



ASLI - ASLI Scuola



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI FILOLOGIA CLASSICA E ITALIANISTICA

ISSN 2704-8128

Italiano a scuola

2022/4

Italiano a scuola

ISSN 2704-8128

<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/v4-n1-2022>

Rivista promossa dall'*Associazione per la Storia della Lingua Italiana – Sezione Scuola* e dal *Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica – FICLIT* dell'*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*.

Direzione

Roberta Cella (Università di Pisa)

Matteo Viale (Università di Bologna) - direttore responsabile

Comitato editoriale

Bianca Barattelli (Scuola Militare “Teulié”, Milano), Paola Borghi (Istituto Comprensivo 5, Modena), Paola Cantoni (Sapienza Università di Roma), Michele Colombo (Stockholms Universitet), Silvia Demartini (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno), Davide Mastrantonio (Università Ca’ Foscari Venezia), Michele Ortore (Liceo Statale “Gaio Valerio Catullo” di Monterotondo, Roma; Università per Stranieri di Siena), Fabio Ruggiano (Università di Messina), Rosaria Sardo (Università di Catania), Anna Valeria Saura (Accademia della Crusca)

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri (Università di Catania), Ilaria Bonomi (Università Statale di Milano), Michele Cortelazzo (Università di Padova), Paolo D’Achille (Università di Roma Tre), Elisa De Roberto (Università di Roma Tre), Cristiana De Santis (Università di Bologna), Angela Ferrari (Universität Basel), Simone Fornara (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno), Claudio Giovanardi (Università di Roma Tre), Cristina Lavinio (Università di Cagliari), Rita Librandi (Università di Napoli “L’Orientale”), Massimo Palermo (Università per Stranieri di Siena), Giuseppe Patota (Università di Siena), Daniela Pietrini (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Giuseppe Polimeni (Università Statale di Milano), Massimo Prada (Università Statale di Milano), Francesco Sabatini (Accademia della Crusca), Luca Serianni (Sapienza Università di Roma), Zuzana Toth (Univerzita Komenského v Bratislave, Universität Basel), Raymund Wilhelm (Universität Klagenfurt)

Tutti gli articoli pubblicati sono stati sottoposti al processo di *double blind peer-review*.



Creative Commons Attribution 4.0 International License

Sommario

Volume 4 (2022)

Editoriale

Un primo bilancio e qualche auspicio per il futuro I-VI
Roberta Cella e Matteo Viale

Ricerca

Ciò che il testo non dice. La rilevazione dei processi inferenziali in una sezione di scuola dell'infanzia 1-28
Elena Ferro

Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo: una ricerca nella scuola secondaria di primo grado 29-54
Laura Gaudiomonte

In viaggio verso ITACA: la coerenza testuale come meta della scrittura scolastica. Proposta di una griglia di valutazione 55-70
Arianna Bienati, Chiara Vettori e Lorenzo Zanasi

Analisi degli aspetti metacognitivi del processo di scrittura in studenti liceali 71-104
Martina Giunchi

Discussioni ed esperienze didattiche

«Italiano a scuola». Un luogo di dialogo, un fervido cantiere 105-112
Nicoletta Frontani

«Italiano a scuola»: una lettura "che impegna" 113-120
Jacopo Fasano

<i>Parole della Scuola: sex, viciniore (e viciniorità)</i> Yorick Gomez Gane	121-130
<i>I DPCM anti-Covid di Giuseppe Conte: qualche riflessione su lingua e comunicazione pubblica anche in chiave didattica</i> Claudio Giovanardi	131-142
<i>Parole in rete / reti di parole. Possibili impieghi didattici dei grandi vocabolari storici digitalizzati</i> Marco Biffi, Francesca De Blasi, Manuel Favaro, Elisa Guadagnini, Simonetta Montemagni e Eva Sassolini	143-188
<i>Attività didattiche tratte e ispirate dal libro Poesia, lingua e ascolto a cura di Franca Bosc</i> Valentina Lucarelli e Chiara Scala	189-200
<i>La Divina Commedia nella scuola primaria. Indagine e sperimentazione didattica</i> Irene Adrasti	201-212
<i>Dalle immagini alle parole: una proposta di didattica ludica dell'italiano L2 con il silent book</i> Deborah Caraglia	213-230
<i>Alcuni strumenti per l'insegnamento dell'educazione civica, a partire dalla conoscenza della Costituzione</i> Saulle Panizza	231-244
 Aggiornamento	
<i>L'italiano della valutazione nei giudizi descrittivi della scuola primaria</i> Alessandro Turano	245-264
<i>Il 1972, Reggio Emilia e i libri di scuola</i> Nicola Zuccherini	265-274
<i>7ling, un'app per l'apprendimento linguistico di apprendenti arabofoni</i> Eugenio Cannovale Palermo e Matteo Viale	275-286

<i>Un nuovo strumento per l'integrazione linguistica di migranti e rifugiati all'insegna della formazione degli insegnanti</i> Matteo Viale	287-296
<i>Note su una recente guida per insegnanti esordienti. A proposito del libro di Diego Ellero, Salire in cattedra. Vademecum per giovani insegnanti... e non solo, Venezia, Marcianum Press, 2021</i> Domenico Losappio	297-300
<i>Recensione di Adriano Colombo, Lingua, letteratura e scuola, a cura di Guido Armellini e Giorgio Graffi, Firenze, Franco Cesati Editore, 2021</i> Luigi Bosi	301-306
<i>Recensione di Sonia Coluccelli, Il metodo Montessori nei contesti multiculturali. Esperienze e buone pratiche dalla scuola dell'infanzia all'età adulta, Trento, Erickson, 2020</i> Emanuela Bini	307-312
<i>Recensione di Rosario Coluccia, Conosciamo l'italiano? Usi, abusi e dubbi della lingua, Firenze, Accademia della Crusca, 2020</i> Claudio Nobili	313-320
<i>Recensione di Mari D'Agostino, Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo, Bologna, il Mulino, 2021</i> Luisa Amenta	321-324
<i>Recensione di Cristiana De Santis, La sintassi della frase semplice, Bologna, il Mulino, 2021</i> Veronica Ujcich	325-334
<i>Recensione di Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione, a cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti e Matteo Viale, con la collaborazione di Ottavia Ceperaga, Bologna, Bononia University Press, 2021 (Didattica dell'italiano, 3)</i> Veronica Bagaglini	335-344

<i>Recensione di Massimo Prada, Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali, Milano, FrancoAngeli, 2022</i> Fabio Ruggiano	345-348
<i>Recensione di Michele Ruele ed Elvira Zuin (a cura di), Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca, Trento, IPRASE, 2020</i> Michele Ortore	349-356
<i>Recensione di Fabio Ruggiano (con la collaborazione di Raphael Merida), Prospettive di didattica digitale dell'Italiano L2 a migranti, Roma, Aracne, 2021</i> Alessandra Olevano	357-360
<i>Recensione di Carmela Sammarco e Miriam Voghera, Ascoltare e parlare, Firenze, Franco Cesati, 2021</i> Elisabetta Bonvino	361-364
<i>Recensione di Silvia Sbaragli e Silvia Demartini (a cura di), Italmatica. Lingue e strutture dei testi scolastici di matematica, Bari, Edizioni Dedalo, 2021.</i> Eleonora Zucchini	365-368
<i>Recensione di Floriana C. Sciumbata, Manuale dell'italiano facile da leggere e da capire, Firenze, Cesati, 2022</i> Eleonora Zucchini	369-374
<i>Recensione di Raffaele Simone, La grammatica presa sul serio. Come è nata, come funziona e come cambia, Roma-Bari, Laterza, 2022</i> Giuseppe Branciforti	375-382
<i>Recensione di Zuzana Toth, Tense and Aspect in Italian Interlanguage, Berlin/Boston, De Gruyter, 2020</i> Anna Raimo	383-390

Un primo bilancio e qualche auspicio per il futuro

ROBERTA CELLA E MATTEO VIALE

A first assessment and some hopes for the future

ROBERTA CELLA (roberta.cella@unipi.it) insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Pisa avendo lavorato in precedenza all'Opera del Vocabolario italiano – Istituto del CNR di Firenze. Si è occupata di grammatiche scolastiche nella *Storia dell'italiano scritto* (vol. IV) e in altri contributi apparsi in riviste e in opere miscellanee; con Cristiana De Santis e Raffaella Setti ha curato il volume *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria* (Firenze, Cesati, 2021).

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

MATTEO VIALE (matteo.viale@unibo.it) insegna Didattica della lingua italiana e Storia della lingua italiana all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. In precedenza ha lavorato presso le Università di Padova, Ferrara e Rijeka (Croazia). Coordina progetti europei dedicati all'insegnamento dell'italiano L2/LS e dirige la collana *Didattica dell'italiano* presso la Bononia University Press.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

Il 9 novembre 2021 si è tenuta all'Università di Roma Tre l'assemblea annuale dell'ASLI Scuola, che, per decisione della Giunta e del suo coordinatore Claudio Giovanardi, ha riservato il consueto spazio dedicato all'aggiornamento alla presentazione della rivista «Italiano a scuola» e a un bilancio dei suoi primi tre anni di pubblicazione. Proprio l'uscita del terzo numero nel luglio 2021 ha di fatto coinciso con il riconoscimento, da parte dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), di «Italiano a scuola» come rivista scientifica. Dal momento che si tratta di un riconoscimento fondamentale per assicurare alla rivista una più ampia diffusione, specie in ambito accademico, e una migliore capacità di sollecitare interventi e contributi, ci è sembrato che l'occasione fosse la più propizia per un bilancio di quanto fatto fino ad ora: in particolare, per verificarne l'impatto sul pubblico e trarre indicazioni sui bisogni e gli interessi prevalenti dei lettori, e più in generale per valutare la reale capacità della rivista di mettere in relazione, in un circolo virtuoso, il mondo degli studi e la pratica didattica.

