'insieme delle lingue a fini speciali troviamo quella della storia, intesa come l'"indagine o ricerca critica relativa a una ricostruzione ordinata di eventi umani reciprocamente collegati secondo una linea unitaria di sviluppo (che trascende la mera successione cronologica propria per esempio della *cronaca*)".⁶ Si tratta, infatti, di un codice utilizzato da un gruppo di parlanti relativamente ristretto che ha lo scopo di garantire una comunicazione meno ambigua possibile a chi si trova ad operare a vario titolo e a vario livello (in relazione al destinatario e allo scopo: discorso scientifico, semidivulgazione, divulgazione) nell'ambito disciplinare della storia. Per raggiungere tali scopi la disciplina storica si è data una lingua che per lessico, morfosintassi e organizzazione testuale ha delle particolarità che la distanziano più o meno dalla lingua comune.

Occupandosi delle vicende umane, la storia presenta comunque un grado di lontananza dalla lingua comune assai inferiore rispetto ad altre discipline specialistiche (penso all'informatica, per esem-

⁶ Giacomo Devoto e Gian Carlo Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze: Le Monnier, 1990, colonna 1894.

pio). È comunque vero che è la “situazione” (intesa con Sobrero come “destinatario, argomento e scopo”⁷), a definire il grado di divergenza rispetto alla lingua comune.

Fatto sta che i testi di argomento storico possono presentare alcuni dei problemi tipici dei linguaggi specialistici. Un articolo specialistico, una lezione universitaria, un colloquio col professore, un manuale disciplinare possono presentare problemi di comprensione anche assai grossi.

Di questo se n'è accorta da tempo anche la scuola italiana, soprattutto in seguito all'apertura del paese a culture portate dagli immigrati. La sempre crescente presenza di studenti provenienti da regioni extra-italiche sta obbligando infatti l'apparato scolastico della Repubblica italiana a rivedere il modo di insegnare la storia, compresi i manuali in uso e i programmi adottati.

Di fronte alle difficoltà (di comprensione testuale ma non solo) dei discenti stranieri a studiare su libri italiani tradizionali, la scuola in Italia ha sviluppato tutta una serie di strumenti didattici adatti a facilitare l'apprendimento della storia.⁸

⁷ Alberto A. Sobrero, “Lingue speciali”, p. 240.

⁸ Per quanto riguarda il settore più specifico della LgSP della storia, esiste una bibliografia ormai complessa, per esempio, sulla difficoltà della lingua dei manuali di storia. Su tale tema specifico si veda, per esempio, Roberta Grassi, “Educazione linguistica nella scuola plurilingue. La microlingua della storia nei libri di testo per la scuola media”, *Linguistica e Filologia* 14/2002 e Ivana Fratter e Elisabetta Jafrancesco, “Analisi e facilitazione del testo di storia. Proposte didattiche per la scuola elementare e media”, *Didattica & Classe Plurilingue* 3/2002, url: <<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa>> [11.12.2009]. Sul tema vedi, per esempio, gli studi di Antonio Brusa (docente di didattica della storia presso l'università di Bari), *Il Manuale di storia*, Firenze: La nuova Italia, 1991 e “Un laboratorio ben fatto per una nuova didattica della storia”, in <http://www.operapiamia.it/files%5Cdocumenti%5C15%5C447_Intervento_del_prof._A._B_rusa.pdf> [12.05.2009] oppure “Insegnare e apprendere con il manuale”, in url: <[http://win.liceoamaldi.it/formazione/AT8%20Approfondimenti%20disciplinari/SCUOLA%20SEC ONDARIA%20DI%20SECONDO%20GRADO/Storia%20e%20Filosofia/Insegnare%20e%20 apprendere%20con%20il%20manuale.pdf](http://win liceoamaldi.it/formazione/AT8%20Approfondimenti%20disciplinari/SCUOLA%20SEC ONDARIA%20DI%20SECONDO%20GRADO/Storia%20e%20Filosofia/Insegnare%20e%20apprendere%20con%20il%20manuale.pdf)> [12.05.2009]. In molti di questi contributi si evidenzia la necessità (per giungere ad una perfetta accoglienza dello “straniero”) di superare vecchie impostazioni “mono-linguistiche” e “mono-culturali”, frutto di prospettive storiografiche superate (che potremmo definire “occidentalo-centriche”, “euro-centriche” ed “italo-centriche”) ma ancora vigenti nei programmi ministeriali. Anche l'organizzazione delle culture in prospettiva linguistica è fuorviante e rende il lavoro così detto “interculturale” assai più anti-economico. Mi riferisco in particolare al fatto che con l'organizzazione della cultura (ancora oggi in vigore in Italia, come in altri paesi occidentali) per ambiti linguistici si finisce per incentivare l'idea che una cultura X, per il solo fatto di essere espressa in una lingua appartenente ad una famiglia linguistica Y, deve esser per forza culturalmente più vicina ad una qualsiasi cultura avente come idioma di espressione una lingua della famiglia Y. Uno dei risultati di questo

3. Come insegnare al meglio contemporaneamente il LgSP della storia e l'italiano LS?

Come insegnare al meglio il LgSP della storia? Come realizzare al meglio l'insegnamento in un contesto dove la priorità sia data all'insegnamento dell'italiano LS?