I due relatori chiamati a discutere dei pregi e dei difetti della rivista e a suggerire possibili correttivi sono stati due docenti di diversa formazione ed esperienza didattica: Nicoletta Frontani (Roma), già insegnante di italiano, latino e geostoria nel biennio e triennio del liceo classico, e Jacopo Fasano (Pisa), con una più che decennale esperienza nella scuola secondaria di primo grado e attualmente insegnante all'Istituto tecnico agrario "Nicolao Busdraghi" di Mutigliano (Lucca); i loro interventi sono qui proposti in apertura della sezione «Discussioni ed esperienze didattiche» perché possano stimolare ulteriori riflessioni sull'importanza del dialogo continuo tra la galassia della scuola – aggregato di microcosmi anche molto diversi e spesso non comunicanti tra loro – e gli istituti di ricerca in ambito didattico, anch'essi vari e a volte autoreferenziali.

Per parte nostra, non possiamo che rallegrarci del successo crescente della rivista, ottenuto certo grazie alla modalità di diffusione online ad accesso aperto e, ci auguriamo, anche in virtù dell'efficacia delle proposte. I dati sugli accessi al sito della rivista indicano infatti un'attenzione crescente da parte dei lettori: se nel 2019, anno di fondazione, gli accessi sono stati 2500, questi sono diventati 9500 già nel 2020 e oltre 20000 nel 2021. Per garantire il necessario ricambio di idee e le energie sufficienti a mantenere e auspicabilmente ad ampliare l'attività della rivista, l'assemblea dell'ASLI Scuola del novembre 2021 ha stabilito di associare alla direzione della rivista, accanto ai due direttori già attivi dalla fondazione, le colleghe Elisa De Roberto, dell'Università di Roma Tre, e Rosaria (Sissi) Sardo, dell'Università degli Studi di Catania: dando il più caloroso benvenuto alle colleghe che ci affiancheranno nella direzione a partire dal quinto numero, in uscita nel 2023, non possiamo non ringraziare la Giunta dell'ASLI Scuola che il 31 ottobre 2022 ha concluso il proprio triennio di mandato, reso quanto mai complicato dalle vicende pandemiche.

La nuova Giunta, coordinata da Rita Fresu dell'Università degli Studi di Cagliari e composta dai membri eletti Emmanuela Caddeo (Segretario), Chiara Coluccia (Alma Mater Studiorum - Università di Bologna), Ilde Consales (Università di Roma Tre), Claudio Nobili (Università del Salento), Giuseppe Polimeni (Università degli Studi di Milano), e dai membri di diritto Pietro Trifone (Presidente dell'ASLI), Giovanna Alfonzetti (membro del Direttivo dell'ASLI) e Fiammetta Papi (Tesoriera dell'ASLI), si è insediata il primo novembre 2022: il nostro benvenuto si accompagna all'augurio che il triennio a venire ci consenta di riprendere le attività consuete, in presenza, le sole a garantire lo stabilimento o il rinsaldamento dei legami interpersonali che sono la necessaria premessa al confronto più fruttuoso e allo scambio di idee e di conoscenze senza i quali il mestiere dell'insegnante si inaridisce.

I nostri auspici sono già stati esauditi, dato che dal 10 al 12 novembre 2022 si è tenuto a Cagliari, alla Facoltà di Studi umanistici, il IV Convegno dell'ASLI Scuola *Una lingua, molte lingue. La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*: un convegno in modalità mista, per favorirne la massima diffusione, molto partecipato in presenza e a distanza, che ha offerto ottimi contributi sia di impianto teorico sia a più spiccata vocazione applicativa. Il tema era stato scelto in voluta sinergia con quello del XV Convegno dell'ASLI, svoltosi a Napoli e Procida poche settimane prima, dal 21 al 24 settembre, e dedicato a *I testi e le varietà*: proprio per favorire lo scambio e la circolazione delle idee tra gli studi più aggiornati e la prassi didattica il comitato scientifico del Convegno dell'ASLI Scuola (formato dai membri della Giunta in carica nel triennio 2019-2022 e dai soci Alessandro Aresti, Rita Fresu e Gabriella Macciocca) ha ritenuto opportuno assecondare la riflessione comune su un tema tanto centrale quale quello della variazione linguistica.

Infatti, se le *Indicazioni nazionali* prevedono di introdurre elementi di variazione fin dalla scuola primaria, non sempre la preparazione degli insegnanti consente loro di affrontare il tema nella sua complessità né i libri di testo offrono, in genere, un sostegno utile: l'attuale assetto dell'italiano, caratterizzato da una spiccata tendenza alla colloquialità e all'informalità nei più diversi ambiti d'uso (anche quelli che fino a pochi decenni fa non ne erano toccati), rende particolarmente scoperti i registri variazionali più formali, quelli che danno accesso alle attività cognitive più complesse, e fa della scuola, di fatto, l'unico istituto oggi preposto alla loro trasmissione. Tale banale constatazione non deve però indurre gli insegnanti ad arroccarsi nello "scolastichese", la lingua artificiale che accentua nei ragazzi il senso di scollamento tra ciò che si apprende a scuola e la vita extrascolastica, ma ben al contrario deve suggerire un'attenzione costante per una lingua duttile e adatta alle più diverse circostanze comunicative, da esercitare in primo luogo con la pratica della riformulazione e della riscrittura in ogni loro forma.

Guardando al futuro, nell'immediato la riflessione sulla didattica non potrà eludere il tema della formazione degli insegnanti, cruciale per le sorti della scuola e forse anche per l'assetto dei corsi di laurea coinvolti. Dopo la SSIS, il TTA, i PAS e la FIT, succedutisi negli ultimi vent'anni, la legge n. 79 del 29 giugno 2022 al Capo VIII, art. 44 (*Formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie*) prevede un percorso abilitante di formazione iniziale di 60 cfu preliminare al concorso nazionale e al successivo anno di prova, concluso da un «test» con relativa valutazione; al percorso abilitante si accederà dopo il conseguimento della laurea magistrale o durante il corso di laurea magistrale (il comma 3 precisa che i 60 cfu «sono conseguiti in modalità aggiuntiva», dal che si desume che non potranno essere integralmente inglobati nei 120 cfu previsti dal percorso magistrale). Il comma 4 demanda a un successivo decreto la definizione dei contenuti e della struttura dei 60 cfu, stabilendo che «almeno 10» di essi concerneranno le discipline pedagogiche e almeno 20 (pari a 240 ore) saranno dedicati al tirocinio. Sarebbe non ozioso che nell'attesa del decreto attuativo – il solo strumento che potrà dare forma concreta alle disposizioni di legge – il mondo dell'istruzione e, per ciò che direttamente ci concerne, gli specialisti di lingua italiana si interrogassero su quali siano i contenuti disciplinari indispensabili al docente di italiano, e quale sia il luogo curricolare più opportuno nel quali acquisirli: il rischio di far precedere l'apprendimento delle tecniche didattiche all'assimilazione della sostanza disciplinare non è remoto, se il decreto manterrà nei fatti la possibilità di conseguire i 60 cfu in parallelo con il corso di laurea magistrale e se i regolamenti didattici dei diversi Atenei non stabiliranno propedeuticità.

La medesima legge 79/2022, all'art. 16-bis del Capo IV-bis, istituisce la Scuola di alta formazione dell'istruzione, con il compito, tra gli altri, di promuovere e coordinare la formazione in servizio dei docenti di ruolo; all'art. 16-ter prevede, ancora per gli insegnanti in servizio, la formazione incentivata in materia di competenze linguistiche e digitali, da assolvere a partire dall'anno scolastico 2023/2024 presso gli enti accreditati dal ministero: quindi anche l'ASLI Scuola, che dal 2016 è ente qualificato per la formazione del personale della scuola, potrà verosimilmente soddisfare la richiesta che verrà dal mondo della scuola (diciamo *verosimilmente*, perché la legge 79/2022 menziona solo gli enti *accreditati*, non i *qualificati*, che però per loro stessa natura forniscono maggiori garanzie di scientificità, cfr. <https://www.miur.gov.it/accreditamento-enti-e-qualificazione-associazioni>).

Anche per la realizzazione di questo numero, ringraziamo Alessandro Iannella per la copertina e Zuzana Toth e Tomáš Hlava per la revisione del testo inglese degli abstract posti in testa agli articoli.

Infine, certi di interpretare i sentimenti del comitato scientifico, del comitato editoriale e dei collaboratori della rivista, desideriamo ricordare con

affetto e riconoscenza Luca Serianni, fin dalla fondazione membro del comitato scientifico, revisore e autore di contributi di rilievo per «Italiano a scuola». Nel suo lungo, operosissimo e fruttuoso magistero, Luca Serianni ha dedicato attenzione costante ai temi dell'istruzione e dell'educazione linguistica, contribuendo alla formazione di generazioni di studenti e di insegnanti e alla consapevolezza di quanto i temi della scuola siano decisivi per lo sviluppo civile del Paese. Il suo contributo, sempre propositivo e discreto, la sua disponibilità al confronto e alla riflessione, la sua vasta esperienza unita a un innato senso della misura e all'abito della pacatezza ci mancheranno; ma restano con noi il suo impegno civile (di cui esplicitò fondamenti e modi nella *lectio magistralis* del luglio 2017 in occasione del suo congedo dall'insegnamento, ora stampata con il titolo di *Insegnare italiano nell'università e nella scuola*, con presentazione di Valeria Della Valle, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2022) e le sue opere, prima tra tutte la *Grammatica italiana*, diventata a buon diritto, per il modo ragionevole e non dogmatico di proporre la norma e forte di un più che trentennale successo, uno dei testi di riferimento per chiunque insegni o studi l'italiano.

Ciò che il testo non dice. La rilevazione dei processi inferenziali in una sezione di scuola dell'infanzia

ELENA FERRO

What the text does not say. The detection of inferential processes in children of preschool age

Text comprehension subsumes different processes, some of which are often implemented unconsciously. Inferences are part of these unconscious mechanisms and constitute deductions carried out by the reader while reading a text. However, these processes are often not made explicit and stay implicit even for the reader himself. Starting from the text comprehension process and the classification of inferences, this paper suggests a method for detecting and analysing these mechanisms in pre-school age; it also aims to highlight which inferences are drawn most easily by children of preschool age.

La comprensione del testo si compone di diversi processi, alcuni dei quali spesso messi in atto in modo inconsapevole. Le inferenze, parte di questi meccanismi inconsapevoli, costituiscono delle deduzioni compiute dal lettore durante la fruizione di un testo. Tali processi spesso, però, non vengono esplicitati ma rimangono sottintesi anche per il lettore stesso. A partire dal processo di comprensione del testo e dalla classificazione delle inferenze, questo contributo propone un metodo per l'analisi e la rilevazione di tali meccanismi in età prescolare ed è volta a evidenziare quali inferenze siano prodotte con maggiore facilità dai bambini di scuola dell'infanzia.

ELENA FERRO (elena.ferro97@libero.it) è laureata in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Padova ed è insegnante di scuola primaria.

1. Introduzione

La parola *testo* deriva dal latino *textum*, che significa ‘tessuto, intreccio’. Nel suo significato più ampio, *testo* non include solamente una pagina scritta, ma anche, ad esempio, un video animato o un’immagine, purché ciascuno di questi racchiuda al suo interno un messaggio e dei significati che necessitano di determinati meccanismi per essere compresi.

Quando si esplora un testo, di qualsiasi formato e tipo esso sia, si mettono in atto alcuni processi cognitivi che risultano fondamentali per giungere al livello più profondo di comprensione: se il fruitore sarà in grado di compiere tali processi nella giusta sequenzialità e completezza, allora potrà comprendere il testo nella sua totalità.

Oltre ad alcune grandi tappe fondamentali, quali decodifica, rappresentazione semantica e interpretazione, un ruolo chiave nella comprensione è giocato dalla gestione dei cosiddetti impliciti del testo: conoscenze enciclopediche e inferenze, che devono essere opportunamente integrate dal lettore. Proprio di queste ultime tratteremo in questo articolo, sottolineando quanto i processi inferenziali siano fondamentali per la comprensione e mostrando quali sono le inferenze attuate con più facilità dai bambini della scuola dell’infanzia, al fine di analizzare l’importanza di tali processi nei meccanismi di comprensione. Tale indagine¹ costituisce una base su cui ideare piste di lavoro da svolgere sia nella scuola dell’infanzia sia nella scuola primaria con lo scopo di incentivare e sviluppare la produzione di inferenze.

2. Il processo di comprensione del testo

2.1. Decodifica, rappresentazione semantica, interpretazione

Quando si legge un libro in una classe di scuola primaria o in una sezione di scuola dell’infanzia, spesso si dà per scontato che i bambini lo comprendano e, per accertarne la comprensione, gli insegnanti pongono loro domande generali sulle vicende narrate dalla storia. Il rischio che si corre consiste, però, nel trascurare alcuni passaggi chiave, senza i quali le vicende non possono essere colte nella loro concatenazione.

La letteratura scientifica sull’argomento (ad esempio D’Amico, De Vescovi 2013; Cornoldi 2018; OECD PISA 2018) ha mostrato come la lettura non sia un processo semplice, ma multicomponente, poiché si compone di più elementi e

¹ L’indagine è stata svolta ai fini della stesura di una tesi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, progettata con la docente Silvia Demartini, presso l’Università degli Studi di Padova. La tesi, con relatore Michele Cortelazzo e correlatrice Silvia Demartini, è stata discussa il 5 ottobre 2021.

azioni cognitive che interagiscono durante l'attività. Lettera dopo lettera, parola dopo parola, frase dopo frase: la lettura consiste in un processo continuo di decodifica dei grafemi e trasformazione di questi in fonemi, a cui segue il processo di comprensione con l'attribuzione alla parola risultante di una componente semantica, l'integrazione fra i diversi elementi linguistici ed extralinguistici del testo, e fra le informazioni ricavate dal testo stesso (che a loro volta dovrebbero interagire anche con le conoscenze del lettore). Nello specifico, «secondo la prospettiva psicolinguistica, il processo di comprensione è un meccanismo complesso e dinamico che consente al lettore di costruire una rappresentazione mentale dei significati veicolati dal testo, grazie al ruolo attivo della memoria e all'intervento di svariate abilità» (Bertolini 2014: 9).

Quando si fruisce di un testo, la prima attività che viene svolta dal fruitore consiste nella decodifica. Nel caso di un testo scritto, essa si realizza nella conversione grafema-fonema; considerando invece un testo orale, consiste nell'ascolto e, già ascrivibile al processo di comprensione, nell'attribuzione alle parole degli opportuni significati, mentre nel caso di un testo iconico si prendono in esame i diversi elementi che compongono l'immagine cercando di ricostruirne la semantica. La decodifica, però, non è che il passaggio iniziale, perché «Comprendre un texte [...] est aussi saisir le(s) message(s) qu'il(s) renferme(nt)» (Cèbe 2010: 5), cioè entrare in esso, coglierne le sfumature più profonde e, soprattutto, il messaggio che vuole trasmettere.

Durante la fase di decodifica si attiva la memoria di lavoro, che permette di ricordare la parte testuale letta o ascoltata e di mantenere attive le informazioni linguistiche elaborate. A partire da questa fase, in rapidissime frazioni di secondo, si inizia a costruire la *rappresentazione semantica* del testo, cioè l'immagine mentale elaborata dal fruitore a partire dagli elementi presenti nel testo stesso. Tra le fasi di decodifica e di rappresentazione semantica si attivano anche i processi che inibiscono le informazioni superflue, al fine di creare una rappresentazione mentale più lineare e chiara possibile, che mantenga solamente gli elementi essenziali alla comprensione. La rappresentazione semantica è frutto della decodifica del testo, poiché si basa *in primis* sui significati attribuiti alle singole parole, che vengono poi legati fra loro (Lumbelli 2009; Cardarello, Bertolini 2020).

Il fruitore va infine ad aggiungere alla rappresentazione semantica data dalle parole la propria interpretazione del testo. In questa fase, elabora il testo alla luce delle sue conoscenze ed esperienze, motivo per il quale ogni persona può fornire un'interpretazione almeno in parte diversa al medesimo testo. Tale capacità è presente anche nei bambini della scuola dell'infanzia: l'incontro con il testo non avviene solo per mezzo dell'alfabetizzazione convenzionale, ma è per prima cosa un incontro emozionale, creato dall'interazione fra testo ed esperienze, e dal confronto con le parole e le illustrazioni presenti nel testo stesso. Parallelamente alla capacità di comprendere un testo, la competenza di scrittura evolverà secondo diverse fasi, attraverso l'impiego di segni e grafemi

usati dal bambino dapprima in modo spontaneo e preconvenzionale (Ferreiro, Teberosky 1985).

2.2. Gli impliciti del testo

Il testo è una realtà molto più complessa rispetto a quanto normalmente si percepisca. Esso, infatti, nasconde molti elementi che consentono una comprensione profonda a coloro in grado di organizzarli. Questi elementi sono lessicali, grammaticali, enciclopedici, *script*, schemi delle storie, inferenze.

Se gli elementi lessicali e grammaticali, che possono essere di varia complessità, si legano alla linearità e alla chiarezza del testo, le conoscenze enciclopediche e le inferenze si riferiscono a un livello più profondo, più implicito.

Le conoscenze enciclopediche si definiscono come il bagaglio di conoscenze ed esperienze che l'individuo accumula nel corso del suo vissuto e che rievoca, se necessario, durante l'approccio al testo. Per chiarire il concetto, Bertolini (2016) spiega che ogni parola costituisce un nodo e ogni nodo è collegato ad altri: se prendessimo ad esempio la parola *cane*, questa si legherebbe al concetto di *avere quattro zampe*, *abbaiare* e così via. Nella rappresentazione semantica si andrebbe, quindi, a richiamare un'idea generica, un concetto, di cane, di cui il lettore può sapere molte cose legate a conoscenze universali o a esperienze personali.

Le conoscenze enciclopediche possono anche consistere in *script* e schemi. Lo *script* è una sorta di "traccia", un "copione" delle azioni che vengono svolte sequenzialmente all'interno di un dato contesto, e che Cardarello definisce come «la conoscenza organizzata di una serie di azioni, oggetti ed eventi ricorrenti e stabili in una particolare situazione» (Cardarello 2004: 37-38). Invece lo schema rappresenta una rete di conoscenze connesse e costituisce «una conoscenza un po' più astratta di quella dello *script* che ha invece, come già visto, carattere altamente "situazionale"» (Cardarello 2004: 47). Se lo *script* risulta quindi legato a una specifica situazione, quali quelle di andare al ristorante, prendere un mezzo di trasporto, prendere in prestito un libro in biblioteca, lo schema non è vincolato a una specifica situazione o contesto, ma rappresenta un insieme di azioni riproducibili in diverse circostanze. Si consideri come esempio l'acquisto di un oggetto: quando si compra, vi sono sempre le figure del venditore e del compratore, un oggetto che viene venduto e comprato ad un certo prezzo che ne determina il valore e infine il denaro utilizzato per comprare l'oggetto. Nel bambino di scuola dell'infanzia, *script* e schemi sono ancora in formazione, poiché vengono interiorizzati solo grazie alla ripetizione di esperienze vissute.