Negli ultimi anni a livello europeo molte organizzazioni hanno promosso il metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, ovvero "apprendimento integrato di lingua e contenuti"⁹). Tra i principali promotori di questo metodo troviamo importanti organizzazioni sopranazionali che si occupano di diritti umani, culturali e linguistici quali l'Unione Europea (vedi, per esempio, il *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* del novembre 1995¹⁰) e il Consiglio d'Europa (si vedano

tipo di organizzazione "linguistico-centrica" della cultura è, per esempio, il modo con cui la cosiddetta "cultura slava" viene percepita ancora oggi da molti italiani. Troppo spesso, infatti, si tende a percepire la "cultura slava" come contrapposta a quella "italiana" più di quanto lo sia realmente (dimenticando l'intensa interazione e l'influsso reciproco che da sempre si registra tra italiani e slavi in area adriatico-alpina). Spesso per fare "interculturata" ed educazione alla "multiculturalità" basterebbe decostruire certe contrapposizioni create artificialmente dall'organizzazione culturale vigente in tante nazioni del mondo.

⁹ Conosciuto anche come *Content Based Instruction* (CBI), il metodo CLIL – grazie all'autonomia didattica concessa alle scuole pubbliche con il DPR 275 dell'8 marzo 1999 – è ormai una realtà anche nelle scuole pubbliche d'Italia (vedi Paolo Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: Utet, 2006, p. 198, in cui si riferisce di 121 realtà scolastiche presenti sul territorio della Repubblica Italiana che fanno uso del metodo CLIL). Molto interessante, per esempio, l'esperienza di didattica della matematica in lingua inglese con moduli CLIL svolta nel Liceo "Copernico" di Udine (il Friuli sembrerebbe essere la regione della Repubblica Italiana più impegnata nella promozione del CLIL). Altre esperienze si trovano, per esempio, in Emilia-Romagna, Toscana e Lombardia (all'Istituto Tecnico per il Turismo "Genti leschi" di Milano – che nell'a.s. 2001/02 ha organizzato anche un corso di formazione a distanza – e all'Istituto Superiore "Ettore Majorana" di Seriate, in provincia di Bergamo). Il CLIL a livello di scuola media è assai diffuso nel Nord e Centro Europa (Scandinavia, Germania, Ungheria, ecc.).

¹⁰ Testo disponibile in francese (*Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, in <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf> [23.07.2009]), inglese (*White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, in <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf> [23.07.2009]) e tedesco (*Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, in <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf> [23.07.2009]).

per esempio i documenti legati al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, abbreviato in QCER¹¹).

Il CLIL è un metodo basato sull'“uso veicolare della lingua straniera” (abbreviato in “lingua veicolare”)¹², ovvero sull'uso (equilibrato¹³) della LS nell'apprendimento di varie discipline (diverse dalla LS). Nei corsi con modalità CLIL si “promuove” la lingua attraverso l'uso. In questo contesto il ruolo della lingua non è più quindi metalinguistico ma è “strumentale”, “veicolare” per l'acquisizione di contenuti non linguistici.

Si tratta di un approccio innovativo, assolutamente interdisciplinare, flessibile, aperto (alla diversità di metodo di insegnamento, per esempio), ben adattabile ad un'ampia varietà di contesti, esigenze e bisogni, sia della classe che dell'insegnante. Tra i punti di forza di questo metodo possiamo infatti citare: la centralità del discente; l'alto livello di esposizione alla lingua straniera (fattore importantissimo soprattutto fuori dall'area di lingua italiana); l'aumento delle motivazioni all'apprendimento (la didattica costruita in funzione degli interessi di lingua e cultura italiana dei discenti); l'importanza data alle conoscenze extralinguistiche; lo spostamento dell'enfasi dalla forma linguistica ai contenuti che essa veicola; l'applicabilità a vari gradi; il carattere spiccatamente interculturale, adatto a favorire il plurilinguismo e il pluriculturalismo¹⁴ in classe.

Questo metodo è stato sperimentato ormai da decenni nell'insegnamento integrato dell'italiano LS e del LgSP della storia con ottimi risultati.

Qui di seguito vengono riportate alcune riflessioni che nascono dall'esperienza maturata da chi scrive in vari anni di attività come responsabile del corso denominato “Storia italiana” proposto come

11 Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze: La Nuova Italia – Oxford, 2002. Vedi anche Carmel Mary Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Torino: Utet, 2002.

12 Questa forma, per esempio, è stata adottata dal MPI nell'ambito dell'elaborazione della riforma scolastica di Berlinguer e De Mauro (Paolo Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 197).

13 Cioè l'apprendimento della L2 e quello della disciplina hanno la stessa importanza, anche se aggiustamenti e riequilibri sono sempre possibili.

14 Sul tema delle competenze “pluriculturali” si veda anche il QCER (Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, pp. 163 e segg.).

parte del programma di studi italiani offerto dall'Università d'Islanda.

Quando si vanno a scegliere i materiali didattici occorre sempre cercare di rispettare alcuni principi guida quali “il privilegiare contenuti che offrano la possibilità di illustrare più punti di vista”, oppure “presentare tematiche generali”.¹⁵

Tenendo conto delle difficoltà intrinseche dei testi di LgSP storico e delle difficoltà estrinseche (“ai tempi e ai ritmi di apprendimento che variano da allievo ad allievo”¹⁶), in molti casi si dovrà valutare se adottare testi autentici (cosa sempre auspicabile) o se invece non ci saranno altre alternative alla scrittura controllata, ovvero alla realizzazione ad hoc di testi aventi caratteristiche facilitanti la comprensione¹⁷ (lessico il più possibile appartenente al vocabolario di base, frasi brevi, frasi di forma attiva e diretta, frasi in cui viene rispettato l'ordine soggetto-verbo-complemento).¹⁸

Sappiamo tutti quanto sia difficile rinunciare al testo autentico, vero e proprio scrigno di tratti socio-culturali e di elementi linguistici in contesto d'uso, ma in certi contesti – soprattutto di metodologia CLIL – non ci sono alternative alla scrittura controllata di testi *ad hoc*.

Sempre più materiale oggi è disponibile su internet, dove esistono anche importanti riviste specializzate in didattica della storia,

¹⁵ Maria Arici, Gabriele Pallotti, Leila Ziglio, “L'uso di testi ad alta comprensibilità per l'insegnamento delle discipline scolastiche ad alunni limitatamente italofofoni”, in Stefania Scaglione (a cura di), *Italiano e italiani nel mondo. Vol. 2. L'identità linguistica e culturale degli stranieri in Italia. Insegnamento e acquisizione dell'italiano*, Roma: Bulzoni, pp. 113–138, qui p. 124).

¹⁶ Ivana Fratter e Elisabetta Jafrancesco, “Analisi e facilitazione del testo di storia: proposte didattiche per la scuola elementare e media”, in *Didattica & Classe Plurilingue* 3/2002, p. 49, disponibile all url: <<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa>> [11.12.2009].

¹⁷ Maria Arici, Gabriele Pallotti, Leila Ziglio, “L'uso di testi ad alta comprensibilità per l'insegnamento”, pp. 117 e segg.

¹⁸ Tra i principali nodi (di tipo lessicale e morfosintattico) alla comprensione del testo sono stati individuati i seguenti: alternanza di tempi e modi verbali, forma impersonale, forma passiva, gerundio, infinito, participio, lessico di bassa frequenza, alta densità di numeri, date, percentuali, nominalizzazioni, coordinazione e subordinazione realizzata da nessi non chiari. Cfr. Anna Comodi, *Analisi e adattamento dei materiali didattici. Dispense del corso*, Perugia: Università per Stranieri di Perugia, 2007.

da “Reti medievali”,¹⁹ “Storicamente”²⁰ a “Storia e futuro”²¹ (riviste tutte indicizzate dalla “Directory of Open Access Journals” dell’Università di Lund²²), dalle enciclopedie alle raccolte di materiale didattico.²³

Per facilitare i testi di argomento storico non bisogna però agire solo a livello prettamente linguistico. Occorre operare infatti anche una verifica dei contenuti disciplinari. Ovviamente per effettuare una verifica in tal senso non è possibile pretendere che un docente di italiano responsabile di un corso di LgSP in storia si improvvisi esso stesso, quasi per magia, uno storico di professione.²⁴ L’ideale sarebbe comunque poter contare sulla collaborazione di uno storico a cui sottoporre la verifica dei contenuti del materiale didattico utilizzato.

4. Proposta di attività didattica finalizzata all’apprendimento del linguaggio per la storia

Vediamo quindi in concreto un esempio di unità didattica di insegnamento/apprendimento finalizzata all’acquisizione di competenze