Ma c'è un'ulteriore componente che dovrebbe attivarsi rispetto al testo per garantirne la comprensione: le inferenze; si tratta di processi che il lettore compie più o meno consapevolmente e che consistono nell'integrazione delle informazioni che il testo mette a disposizione con altre informazioni non dette,

ma ricostruibili. Il fruitore del testo, infatti, non solo deve richiamare le proprie conoscenze ma deve anche saperle connettere per riuscire a esplicitare i cosiddetti impliciti del testo, ciò che il testo non dice: queste connessioni sono proprio le inferenze. Se in una storia ci fosse scritto lo scambio di battute “Il cielo è pieno di nuvole”, “Prima di uscire, prendi l’ombrello!”, collegando le due frasi il lettore ne ricaverebbe che probabilmente sta per piovere. Il fatto che probabilmente potrebbe piovere, però, non è presente all’interno delle due proposizioni ma viene per l’appunto inferito, ricavato dall’unione logica delle due frasi e dall’aggiunta delle conoscenze individuali, tra cui quella di utilizzare l’ombrello in caso di pioggia.

Gli autori che si sono occupati di questo tema hanno distinto le inferenze sulla base degli elementi considerati; di seguito sintetizzeremo solo le principali.

Kintsch (1998: 189) propone una principale distinzione tra inferenze *retrieval* e inferenze *generation*, sottolineando come entrambe possano derivare da processi automatici, perlopiù inconsci, o controllati, perlopiù consci (Kintsch 1998: 189). Le inferenze *retrieval*, come suggerisce il termine stesso, permettono la creazione di conclusioni di ragionamento a partire da alcune premesse fornite, mentre le *generation* integrano nel testo le conoscenze preesistenti nella memoria del lettore. Le inferenze *retrieval* sono distinte a loro volta in due categorie: la prima riguarda singole frasi e considera perlopiù inferenze rielaborative (ad esempio «John inchiodò un’asse [con il martello]»), mentre la seconda presenta una lacuna nella coerenza locale che viene integrata dal lettore del testo («Danny desiderava una bicicletta nuova. Egli faceva il cameriere [per guadagnare dei soldi per comprare una bicicletta]»). Allo stesso modo, le inferenze *generation* sono distinte in *inferenze transitive in dominio familiare*, la cui integrazione è fornita direttamente dall’immagine, chiamata modello situazionale (ad esempio «Tre tartarughe riposavano su un tronco galleggiante e un pesce nuotava sotto di esso»). In questo modo si inferisce che le tartarughe sono sopra al pesce), e in *inferenze vere e proprie*, che secondo Kintsch entrano in gioco nel momento in cui il lettore interrompe il processo di comprensione perché si rende conto di non aver capito. In questo modo viene quindi azionato un pensiero consapevole, volto alla comprensione del testo: ad esempio «Si trovò una quantità anormalmente bassa di idrocele. Il funicolo spermatico era completamente asciutto». In questo caso l’inferenza, secondo Kintsch, deve essere deliberata e consapevole. Il lettore inesperto può compiere inferenze corrette o meno in modo sempre consapevole trovandosi di fronte ad un compito di *problem solving* e non di comprensione.

La distinzione di Kintsch viene ripresa da Lumbelli (2009), che distingue le inferenze ponte, *bridging*, in due versioni, *implicita* ed *esplicita*. Ciò che differenzia le due versioni sta nel grado di esplicitezza e chiarezza dei termini per la creazione di nessi tra le proposizioni: nel periodo «una sigaretta accesa viene abbandonata sbadatamente. L’incendio distrusse molti acri di foresta

vergine» (Lumbelli 2009: 10), è possibile riscontrare qualche difficoltà nell'instaurare il legame tra le frasi, soprattutto se non si possiedono le conoscenze necessarie a legare l'abbandono della sigaretta allo scoppio dell'incendio. Se invece si modificasse la seconda proposizione in «essa causò un incendio che distrusse molti acri di foresta vergine» (Lumbelli 2009: 11), si utilizzerebbe la versione detta esplicita, che condurrebbe a una maggiore chiarezza e agevolerebbe la comprensione anche a coloro i quali non possedessero la conoscenza enciclopedica utile a connettere le due proposizioni sopra menzionate.

Levorato (2000), a differenza di Kintsch e Lumbelli, distingue invece le inferenze causali ed esplicative dalle inferenze basate sulle emozioni e da quelle indotte dallo scopo del lettore, e, nel manuale TOR (2007), organizza le inferenze in due categorie: inferenze *a ponte* e inferenze *da integrazione*. Le prime sono necessarie per connettere parti del testo separate da due o più frasi, mentre le seconde sono necessarie quando, grazie alle conoscenze possedute dal fruitore, si devono integrare le informazioni fornite dal testo («Non appena si alzò, Antonio andò a controllare se la calza era piena di carbone o caramelle»: in questo caso il lettore è a conoscenza che la situazione è ambientata nel giorno dell'epifania in cui si riempiono le calze della befana. Si è quindi di fronte ad un'inferenza da integrazione). In Levorato (2000), poi, sono distinti altri tre tipi di inferenze: *causali (forward e backward) ed esplicative* (ad esempio «John insultò Mary e lei gli diede uno schiaffo»); *basate sulle emozioni* che consentono l'attribuzione ai personaggi di stati interni anche non esplicitati dal testo; *indotte dallo scopo del lettore* quando si ipotizza che gli scopi del lettore possono influenzare le inferenze prodotte. Da un punto di vista in parte diverso, invece, Bertolini (2016) propone possibili criteri di classificazione di inferenze sulla base dell'utilizzo di specifici tratti e processi: le inferenze sono distinte in base al loro grado di certezza, al grado di necessarietà, alla capacità di ristabilire la coerenza testuale e infine alla capacità di ristabilire le relazioni causali.

Nella ricerca di seguito illustrata si sono considerate le inferenze ponte al fine di stabilire la coerenza globale, le inferenze causali di tipo *forward* e *backward*, distinguibili sulla base della direzione del legame, e infine le inferenze sulle emozioni (Levorato 2000), che chiameremo inferenze sugli stati interni. La scelta di lavorare su questi tipi di inferenze è stata determinata da diversi fattori in gioco nel lavoro con i bambini. Le inferenze ponte vengono costituite a partire da un legame con le conoscenze enciclopediche e quindi con il proprio vissuto esperienziale: grazie a questa connessione è possibile comprendere quanto le conoscenze e il vissuto dei bambini influiscano sulla produzione di inferenze ponte, necessarie ai fini di stabilire la coerenza globale del testo. Le inferenze causali *backward* e *forward*, necessarie alla creazione dei legami causa-effetto all'interno del testo, sono state considerate proprio per il loro grado di necessarietà. Si sono inoltre valutate le inferenze sulle emozioni, poi-

ché queste, riguardando gli stati interni dei personaggi della narrazione, risultavano prossime al vissuto del bambino e per questo si presumeva che fossero di facile riconoscimento.

3. Il disegno della ricerca

3.1. Il campione

La ricerca è stata realizzata in una sezione eterogenea di una scuola dell'infanzia nell'entroterra veneziano. La scuola è situata in una zona periferica, ad alta incidenza di popolazione avente una lingua madre diversa dall'italiano; accoglie bambini di diversa estrazione sociale, anche se la maggioranza delle famiglie si situa in una fascia sociale medio-bassa. Per il contesto stesso in cui è situata, la scuola si caratterizza per la sua apertura all'interculturalità attraverso progetti che coinvolgano bambini e famiglie.

Tale varietà linguistica, sociale e culturale è stata riscontrata all'interno della sezione considerata, dove erano presenti diciannove bambini di cui quattro di tre anni, otto di quattro anni e sette di cinque anni, ed è stata confermata anche dai risultati di un questionario rivolto ai genitori in cui si è evidenziata la presenza di bambini plurilingui. Infatti, dai risultati è emerso che, su 14 bambini considerati, 6 bambini erano bilingue e uno trilingue. Si è deciso di sottoporre ai genitori un questionario prima della somministrazione delle prove al fine di indagare le abitudini di lettura in famiglia, per sondare se e come queste potessero essere messe in relazione con la capacità inferenziale dei bambini (seppure in modo esplorativo e senza pretesa di generalizzazione). Esso ha messo in luce che, secondo una percezione soggettiva, 3 famiglie leggevano molto, 5 abbastanza e 6 poco. Nelle domande successive è emerso che su 14 bambini tutti leggevano almeno una volta a settimana dei libri insieme ai genitori.

Quanto spesso noi genitori leggiamo insieme a nostro/a figlio/a in una settimana?

14 risposte

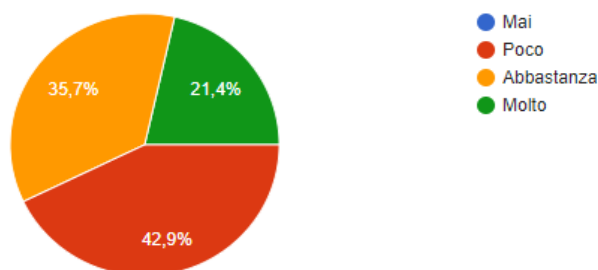


Figura 1: Domanda del questionario sulla frequenza di lettura

In merito ai dati riportati nel grafico (Fig. 1), chi ha indicato *molto* riporta, nelle risposte, di leggere sei o più volte a settimana con il proprio figlio. All'interno del 21,4% di chi legge *molto*, il numero di testi letti, distinti in fiabe, favole e testi informativi, si aggira attorno ai quattro-cinque e, in un solo caso, supera i cinque.

I genitori che hanno risposto di leggere *abbastanza* insieme al proprio figlio si dedicano a questa attività circa tre volte a settimana, a eccezione di un caso, in cui vengono dedicati a quest'attività quattro momenti a settimana, e di un altro, che ha affermato di leggere ogni sera. Probabilmente chi, affermando di leggere *ogni sera*, ha sostenuto di leggere *abbastanza*, ha fatto riferimento non tanto all'assiduità ma al numero di libri letti, che si aggira per questa famiglia tra lo zero e l'uno, specificando nel questionario che viene letto solo il preferito del bambino. All'interno del 35,7% di chi ha risposto *abbastanza*, le altre risposte rimangono sui due-tre libri letti in circa tre volte a settimana con un solo caso di quattro-cinque libri in quattro volte a settimana. I testi sono principalmente fiabe e favole ma in due casi vengono menzionati anche gli albi illustrati.

Chi, invece, ha detto di leggere *poco* insieme al proprio figlio segnala di svolgere questa attività una o due volte a settimana. In un caso a *poco* si aggiunge il fatto che l'attività di lettura non è neppure regolare, mentre in un altro si dichiara di dedicarsi alla lettura tre volte a settimana. In quest'ultimo caso probabilmente il genitore ritiene che tre volte a settimana non siano in realtà sufficienti per lo svolgimento di tale attività. Chi legge *poco* dichiara di leggere circa un libro a settimana insieme ai propri figli a eccezione di un caso in cui vengono letti due-tre libri in tre volte a settimana. I tipi di testi per queste famiglie variano: fiabe e favole restano in cima alle preferenze ma compaiono sia testi informativi sia albi illustrati.

Nella sezione considerata, a prescindere dalla lingua madre, i bambini presentano diversi gradi di padronanza della lingua italiana dovuti sia alle loro origini sia al loro sviluppo linguistico; infatti, alcuni a inizio anno non presentavano ancora un'espressione linguistica orale comprensibile. La chiarezza espositiva è migliorata grazie allo sviluppo cognitivo e, in alcuni casi, grazie a un corso di italiano L2, proposto dalle insegnanti del plesso. Durante gli incontri si sono svolte attività fonologiche sui suoni del proprio nome o di parole di uso comune. Ciò ha aiutato i bambini a sviluppare una pronuncia corretta e, pian piano, a incrementare il loro lessico.

3.2. L'oggetto di ricerca e gli obiettivi

La ricerca si è sviluppata a partire dalla considerazione di due principali aspetti relativi allo sviluppo dei processi inferenziali:

- i tipi di inferenze prodotti con maggiore o minore difficoltà dai bambini della scuola dell'infanzia;

- l'eventuale presenza di una relazione tra la produzione di inferenze, l'età dei bambini e il loro sviluppo linguistico.

A partire da questi aspetti si è provveduto a definire quali inferenze considerare durante la rilevazione e quali stimoli sottoporre ai bambini. Attraverso un'attenta analisi dei materiali sono emersi, in particolare, quattro tipi di inferenze da considerare durante la rilevazione: le inferenze ponte, che richiedono un richiamo alle conoscenze enciclopediche, le inferenze causali *forward* e *backward*, distinte sulla base della direzione del legame, e infine le inferenze sugli stati interni, relative agli stati emotivi dei personaggi.

Come si è detto, i *processi inferenziali* indicano le «forme di ragionamento che permettono di andare oltre ai contenuti espliciti, alla scoperta di elementi informativi nuovi ma presupposti dal materiale in esame» (Bertolini 2016: 29). Per questo motivo sono stati scelti dei materiali che ponessero il bambino in un atteggiamento sfidante, di scoperta attraverso la presentazione di stimoli sempre più complessi da analizzare. L'analisi degli stimoli ha rappresentato un passaggio essenziale da svolgere in modo molto accurato: l'adeguatezza all'età dei bambini, la quantità e i tipi di inferenze presenti all'interno dei materiali stessi hanno costituito, infatti, dei criteri imprescindibili nella scelta degli stimoli da proporre.

I materiali scelti sono stati esaminati attraverso un'analisi dettagliata del testo e delle illustrazioni al fine di far emergere le inferenze da considerare. Questa operazione ha permesso così di poter anticipare le osservazioni da parte dei bambini e i ragionamenti da attuare con loro.

3.3. Fasi e materiali utilizzati

Per lo svolgimento di questa ricerca si è proposto un percorso suddiviso in fasi, che ponesse il bambino in una condizione di impegno cognitivo crescente. L'approccio graduale di avvicinamento al testo ha permesso al bambino di confrontarsi prima con le sole illustrazioni, poi con una commistione di testo scritto e illustrazioni (albi illustrati), e infine con materiali costituiti dal solo testo. La ricerca, qualitativa a campione circoscritto, si è sviluppata a partire dai materiali proposti e dagli scopi con cui essi venivano impiegati:

Tempi e modalità	Materiali	Scopo
Fase 1 Tempi: da 5 a 10 minuti a bambino Modalità: colloqui individuali. Si richiede il riordino e il racconto a partire dalle immagini date.	Carte tris <i>Raccontami una storia</i> (Edd. del Baldo)	Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i> , inferenze sugli stati interni) attraverso il riordino e il racconto autonomo a partire da immagini date.

<p>Fase 2 Tempi: da 10 a 20 minuti per gruppo d'età</p> <p>Modalità: lettura e conversazione in piccolo gruppo anagraficamente omogeneo. La lettura dell'albo viene effettuata con l'utilizzo di suoni onomatopeici.</p>	<p><i>Silent Book Niente da fare</i> (Borando 2020)</p>	<p>Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i>, inferenze sugli stati interni) attraverso la lettura di un albo senza parole e il legame tra le pagine, prendendo in esame alcuni elementi illustrativi.</p>
<p>Fase 3 Tempi: da 10 a 20 minuti per gruppo d'età</p> <p>Modalità: conversazioni in piccolo gruppo anagraficamente omogeneo. La lettura dell'albo viene effettuata con l'utilizzo di suoni onomatopeici.</p>	<p><i>Silent Book Il ladro di polli</i> (Rodriguez 2011)</p>	<p>Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i>, inferenze sugli stati interni) attraverso la lettura di un albo senza parole e il legame tra le pagine, prendendo in esame le tavole illustrate.</p>
<p>Fase 4 Tempi: da 10 a 20 minuti per gruppo d'età</p> <p>Modalità: conversazioni in piccolo gruppo anagraficamente omogeneo</p>	<p>Albo illustrato <i>Due code mai viste</i> (Lot 2020)</p>	<p>Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i>, inferenze sugli stati interni) attraverso la lettura di un albo, il legame tra le pagine e gli elementi figurativi, prendendo in esame le tavole illustrate.</p>
<p>Fase 5 Tempi: da 10 a 20 minuti per gruppo d'età</p> <p>Modalità: conversazioni in piccolo gruppo anagraficamente omogeneo</p>	<p>Favola <i>La volpe e la cicogna</i> (De Falco, Princivale 2021) Favola <i>La lepre e la tartaruga</i> (De Falco, Princivale 2021)</p>	<p>Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i>, inferenze sugli stati interni) attraverso la lettura ad alta voce di una favola non illustrata in cui vengono presi in esame solo gli elementi ricavati dal testo scritto.</p>

Tabella 1: Tempi e modalità, materiali e scopo delle varie fasi

Come si può leggere in tabella (Tab. 1), pur mantenendo come scopo costante la rilevazione di alcuni tipi di inferenze, nelle diverse fasi si sono variati gli stimoli per osservare le reazioni dei bambini a fronte di diversi tipi di testo.

La fase 1 di rilevazione è stata basata sull'uso delle carte *Raccontami una storia*, edite dalle Edizioni del Baldo. Le carte, suddivise in tris, presentano una breve storia (Fig. 2). Esse venivano presentate ai bambini senza mostrare il numero riportato in basso; lo scopo, infatti, consisteva nel riordinare le carte

e raccontarne la storia cercando di esprimere le cause e le conseguenze delle azioni dei personaggi. Questa prima fase si è svolta con dei colloqui individuali di durata variabile (tra i 7 e i 15 minuti). Anche il numero di tris presentato, da tre a cinque, è risultato correlato all'età dei bambini e alle risposte da loro fornite. Ai bambini di tre anni, infatti, sono stati presentati tre tris poiché la loro attenzione risultava circoscritta e limitata a pochi minuti. Al crescere dell'età si è deciso di variare la proposta in base all'interesse del bambino per l'attività, alla sua proprietà linguistica e a quanto riuscisse a mantenere un'attenzione prolungata sul compito.



Figura 2: Esempio di tris usato nella fase 1

Le fasi 2 e 3 hanno visto l'utilizzo di due *silent book*, libri senza parole, cioè testi che presentano illustrazioni non corredate da un apparato testuale. Poiché i bambini della scuola dell'infanzia hanno capacità attentive ancora limitate, per coinvolgerli si è provveduto alla lettura dei *silent book* attraverso l'impiego di suoni onomatopeici. Nonostante fosse una scelta di lettura possibile, si è preferito non utilizzare parole di senso compiuto, per evitare che le inferenze prodotte fossero influenzate dal lessico proposto dall'adulto. Da questa fase in poi, i bambini sono stati suddivisi per gruppi d'età: questo ha permesso loro di esprimersi senza essere influenzati o distratti dai compagni più grandi.

Inoltre, questa modalità è stata funzionale per poter ascoltare con più facilità il parere di tutti.

Si è scelto di presentare due *silent book* con caratteristiche diverse: il primo, *Niente da fare*, edito da Minibombo (Borando 2020), proposto nella fase 2, presenta una struttura molto ripetitiva con sequenze costituite da due/tre tavole illustrate (Fig. 3). Le illustrazioni sono create con un tratto nero che delinea i pochi ed essenziali elementi necessari alla comprensione della storia. Sulle tavole a sfondo bianco è presente un bambino che, annoiato, cerca qualcosa da fare e incappa in alcuni elementi che, grazie al colore, risaltano nelle pagine. Grazie a queste scelte grafiche, al bambino è richiesto di porre l'attenzione su un elemento alla volta senza dover, quindi, sovraccaricare la memoria di lavoro.



Figura 2: Il *silent book* *Niente da fare* (Silvia Borando, 2020) – fase 2



Figura 3: Il *silent book* *Il ladro di polli* (Béatrice Rodriguez, 2011) – fase 3

La fase 3 si è aperta, invece, con la presentazione del *silent book* *Il ladro di polli* (Fig. 4) di Béatrice Rodriguez (2011). Diversamente dal precedente, questo *silent* ha delle tavole illustrate molto ricche e dettagliate: questo ha presupposto un carico cognitivo maggiore per il bambino, a cui è stato richiesto di mantenere nella memoria di lavoro le informazioni relative alle diverse tavole illustrate dalla prima all'ultima pagina e di inibire le informazioni irrilevanti per comprendere gli snodi narrativi. Il racconto propone, tavola dopo tavola, le peripezie di un orso e dei suoi amici che vogliono salvare una gallina dalle grinfie di una volpe affamata, che finirà, poi, invece, per innamorarsene. Nonostante siano pochi gli elementi fondamentali su cui soffermarsi, le illustrazioni ricche di particolari possono facilmente indurre un lettore inesperto a deviare l'attenzione su altri dettagli.