-
- ¹⁹ Rivista elettronica disponibile sull’url <http://www.storia.unifi.it/_RM/rivista> [23.07.2009] a cura della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze e la *Firenze University Press*. Vedi Emanuela Melone e Lorella Poggiali, “Studiare la storia in L2 e riflettere sulla lingua: un’esperienza di semplificazione testuale e di analisi linguistica”, in *Bollettino Itals* 4(17)/2006, url:<http://venus.unive.-it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&page_id=196>[23.07. 2009].
- ²⁰ Rivista edita dell’Università degli Studi di Bologna insieme a *Gedit Edizioni*, consultabile liberamente all’url <<http://www.storicamente.org/>> [23.07.2009].
- ²¹ Vedi url: <<http://www.storiaefuturo.com/>> [23.07.2009].
- ²² Vedi url: <<http://www.doaj.org/>> [23.07.2009].
- ²³ Nell’ambito, per esempio, del progetto “Milia Multimedia” promosso da Ministero dell’istruzione della Repubblica Italiana, sono stati resi disponibili su internet vari materiali didattici (vedi recensione di Massimo Repetti, “Milia. Italiano insieme”, in url: < http://www.interculturemap.org/en/search_results_study_case_evaluation.php?case_study_id=137>[23.07. 2009]). Cfr. anche Maria Arici, Gabriele Pallotti, Leila Ziglio, “L’uso di testi ad alta comprensibilità per l’insegnamento”, p. 137. Altri materiali – prodotti dall’IPRASE della Provincia Autonoma di Trento e dal centro Interculturale “Mille voci” di Trento (coordinati da Gabriele Pallotti, Maria Arici e Leila Ziglio) per le scuole del Tirolo trentino – sono disponibili su internet all’url <<http://www.iprase.tn.it/>> [23.07.2009].
- ²⁴ Anche se qualche glottodidatta italiano sembra non resistere alla tentazione di improvvisarsi divulgatore storico (mi riferisco, per esempio, a certi manuali di storia italiana per stranieri che, invece di limitarsi a presentare solo una selezione ristretta di temi, pretendono di raccontare tutta la storia d’Italia, incorrendo inevitabilmente in banalizzazioni e sviste madornali).

specifiche nel campo del LgSP della storia nell'ambito di un corso di studi finalizzato all'acquisizione dell'italiano LS.

Abbiamo scelto di proporre un'unità didattica per studenti adulti di italiano LS di livello B2²⁵ (QCER) in contesto di insegnamento extra-italiano e metodologia CLIL, ovvero per gli studenti d'italiano dell'Università d'Islanda.

L'unità didattica è costruita intorno ad un testo-base, intitolato *Il regime repubblicano misto: forza di Roma* tratto dalle dispense per il corso di "Storia d'Italia" tenuto presso l'Università d'Islanda. Si tratta di un testo creato *ad hoc* in scrittura controllata che comunque non cerca di attenuare troppo le caratteristiche tipiche del LgSP della storia.

In realtà si tratta di un testo sperimentale in cui si è tentato di rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi degli studenti di italiano LS cercando di mantenere un livello d'insegnamento della storia il più possibile scientifico e accademico.²⁶

Ecco il testo-base dell'UD:

0. Il regime repubblicano "misto": forza di Roma
 1. Nel 510 a.C. Roma abbandona il regime monarchico e diventa una repubblica. Come notò già
 2. Polibio, il grande storico greco vissuto a Roma nel II secolo a.C., la caratteristica più importante
 3. della repubblica romana era il fatto di avere un "regime misto", ovvero di avere un tipo
 4. di governo che era insieme un po' oligarchico, un po' monarchico e un po' "democratico".
 5. Grazie a questo sistema, osservava Polibio, *aristocrazia* e masse popolari potevano scontrarsi
 6. e trovare un equilibrio senza pregiudicare l'unità dello Stato. Da una parte c'era il *Senato*,
 7. un'assemblea di anziani riservata ai *patrizi* e dotata di ampi poteri deliberativi,
 8. che rappresentava gli interessi degli aristocratici (ovvero i proprietari terrieri, membri

²⁵ Livello individuato sulla base del QCER (vedi Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*) e sue applicazioni locali, come il sillabo per dell'Università per Stranieri di Perugia (pubblicato come Fausto Minciarelli e Anna Comodi, *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Perugia: Guerra, 2005). Nell'individuazione del livello linguistico si deve tener conto anche del contesto in cui si opera: italiano o extra-italiano, livello di distanza culturale e linguistica dall'area italiana.

²⁶ Il testo ha visto una prima redazione, ad uso interno al corso, nel 2005 col titolo di "Storia interculturale d'Italia". È attualmente in corso una nuova stesura alla luce anche delle novità storiografiche.

9. delle antiche famiglie nobiliari romane).
10. Dall'altra parte, invece, c'erano due (più tardi 10) *tribuni della plebe*, dichiarati
11. inviolabili (*sacrosanti*) e aventi diritto di veto (*intercessio*) sulle delibere del Senato
12. e degli altri organi della repubblica, ai quali spettava il compito di rappresentare
13. e difendere i diritti del popolo (*plebe*), ovvero dei cittadini non *patrizi*.
14. Tutti i cittadini, riuniti nei *comizi centuriati*, eleggevano poi, ogni anno, due *consoli*.
15. Questi due magistrati – che in origine rimanevano in carica 6 mesi – avevano
16. poteri paragonabili a quelli che aveva il re prima del 510 a.C.: comando dell'esercito,
17. potere di convocare il senato e di stipulare accordi internazionali, ecc...
18. La contemporanea presenza di un organismo governativo di carattere aristocratico –
19. oligarchico (il Senato), di uno di carattere monarchico (i consoli) e di uno
20. di carattere "democratico" (il tribuno della plebe), faceva di Roma una repubblica
21. a "regime misto".
22. Lo storico Polibio, interrogandosi sulle cause del successo romano, individuò
23. una delle principali forze di Roma proprio in questo carattere misto del sistema
24. repubblicano che garantì tra le classi sociali del paese la collaborazione, senza la quale
25. Roma non avrebbe potuto costruire il suo dominio internazionale.