La fase 4 ha visto un ulteriore cambio di materiale: ai bambini è stato proposto un albo illustrato non *silent*, cioè un libro costituito sia da illustrazioni sia da testo scritto; entrambi gli elementi dovevano quindi essere integrati dal lettore per poter arrivare alla piena comprensione. Terrusi (2016: 116), infatti, afferma:

L'albo illustrato è flessibile, molteplice complesso e strutturato. Può essere considerato un ecosistema in cui si trovano da una parte gli elementi del dialogo interno al libro, parole, immagini, rimandi e strategie compositive, dall'altra si trova la presenza attiva del lettore; tutti gli elementi stanno fra loro in una "relazione ecologica" ovvero si influenzano sempre reciprocamente, comprendendo nella loro relazione anche "l'evento lettura", che produce, nell'intervento attivo del lettore, la condizione perché una storia abbia luogo, venga per così dire "attivata".



Figura 4: *Due code mai viste* (Lot 2020) – fase 4

L'albo illustrato *Due code mai viste* (Lot 2020), utilizzato per questa fase, racconta in chiave ironica la vicenda di due cani che non trovano le loro code. Questo materiale ha permesso ai bambini un approccio graduale da un lato al testo scritto, presente in misura minima, e dall'altro all'integrazione delle informazioni tra linguaggio verbale e illustrazioni: poiché i cani vengono sempre presentati nella loro metà anteriore o posteriore, per produrre delle inferenze corrette è fondamentale che il bambino completi nella sua mente l'illustrazione per poter capire dove si trovino le code oggetto della vicenda.

La scelta di proporre testi della casa editrice Minibombo è derivata dalla semplicità degli albi da essa pubblicati, creati con segni grafici essenziali, che aiutano il bambino nella comprensione. Infatti, Minibombo «riconosce una centralità all'educazione allo sguardo attraverso la forma dell'albo illustrato, una specificità all'albo senza parole e una preferenza per un linguaggio grafico rigoroso, spesso geometrico o astratto, rivolto alla prima infanzia» (Terrusi 2017: 148). Inoltre, le storie vengono presentate con una chiave ironica che cattura l'attenzione del lettore anche grazie ai finali a sorpresa che costringono il lettore a reinterpretare tutti gli eventi precedenti sulla base della conclusione (Brewer, Lichtenstein 1980).

La fase 5 ha previsto la lettura di due favole costituite solo da testo scritto senza alcun tipo di illustrazione che fungesse da ancoraggio. Si sono utilizzati come stimoli due favole di Esopo: *La volpe e la cicogna* (De Falco, Princivalle 2021) e *La lepre e la tartaruga* (De Falco, Princivalle 2021).

Durante questa fase si è richiesto ai bambini uno sforzo cognitivo ancora maggiore poiché alla difficoltà di comprensione della storia si sono aggiunte sia la difficoltà di comprendere un lessico non di uso quotidiano, sia quella di mantenere nella memoria di lavoro le informazioni date dalla storia senza poter trovare alcun riferimento o ancoraggio nelle illustrazioni.

3.4. Metodi utilizzati nella fase di rilevazione

Come anticipato, la suddivisione in gruppi d'età omogenea ha permesso ai bambini di trovare uno spazio in cui potersi esprimere liberamente grazie alla

presenza dei compagni, che hanno incoraggiato coloro che nel corso dei colloqui individuali si sono dimostrati più timidi. Inoltre, l'omogeneità anagrafica ha aiutato i bambini nel mantenimento dell'attenzione evitando i fattori di distrazione del grande gruppo.

Nella fase che ha preceduto la rilevazione, ha avuto grande importanza l'analisi dei materiali, attraverso la quale si sono identificate in anticipo le possibili inferenze che i bambini avrebbero prodotto. Inoltre, durante l'analisi, si sono predisposte le domande-stimolo da rivolgere nella fase di rilevazione. Le domande sono molto importanti: infatti, come afferma Sbisà (Sbisà 2007), anche le domande sono testi e in quanto tali necessitano di un processo di comprensione e danno di conseguenza adito a diverse interpretazioni. Attraverso le domande, come insegna l'arte della *maieutica*, si è cercato di aiutare il bambino a *tirare fuori* i suoi pensieri e le sue riflessioni. Durante la sperimentazione, soprattutto nella fase dei colloqui individuali, si è anche utilizzata molto la tecnica del rispecchiamento verbale, che consiste nella ripetizione, da parte dell'interlocutore (l'insegnante) della frase detta dal bambino. Gli studi (Bertolini 2016) hanno evidenziato che, dopo la sollecitazione dell'adulto, il bambino continua la narrazione specificando maggiori dettagli. Altri stimoli, utilizzati con meno frequenza, sono stati i seguenti: richieste di riformulazione, attraverso le quali si è chiesto al bambino di formulare nuovamente ciò che veniva detto dal testo; domande enciclopediche, che hanno consentito un richiamo di conoscenze enciclopediche o di esperienze vissute dai bambini; domande di elaborazione, in cui si è richiesto di rielaborare una porzione di testo (Bertolini 2016).

Durante la fase di rilevazione si è cercato di porre i bambini in una situazione rilassata, che favorisse il dialogo e l'espressione delle opinioni e idee in forma articolata. Come suggerito da Aidan Chambers, in particolare la domanda *Come lo sai?* aiuta il bambino ad ampliare la propria risposta:

“Come lo sai?”. Questa domanda, come le correlate “Come potremmo controllare se...?”, “Come potremmo essere sicuri...?”, pone il bambino in una situazione attiva e presuppone il “conoscere” (attraverso il testo, letture precedenti, racconti di amici o attraverso la propria esperienza), piuttosto che la “conoscenza” in sé. Questa famiglia di domande invita il bambino a utilizzare le proprie fonti di informazione e la capacità logica per aumentare la fiducia nelle proprie deduzioni, invece di dover cercare la verifica di un'autorità esterna a se stesso (Chambers 2006: 84).

Grazie a questa domanda, molte volte è stato possibile far esplicitare al bambino i suoi ragionamenti sottesi, dimostrando così l'importanza di incoraggiare il lettore ad addentrarsi nel testo e a sostenere una conversazione su quanto letto, cogliendo le diverse interpretazioni fornite dai suoi interlocutori.

4. La ricerca sul campo

4.1. Fase 1

La sperimentazione è cominciata con dei colloqui individuali durante i quali ai bambini venivano presentati dei tris di carte di numero variabile da tre a cinque in base all'età anagrafica e alla disposizione verso il compito. Per ogni tris si sono rilevate le inferenze ponte, le inferenze causali di tipo *forward* e *backward*, le inferenze sugli stati emotivi. Per facilitare l'individuazione di tali processi, si è provveduto a registrare i colloqui individuali previo consenso dei genitori.



Figura 6: Primo tris

Il primo tris (Fig. 6) sottoposto all'attenzione dei bambini costituiva non un racconto ma piuttosto uno *script*, motivo per il quale è stato presentato per primo. Le carte rappresentano, infatti, una bambina che si prepara per andare a letto: inizialmente indossa un vestito blu e sbadiglia, poi, indossato il pigiama, si lava i denti e infine dorme nel suo letto. Come vedremo nel paragrafo relativo ai risultati (§ 5), non è stato un tris di facile soluzione poiché non tutti i bambini hanno riconosciuto lo *script* e le azioni svolte. È stato interessante il commento da parte di alcuni bambini, che, diversamente da quanto previsto dagli autori, hanno posto in ultima posizione la carta raffigurante la bambina con il vestito blu: hanno, infatti, pensato che la bambina si fosse svegliata e preparata per la scuola, ma sbadigliasse perché avesse ancora sonno. Ai fini del riordino, le carte venivano consegnate nell'ordine 3-1-2: la bambina dorme; la bambina con il vestito blu sbadiglia, la bambina lava i denti. Le inferenze attese in relazione a questo tris si dividevano in inferenze sugli stati interni (la bambina ha sonno/è stanca), inferenze causali *forward* (la bambina ha sonno, quindi va a dormire), inferenze causali *backward* (la bambina è andata a dormire perché aveva sonno) ed inferenze ponte (la bambina lava i denti per poi andare a letto; la bambina è stanca quindi va a dormire). In linea generale le inferenze attese non sempre corrispondevano alle inferenze rilevate nei colloqui con i bambini, poiché talvolta ne emergevano di differenti: «una femmina dorme, sta ballando, si lava i denti o ancora c'è una bambina che si lava i denti perché ha sonno e poi dorme con il suo orsetto perché ha sonno e poi si è svegliata ma ha fatto uno sbadiglio perché ha sonno». Le inferenze

prodotte dai bambini, seppur differenti da quanto pensato dagli autori del materiale, talvolta rappresentavano delle buone soluzioni e fornivano alle immagini una nuova chiave di lettura, tra cui ad esempio lo spostamento della prima carta, la bambina che sbadiglia, in terza posizione. In altre situazioni, invece, le inferenze non erano plausibili poiché richiamavano elementi fuori contesto: al posto dello sbadiglio, un bambino ha pensato che la protagonista stesse cantando o ancora si è pensato che stesse urlando perché rimproverata dal papà.