4.1 Analisi del testo-base

Usando il programma informatico allegato a *Il dizionario della lingua italiana* di Tullio De Mauro²⁷, abbiamo i seguenti livelli d'uso relativi al lessico (vocabolario e locuzioni) del testo-base dell'UD:

- tecnico-specialistico (TS): *repubblica* (di Roma antica), *oligarchico*, *Senato* (di Roma antica), *assemblea*, *patrizio* (righi 7 e 13), *deliberativo*, *rappresentare* (r. 8 e 12), *tribuno della plebe* (r. 10), *avente diritto* (r. 11), *diritto di veto* (dei tribuni della plebe nell'antica Roma, r. 11), *delibera*, *plebe* (r. 13), *comizi centuriati* (r. 14), *console* (r. 14), *magistrato* (r. 15).
- obsoleto (OB): *proprietari terrieri* (al plurale, r. 8).
- alta disponibilità (AD): *riservato*, *organo* (dello Stato, r. 12).
- alto uso (alta frequenza, AU): *regime*, *repubblicano*, *monarchico*, *democratico*, *popolare*, *equilibrio*, *unità*, *anziano*, *aristocratico*, *ovvero* (r. 8), *membro* (r. 8), *spettare* (r. 12), *contemporaneo*, *collaborazione*, *dominio*.

²⁷ Tullio De Mauro, *Il dizionario della lingua italiana*, Torino: Paravia, 2000.

- comune (CO): *misto, greco, caratteristico, aristocrazia* (r. 5), *massa* (popolare, r. 5), *pregiudicare, dotato, proprietario, nobile, inviolabile, paragonabile, stipulare* (r. 17), *governativo*, ecc.
- fondamentale (FO): *forza, abbandonare, diventare, notare, storico, vivere, secolo, importante, romano, fatto, governo, sistema, osservare, Stato, ampio, potere* (verbo, r. 5), *interesse* (r. 8), *antico, famiglia, dichiarato, sacrosanto* (r. 11),²⁸ *difendere, diritto* (r. 13), *popolo* (r. 13), *cittadino, eleggere, carica* (r. 15), *re* (r. 16), *comando, esercito, potere* (sostantivo, r. 16 e 17), *internazionale, classi sociali, costruire*, ecc.

Si tratta quindi di un lessico appartenente perlopiù al vocabolario di base, anche se c'è un gruppo di 15 tra vocaboli e locuzioni che appartengono al livello tecnico-specialistico, oltre ad un termine obsoleto e un termine tecnico-specialistico in latino (*intercessio*, r. 11). È un testo specialistico di carattere divulgativo, dove i termini tecnici rispondono a precise esigenze di denominazione.

I verbi sono prevalentemente all'imperfetto, trattandosi di un testo in cui si descrive com'era organizzato lo Stato romano lungo un periodo assai lungo (i secoli VI-II a.C.). Il testo comunque si apre con una frase al presente che ha lo scopo – nell'intento di chi scrive – di attualizzare, vivacizzare l'evento storico.²⁹ All'inizio (seconda frase), e alla fine, ci sono anche verbi al passato remoto, che riguardano azioni concluse nel passato: *notò e individuò* (riferiti a Polibio) e *garantì*, riferito al carattere misto del sistema repubblicano (che poi venne meno con l'uccisione dei fratelli Gracchi, tribuni della plebe, e le guerre civili).

4.2 Schema riassuntivo e fasi di svolgimento delle attività dell'unità didattica

Per permettere allo studente di utilizzare nell'apprendimento tutte e due le modalità di lavoro del proprio cervello (quella globale, simultanea, analogica dell'emisfero destro e quella analitica, lineare, logica

²⁸ In realtà il termine *sacrosanto* (r. 10) è da inserire tra i tecnicismi, visto il carattere religioso dei tribuni (per questo nel testo il termine è in corsivo).

²⁹ Pietro Trifone e Massimo Palermo, *Grammatica italiana*, Milano: Zanichelli, 2000, p. 133.

dell'emisfero sinistro),³⁰ si è provveduto a strutturare l'unità didattica in due fasi: una prima fase, finalizzata all'attivazione delle competenze affettive individuali, che potrebbe contenere alcune strategie di avvicinamento al testo³¹ (*problem solving*,³² con anticipazione di tematiche e terminologia contenuta nel testo stesso) e una seconda fase di attivazione delle competenze linguistiche, in cui prevedere strategie di destrutturazione e di ricostruzione del testo (riproduzione e rielaborazione del testo, riflessione grammaticale, drammatizzazione³³).