Il secondo tris (Fig. 7) riproduceva un evento molto vicino al vissuto dei bambini: un bambino si è sbucciato un ginocchio e piange, poi viene medicato dalla nonna e infine gioca a palla in giardino. Le inferenze attese in riferimento agli stati interni riguardavano principalmente due situazioni emotive del bambino: il pianto e la gioia di giocare a pallone, sia prima sia dopo essere stato medicato. Le inferenze causali *forward*, più difficili da osservare in presenza dello stimolo delle carte, si traducevano principalmente nella possibilità di uno sviluppo futuro oltre le immagini presentate (il bambino fa merenda/cambia gioco/incontra gli amici). Le inferenze causali *backward* attese si traducevano principalmente nel fatto che il bambino si fosse fatto male giocando a calcio. Le inferenze ponte riguardavano, invece, il gesto compiuto dalla nonna: disinfettare la ferita per far star meglio il bambino e mettere un cerotto per farlo guarire.



Figure 7 e 8: Secondo tris e terzo tris

Il terzo tris (Fig. 8) metteva in scena un evento significativo per molti bambini: il preparare e cucinare dei biscotti per la famiglia. Ai fini del riordino, le carte sono state consegnate nell'ordine 3-2-1. Ciò non ha particolarmente inficiato il racconto effettuato dai bambini; infatti, molti di loro leggevano le immagini a partire da destra, dimostrando così di non aver ancora acquisito pienamente alcuni aspetti convenzionali della lettura. Le inferenze attese sugli stati interni prevedevano il riconoscimento del momento gioioso vissuto dalla famiglia. Le inferenze causali *forward* si traducevano nella realizzazione dei dolcetti a partire dall'impasto, mentre le *backward* seguivano la direzione opposta: dai dolcetti all'impasto. Le inferenze ponte, invece, erano principalmente due: la realizzazione dei dolcetti da parte della bambina attraverso l'utilizzo del forno e il riconoscimento della motivazione per cui la bambina ha le guance sporche, a differenza dei genitori.

Il quarto tris (Fig. 9) raffigura una bambina che pianta una pianta di pomodoro, la annaffia e ne mangia il frutto. Il quarto test è stato sottoposto a nove bambini su 19, decisione presa sulla base delle difficoltà linguistiche o di mantenimento dell'attenzione nell'esecuzione del compito. Data la difficoltà, il tris veniva consegnato al bambino nell'ordine corretto in modo da evitare ulteriori ostacoli alla comprensione. Le inferenze attese sugli stati interni riguardavano la soddisfazione che la bambina prova nel mangiare il pomodoro, frutto del suo lavoro, e nella contentezza di compiere le azioni di scavare e innaffiare. Le inferenze causali *forward* si traducevano nello scopo delle azioni della bambina (*far crescere un pomodoro*) o in eventuali sviluppi successivi del racconto. Le inferenze causali *backward* allo stesso modo prevedono la comprensione della provenienza del pomodoro. Le inferenze ponte, invece, si riferivano alle azioni messe in atto per far crescere una pianta o un frutto.



Figure 9 e 10: Quarto e quinto tris

Infine, il quinto e ultimo tris (Fig. 10) è stato proposto a otto bambini su 19. Esso raffigura una bambina che, voltandosi indietro forse perché inseguita dai suoi amici, inciampa e cade su un sasso. Le inferenze attese in relazione agli stati interni si concentravano principalmente sulla bambina e sul suo stato d'animo: prima, gioiosa, correva inseguita dagli amici, poi inciampava e si spaventava per la caduta e infine ritrovava la serenità perché aiutata dagli amici. Le inferenze causali *forward* riguardavano la possibile caduta (*la bambina non stava guardando, è inciampata e quindi è caduta*) o un possibile ulteriore sviluppo della storia. Le inferenze causali *backward* riguardavano principalmente due eventi: l'essere caduta perché inciampata sul sasso o l'aver sorriso perché gli amici l'avevano aiutata. Infine, le inferenze ponte attese si riferivano alla direzionalità dello sguardo della bambina nella prima carta e al fatto che la bambina sia caduta perché inseguita dagli amici, passando da un momento di gioco e serenità alla paura della caduta, infine al sollievo di avere gli amici al suo fianco.

4.2. Fase 2

La seconda fase è stata caratterizzata dall'utilizzo del *silent book Niente da fare* (Borando 2020). Poiché esso si compone di una struttura semplice, le

inferenze richieste non erano molto elaborate, in quanto basate su poche tavole e su alcuni specifici elementi grafici. Data la ripetitività della struttura del *silent*, il processo inferenziale richiesto si reitera durante la lettura. Le inferenze ponte e causali attese riguardavano la trasformazione degli elementi grafici: le ponte venivano rilevate ogni qualvolta l'elemento grafico veniva collegato all'animale rappresentato nella tavola successiva; le causali, invece, venivano determinate in base alla direzione della trasformazione: le causali *backward* si muovevano dall'animale all'elemento grafico di partenza mentre le causali *forward* dall'elemento grafico all'animale in cui l'elemento si sarebbe modificato.



Figura 5: Alcune immagini tratte dal *silent Niente da fare*

Durante la rilevazione si è notato come i bambini più piccoli ancorassero al testo la loro esperienza in misura notevolmente maggiore rispetto ai più grandi. I bambini di tre anni, infatti, spesso ricordavano di aver visto alcuni animali o ne descrivevano le caratteristiche: «noi in montagna abbiamo visto un cervo», «il coniglio salta alto», «siamo andati a dare da mangiare agli asinelli» o ancora «anche io a casa ho una tartaruga». I più grandi difficilmente si discostavano dal testo, cercando, invece, di prevederne gli sviluppi futuri.

4.3. Fase 3

Durante la terza fase si è utilizzato il *silent book Il ladro di polli* (Fig. 12) di Béatrice Rodriguez (2011). Diversamente dal precedente *silent*, le tavole illustrate sono molto ricche di dettagli e comprendono tutta la pagina. Inoltre, le inferenze richiedevano un carico significativo da parte della memoria di lavoro in quanto risultava necessario mantenere le informazioni presenti sin dalla prima pagina. Si è notato come i bambini riconoscessero e mantenessero l'informazione iniziale ma non il motivo che aveva spinto al rapimento della gallina. In molti, infatti, pensavano che la volpe avesse rapito la gallina perché non aveva amici e non per mangiarla, come invece pensavano inizialmente. *Il ladro di polli* (Rodriguez 2011), a differenza del *silent Niente da fare* (Borando 2020), ha favorito maggiormente la produzione di inferenze ponte grazie al

richiamo di conoscenze enciclopediche e alla necessità di stabilire delle connessioni tra le tavole grafiche.



Figura 6: Alcune immagini tratte dal *silent Il ladro di polli*

4.4. Fase 4

La quarta fase ha proposto nuovamente un cambio di stimolo: da *silent book* ad albo illustrato con parole. Nell'albo *Due code mai viste* (Lot 2020; Fig. 13), l'integrazione tra i due elementi avviene a partire da alcune inferenze fondamentali per la comprensione globale della vicenda: le illustrazioni, per esempio, rappresentano il cane sempre a mezzo busto o nella sua parte anteriore o posteriore, ma mai a figura intera. Questo albo ha suscitato molta ilarità nei bambini, soprattutto in coloro che inferivano correttamente la posizione della testa e della coda dei cani (i due cani continuavano a girarsi perché non sapevano che le loro code si trovassero dietro di loro). Si è, infatti, provveduto a verificare la corretta comprensione attraverso domande mirate. Un altro elemento che ha suscitato l'attenzione e l'ilarità dei bambini è stata la comparsa, sul finale, del coniglio. Questo personaggio, infatti, compare perché svegliato dal chiasso fatto dai due cani, impegnati nella ricerca delle code. Nelle ultime tavole illustrate i cani si scusano con il coniglio, dicendo: «Oh! Ci scusi, Signor Coniglio, non credevamo di fare tanto baccano...d'altronde con quelle orecchie che si ritrova in testa sentirà anche il minimo rumore!». A questo punto il coniglio, ignaro di avere delle grandi orecchie sopra la sua testa, ricomincia il gioco dei due cani alla ricerca loro di una coda e il coniglio delle orecchie. I bambini hanno quindi cominciato a proporre delle possibili soluzioni per aiutare il coniglio: alcuni proponevano di piegargli le orecchie in modo che le potesse vedere mentre altri di fargliele toccare.



Figura 7: Pagina tratta dall'albo illustrato *Due code mai viste*

4.5. Fase 5

Per quest'ultima fase si sono utilizzate due favole di Esopo, *La lepre e la tartaruga* (De Falco, Princivalle 2021) e *La volpe e la cicogna* (De Falco, Princivalle 2021). Queste sono state presentate senza l'ausilio di illustrazioni, cosa che ha richiesto ai bambini un mantenimento dell'attenzione e della concentrazione per tutto l'arco della lettura senza il supporto di immagini. In linea generale, il racconto orale prevede il richiamo di conoscenze enciclopediche, l'associazione parola-significato e l'integrazione delle informazioni a partire dall'oralità, elementi che presuppongono un importante carico per la memoria di lavoro poiché all'ascoltatore è richiesto di conservare le diverse informazioni fornite mentre decodifica oralmente il testo. A volte la difficoltà è stata riscontrata proprio nel significato poiché i bambini non sempre conoscevano il significato delle parole e, in assenza di illustrazioni, non era possibile ricavarlo in nessun modo se non attraverso una spiegazione. Le inferenze sono state indagate attraverso l'utilizzo di domande stimolo e attraverso la ricostruzione della storia insieme ai bambini con l'ausilio di parole più semplici di quelle lette.

5. I risultati

5.1. I risultati della fase 1

Nel grafico sopra riportato (Fig. 14) si osservano i risultati relativi alla prima fase, tramite un confronto il numero di inferenze prodotte in relazione al tris considerato.