Qui di seguito diamo una possibile serie di attività ispirate a questa premessa. Per motivi di tempo il numero di attività potrà essere anche ridotto.

4.2.1 Schema riassuntivo dell'unità didattica

Nome: Il regime istituzionale misto di Roma repubblicana.

Livello linguistico: B2.

Durata: minimo 4 ore.

Obiettivi disciplinari: a) capire il carattere "misto" del regime istituzionale di Roma repubblicana; b) evidenziare l'importanza del "regime misto" nella storia di Roma.

Obiettivi linguistico-disciplinari: a) lessico di base relativo ai sistemi istituzionali in genere; b) lessico di base relativo al sistema istituzionale (organi, magistrature, ...) dell'antica Roma; c) lessico di base relativo alle classi sociali dell'antica Roma.

Obiettivi linguistici: a) esporre lo studente alla lingua; b) ripassare l'uso dei verbi al passato (presente storico, imperfetto, passato remoto); c) osservare come si formano certe parole con suffisso *-crazia* o prefisso *oligo-*.

Obiettivi relazionali: a) favorire la socializzazione; b) favorire la comunicazione tra studenti; c) creare occasioni di lavoro cooperativo mirato a risolvere e svolgere compiti comuni.

³⁰ Questo tipo di proposta didattica tiene conto delle idee di Marcel Danesi sulla bimodalità della mente umana e le fasi dell'unità didattica (vedi Marcel Danesi, *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia: Guerra, 1998, pp. 181 e segg.).

³¹ Le strategie di avvicinamento al testo possono essere di tipo lessicale, elicitativo, socio-culturale.

³² Su queste tecniche ludiche si veda, per esempio, Marcel Danesi, *Il cervello in aula!*.

³³ In Marcel Danesi, *Il cervello in aula!* la drammatizzazione viene presentata come una delle tecniche didattiche migliori.

Abilità: comprensione e produzione di testi scritti e orali.

Supporti e materiali: testi scritti, fotografie, giornali in formato cartaceo e/o elettronico, computer con accesso a internet.

Prerequisiti disciplinari: contenuti dell'UD precedente su "La Roma delle origini", terminologia e convenzioni di base della disciplina storica (a.C., sistema di scrittura dei secoli che vige in Italia).

Prerequisiti linguistici: presente storico, imperfetto, passato remoto, lessico di base.

4.2.2 Fasi di svolgimento e attività dell'unità didattica

Fase I: Avvicinamento al testo, con attività di facilitazione lessicale

Attività 1 – Che cosa vuol dire per te "SPQR"?

Attività ludica finalizzata a sondare il terreno sulla conoscenza del famoso acronimo romano, in cui sono contenute alcune delle parole che lo studente troverà nel testo dell'UD. Si prevede che la classe – ricorrendo, magari in maniera collaborativa, alle proprie conoscenze enciclopediche – riuscirà a sciogliere nella maniera più corretta il detto acronimo ("*Senatus Populusque Romanum*").

Attività 2 – Inventa un titolo di giornale per l'antica Roma

L'insegnante mostra una copia cartacea di "La Repubblica", il quotidiano romano pubblicato dal 1975 (in alternativa si mostrerà il sito web del giornale), e chiede agli studenti di ricostruire alcuni titoli, a partire da parole date, immaginando di essere nell'antica Roma.

Esercizio – Forma dei titoli di giornale collegando le parole seguenti nella maniera che ritieni più giusta:

Chi?: Il senato / I tribuni del popolo / I consoli

Verbo: chiedere / votare / volere

Che cosa?: la distribuzione delle terre tra i ricchi proprietari terrieri / la distribuzione delle terre tra i poveri / il potere assoluto per sé

Attività 3 – Che regime istituzionale ha l'Italia oggi? E il tuo paese?

L'insegnante invita gli studenti a considerare che tipo di regime istituzionale hanno oggi l'Italia e alcuni paesi dell'area euro-mediterranea.

L'insegnante pone alcune domande nell'intento di vedere se gli studenti conoscono la forma e il significato dei termini più tecnici che troveranno nel testo "Il regime repubblicano misto: forza di Roma" (*repubblica, senato, assemblea parlamentare, rappresentare, diritto*). Esempi di possibili domande: *Che regime istituzionale ha l'Italia oggi? Perché dici questo? Chi ha in mano il potere nella ...? Chi rappresenta gli interessi del popolo? E nel tuo paese? Perché sostieni questo? Conosci altre forme di governo, altri regimi istituzionali? Che regime ha lo Stato della Città del Vaticano? E il Principato di Monaco? E la Repubblica di San Marino? E la "Confoederatio Helvetica" (in italiano "Confederazione Svizzera"), ovvero la Svizzera?*

Attività 4 – Ripasso dei termini visti nella UD precedente

Questa attività ha due scopi: 1) richiamare alla memoria alcuni dei termini visti nell'UD precedente "La Roma delle origini" (*patrizio, aristocrazia, plebeo, comizi centuriati, console, magistrato, tribuno della plebe, ecc.*), in modo tale da basare sulle conoscenze già apprese le nuove da costruire nella presente UD; 2) introdurre nuovi termini utili alla comprensione del testo-base che si presenterà all'attività 5; 3) dare degli input relativi al modo con cui si formano le parole con suffisso *-crazia* o prefisso *oligo-*.

Per raggiungere questi scopi potrebbe esser utile proporre un accoppiamento parola-definizione del tipo:

Esercizio – Collega la parola alla definizione corretta	
<i>Parola</i>	<i>Definizione</i>
aristocrazia	che ha un solo tema
repubblicano	forma di governo
patrizio	governo di pochi ricchi
oligominerale	parte della popolazione libera non appartenente al patriziato
delibera	che ha pochi minerali
monarchico	governo del popolo
oligopolio	decisione
plebeo	membro della classe aristocratica, proprietaria delle terre
oligarchia	mercato controllato da poche società/aziende/ditte
regime	governo di uno solo
monotematico	classe dei nobili

Attività 5 – Lettura del testo “Il regime repubblicano “misto”: forza di Roma”

L'insegnante invita gli studenti a leggere il testo-base dell'UD, divisi in piccoli gruppi o da soli (in forma silenziosa), e a coglierne il senso generale. Poi invita alcuni studenti a leggere a voce alta il testo, nella convinzione che questa attività (almeno in certi contesti e situazioni) possa aiutare – soprattutto se accompagnata da riflessioni mirate dell'insegnante – a migliorare la pronuncia degli studenti (esponendo gli stessi ad un'attività anche di ascolto, che è sempre utile).

Fase II: Analisi, destrutturazione e ristrutturazione del testo (riproduzione e rielaborazione del testo, riflessione grammaticale)

Attività 6 – Domande sul contenuto del testo

L'insegnante, per meglio fissare il contenuto del testo, propone alcune domande a risposta multipla, del tipo:

Polibio ritiene che uno dei punti di forza di Roma sia:

- a) *il potere del Senato*
- c) *la forza dell'esercito*
- b) *la collaborazione tra aristocrazia e popolo*
- d) *l'alleanza tra Senato e tribunato della plebe*

Attività 7 – Completamento dello schema del sistema misto repubblicano con possibile “attualizzazione”

L'insegnante invita gli studenti a completare lo schema del sistema misto repubblicano con alcune parole fornite dall'insegnante stesso. Se ritenuto utile ed appropriato, l'insegnante potrà fornire anche parole riguardanti i regimi politici attualmente vigenti in Occidente, in modo da “attualizzare”, ovvero da collegare all'attualità il tema della presente UD.

Completa lo schema usando le parole elencate in basso

<i>Carattere</i>	<i>Organo istituzionale</i>	<i>Corrispondenza con il sistema politico di oggi</i>
Aristocratico		
	Tribunato della plebe	Consulta costituzionale Partiti “progressisti”
		Presidenza della repubblica

Camera (Camera bassa del Parlamento), Consolato, Democratico, Monarchico, Partiti “conservatori”, Senato, Senato (Camera alta del Parlamento), Governo e primo ministro

Attività 8 – “Scontri politici nella Roma antica!” (da preparare a casa, eventualmente)

L'insegnante propone agli studenti, divisi in gruppi, di drammatizzare uno scontro politico tra aristocratici e plebei, tra Senato e

tribuni della plebe, scegliendo tra i numerosi episodi tramandatici dagli storici.

Uno di questi episodi potrebbe essere quello che vide protagonista il tribuno della plebe Tiberio Sempronio Gracco, il quale nel 133 a.C. – volendo ricostituire il ceto dei contadini soldati – propose di limitare a 500 iugeri la quantità di terra prelevabile dal *demanio* (costituito dalle terre tolte ai nemici di Roma) da parte della classe senatoria. Poiché questa ultima – alleata della plebe ricca – si oppose, in quel frangente il tribuno fu ucciso – nonostante la sua inviolabilità (sancita dalla legge e dalla religione romana) – per opera di un gruppo armato capeggiato dal pontefice massimo (la più alta autorità religiosa) Cornelio Scipione Nasica.

Drammatizzare quell'evento – che segnò il passaggio ad una fase storica di Roma in cui la violenza divenne il principale strumento di lotta politica – significa approfondire il tema dell'UD e capire meglio il sistema repubblicano a partire dalla sua fase di crisi (in cui l'elemento democratico è sempre più schiacciato da quello aristocratico, lo scontro da politico diventa fisico e militare e in cui viene meno quella concordia tra i ceti sociali di cui parla il testo-base dell'UD).

Questo tipo di attività si adatta meglio a quei periodi ed eventi storici più recenti per i quali esistono anche testi autentici prodotti dai protagonisti degli stessi eventi: discorsi ufficiali (o no) pronunciati da politici, capi di Stato o comandanti militari, eroi ed eroine o semplici cittadini e tramandati dalla memorialistica o registrati negli archivi (atti dei processi, verbali di riunioni, archivi sonori e video, ecc.). Il risultato sarebbe probabilmente simile al “karaoke politico”, quel gioco – da qualche anno in voga soprattutto durante le campagne elettorali – che prevede la ripetizione in pubblico di famosi discorsi politici o di interventi creati ex-novo su tematiche di carattere politico.³⁴

³⁴ Sull'uso del karaoke politico negli USA si veda Jeff Brady, “A Game of Political Karaoke”, *NPR* – *National Public Radio*, 27/08/2008, in url <<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=94019624>> [12.05.2009]. Una cosa simile (ma limitata alla esecuzione di canzoni politiche) venne organizzata, sempre col nome di “karaoke politico”, dal filosofo italiano Gianni Vattimo già nel 2004 (cfr. Giuseppe Sangiorgio, “Il karaoke elettorale del filosofo”, *La Stampa*, 24/05/2004, disponibile all'url <<http://www.giannivattimo.it/Elezioni/agenda.html>> [12.05.2009]).

Attività 9 – Esercizio di scrittura (per casa)

Come attività finale l'insegnante potrebbe proporre agli studenti di elaborare un testo relativo al tema dell'UD (magari suggerendo lui stesso il tema e i dati da utilizzare) usando sia verbi al passato remoto che all'imperfetto.

5. Conclusioni

Dopo aver presentato nei dettagli l'unità didattica crediamo di far cosa utile nel concludere il presente contributo con alcune brevi riflessioni sui risultati e l'efficacia delle attività proposte nell'unità stessa.

In generale gli studenti hanno apprezzato l'unità didattica, mostrando interesse per la tematica e svolgendo correttamente le attività. Solo con l'attività 8, che proponeva la drammatizzazione di uno scontro politico tra aristocratici e plebei, ci sono stati alcuni problemi di svolgimento. Alcuni studenti, infatti, hanno trovato difficoltà nel portare a termine tale compito, lamentando per esempio la mancanza di un modello da seguire.

Per quanto riguarda invece l'analisi degli errori, l'unità didattica si è rivelata assai utile, avendo messo in evidenza alcune delle possibili cause di difficoltà che il discente madrelingua islandese può avere nell'acquisire la terminologia italiana legata alla storia italiana ed in particolare all'ordinamento politico dell'antica Roma. Durante lo svolgimento dell'unità didattica, infatti, sono state evidenziate difficoltà che potrebbero essere spiegabili con l'interferenza del vocabolario islandese su quello italiano. La causa di certi errori degli studenti islandesi nell'uso delle parole italiane "democrazia" e "repubblica" potrebbe essere individuata nel fatto che questi due termini, in italiano ben distinti nella forma e nel significato, in islandese finiscono per essere meno distinti nella forma, essendo entrambi etimologicamente collegati alla parola "popolo" ("lýður" in islandese). Al termine italiano "democrazia" corrisponde l'islandese "lýðræði" (da "lýður", "popolo", e "ráða", "governare"), parola molto simile a "lýðveldi" (da "lýður", "popo-

lo”, e “veldi”, che significa “potere”, “sovranità”) che però traduce l’italiano “repubblica” (dal latino “res publica”, “cosa pubblica”), parola in cui sembra conservarsi il significato che ne davano i Romani, per i quali il termine serviva ad indicare lo Stato e il suo valore sacro, religioso.³⁵ È possibile quindi ipotizzare che tale netta divisione di forma, oltre che di significato, si venga a perdere nello studente islandese poichè assente nella sua lingua madre. In conseguenza di ciò il docente potrà far presente il problema agli studenti, magari proponendo di riflettere su casi simili di non perfetta corrispondenza tra parole italiane e parole islandesi.

Detto questo crediamo di poter quindi concludere che l’unità didattica è stata pienamente efficace e meritevole di esser riproposta.

³⁵ Si veda a tal proposito, per esempio, Guido Clemente, *Guida alla storia romana. Eventi, strutture sociali, metodi di ricerca*, Milano: Mondadori, 1977.

ABSTRACT

**Teaching Italian History and Italian
as a Foreign Language Within CLIL
(Content and Language Integrated Learning)
Some Reflections and Practical Proposals**

The article is the development of a paper presented at the *Hugvísindabing* of the University of Iceland in the winter of the academic year 2005–2006. After having recalled the main characteristics of *Language for Special Purposes* in general, the article presents briefly the main features of the language of history. The paper focuses on some problems related to teaching Italian history and Italian as a foreign language in the context of *Content and Language Integrated Learning* (“CLIL”). The last part of the contribution gives some practical examples taken from the didactical material produced for the course in Italian History taught at the University of Iceland since 2001.