In relazione al primo tris si può notare come le inferenze ponte siano state le più prodotte. La maggiore produzione di inferenze ponte è probabilmente stata indotta dalla prossimità delle azioni raffigurate alla quotidianità dei bambini, determinando così un più facile recupero del proprio vissuto e di alcune conoscenze enciclopediche: «Sta sbadigliando perché ha dormito poco perché

sentiva tutti i rumori». Un bambino, invece, per raccontare queste immagini ha utilizzato la prima persona singolare ad indicare forse una piena immedesimazione nelle azioni svolte dalla bambina: «Mi lavo i denti, mi vesto, mi metto le scarpe e la maglia. Quando ho sonno, mi metto a letto, prendo il mio peluche e dormo». In alcuni casi si sono rilevate delle inferenze causali *forward* poiché sono stati ipotizzati possibili sviluppi futuri del racconto: una bambina, ad esempio, ha immaginato che la protagonista sarebbe poi andata a scuola; un altro bambino ha ipotizzato che la bambina avrebbe fatto colazione.

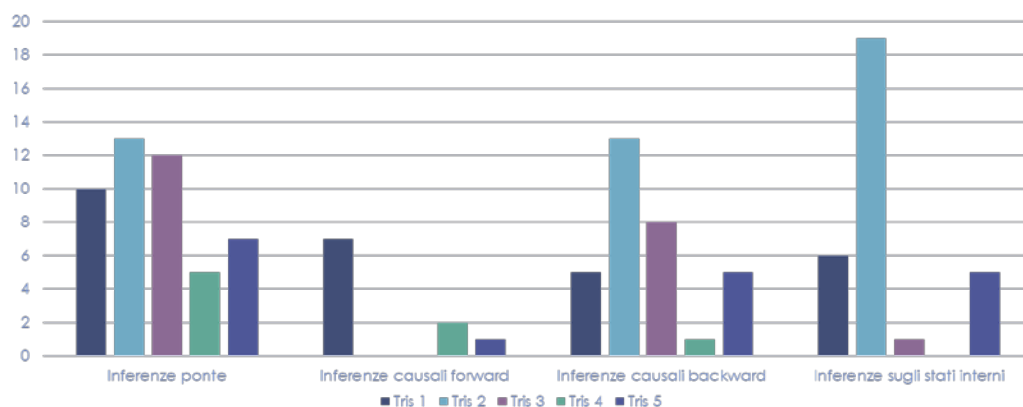


Figura 8: Risultati relativi alla prima fase

Il secondo tris ha permesso la rilevazione del maggior numero di inferenze rispetto agli altri considerati. In questo caso, però, si nota la totale assenza di inferenze causali *forward*. Le immagini presentate, infatti, non accompagnavano il lettore verso l'ipotesi di uno sviluppo futuro del testo in quanto sembrava che il racconto si potesse esaurire a quanto raffigurato. Il tris risultava vicino al vissuto dei bambini, ricordando loro delle esperienze probabilmente a forte impatto emotivo. Forse la prossimità degli eventi al bambino e l'apertura e conclusione della vicenda all'interno di tre immagini hanno permesso ai bambini di produrre un numero di inferenze maggiore rispetto agli altri tris. Le inferenze rilevate, infatti, sono risultate principalmente inerenti agli stati interni del bambino e all'azione di cura compiuta dalla nonna. A differenza di tutti gli altri tris, in relazione a questo tutti i bambini hanno prodotto delle inferenze sugli stati interni: «allora, sta palleggiando e si è fatto male. Poi piange, poi è andato dalla nonna a dirgli che si è fatto male, poi la nonna gli ha messo una cosa che lo fa guarire. E lui, e lui piange con le lacrime». Si può ipotizzare che questo sia dovuto alla vicinanza dell'evento rappresentato alla realtà quotidiana del bambino.

Il terzo tris ha favorito la produzione di inferenze ponte in quanto diversi bambini hanno riconosciuto, su sollecitazione o in assenza di questa, le guance sporche della bambina e la maggior parte ha compreso di cosa fossero sporche

(farina). In un caso è stato, invece, affermato che potessero essere sporche di zucchero o di sale, probabilmente non ricordando la presenza della farina per la preparazione dei biscotti o non riconoscendo il tipo di macchia sulle guance. Un altro bambino non ha riconosciuto la correlazione tra la presenza della macchia di farina e la preparazione dell'impasto. Egli ha, infatti, affermato che mamma e papà non si sono sporcati *perché loro sono grandi* senza legare il fatto che i genitori non fossero sporchi di farina al non aver preparato i biscotti con la figlia.

Il quarto tris, sottoposto a un numero minore di bambini, ha evidenziato una difficoltà da parte loro nella comprensione della storia rappresentata, probabilmente dovuta ad una mancanza di esperienza. Una verbalizzazione che ha suscitato interesse proviene da una bambina di quattro anni, la quale, dopo aver esplicitato la presenza della terra e dell'atto di annaffiare la pianta, ha affermato che la bambina prende il pomodoro dal frigorifero: *vuole mangiare il pomodoro. L'ha trovato in frigo*. In quest'ultimo caso appena esposto, probabilmente la corretta comprensione da parte della bambina è stata inficiata proprio dalla mancanza di esperienza: il questionario dei genitori ha confermato che il piantare una pianta o un seme non è compreso nel vissuto della bambina.

Infine, il quinto e ultimo tris, sottoposto anch'esso a un numero ristretto di bambini, ha evidenziato la presenza in maggior numero di inferenze ponte. Molti bambini hanno compreso la sequenza con facilità ma nessuno ha accennato al motivo per il quale, nella prima carta, la bambina svolgesse lo sguardo dietro di sé, gesto che avrebbe avuto significato solo in relazione alle immagini successive. I bambini hanno concentrato la loro analisi sulla bambina e sulle azioni da lei compiute, attribuendo agli amici il solo ruolo di aiutanti e non quello di compagni di giochi. Se si analizzano con attenzione le immagini, si può notare come il volgersi indietro della protagonista giustifichi il fatto di non aver visto il sasso ed esserci di conseguenza inciampata. Legare il volgersi indietro alla presenza degli amici è un'ulteriore analisi più approfondita e non del tutto necessaria ai fini della comprensione generale.

5.2. I risultati della fase 2

Il testo *Niente da fare* (Borando 2020) ha evidenziato la produzione di inferenze di diverso tipo in correlazione all'età dei bambini: i bambini di tre anni, ancorando il testo alla loro vita reale, hanno sviluppato un numero di inferenze ponte maggiore rispetto ai compagni più grandi, i quali hanno invece prediletto le inferenze causali *forward* e *backward*. La produzione di inferenze causali è da attribuire alla curiosità dei bambini nell'anticipare o nel ritornare sulle trasformazioni degli elementi figurativi presenti nel *silent*. Molti bambini, una volta compresa la sequenzialità della narrazione, giocavano ad indovinare l'animale nel quale si sarebbero modificati gli elementi grafici: «Un riccio può essere!», «Un cavallo!», «Quello è un ippopotamo». Altri ritornavano su quanto

appena visto: «Una lumaca! Pensava che fosse una palla e invece era una lumaca!» o ancora «Avevo ragione! Era una giraffa!».

In generale nei bambini di cinque anni si è notata una minore disposizione alla conversazione durante la lettura, non a causa di domande complesse ma per la curiosità di comprendere come sarebbe proseguita la narrazione: molti bambini avrebbero preferito leggere il libro senza interruzioni, per questo faticavano a partecipare. Essi, infatti, avrebbero voluto continuare la lettura prima possibile e risultavano quasi infastiditi dalle domande che la interrompevano.

5.3. I risultati della fase 3

A differenza dei risultati ottenuti con il *silent Niente da fare* (Borando 2020), nel caso del *silent Il ladro di polli* (Rodriguez 2011) si è rilevata una correlazione tra la crescita anagrafica e la produzione di inferenze in relazione a uno stimolo che richiedeva il mantenimento di più informazioni nella memoria di lavoro. I momenti di riflessione avvenuti durante la lettura si sono catalizzati su due eventi principali: la copertina e le prime tavole in cui sono raffigurate prima la volpe che insegue la gallina e poi la gallina rapita dalla volpe, e il finale in cui l'orso arrabbiato, accompagnato dagli altri amici, fa irruzione nella casa della volpe ma lì la gallina spiega ai suoi "salvatori" che la volpe non è più un pericolo poiché tra loro è nata una grande amicizia. Durante le conversazioni si è notato che molti bambini non hanno mantenuto l'informazione fornita dalle prime tavole in cui la volpe rapisce la gallina con l'intento (inferito) di mangiarla ma, una volta terminato il racconto, quando si è domandato ai bambini il motivo per il quale la volpe avesse rapito la gallina, hanno affermato che la volpe l'ha rapita perché «voleva un'amica» o, ancora, perché «voleva qualcuno con cui giocare». Nonostante non sia stata mantenuta l'informazione fornita dalle prime tavole e successivamente non sia stata collegata al finale, diversi bambini hanno compreso che i due protagonisti, gallina e volpe, sono diventati amici e alcuni ne hanno compreso anche il motivo: «Sono diventati amici perché sono stati sempre insieme e hanno fatto tante avventure insieme».

5.4. I risultati della fase 4

Con la proposta dell'albo *Due code mai viste* (Lot 2020) si è notato un progressivo appiattimento nella diversificazione della produzione di inferenze causali (*forward* e *backward*) e sugli stati interni a favore delle inferenze ponte. Se nei bambini di tre o quattro anni è ancora presente una diversificazione sebbene non significativa come nelle fasi precedenti, nei bambini più grandi questa è quasi totalmente assente. Si può ipotizzare che questo risultato nella rilevazione sia dovuto al ritmo incalzante dell'albo che rendeva complesso per

i bambini soffermarsi a riflettere su quanto avvenuto senza proseguire nella lettura. Le inferenze causali *forward* o causali *backward* o sugli stati interni riguardano principalmente l'oggetto della ricerca da parte di uno dei cani (si veda il successivo capoverso) e la presenza, nel finale, del coniglio: «La coniglietta si è arrabbiata perché i cani stavano facendo una confusione» (4 anni) o «(Il coniglio è arrabbiato *n.d.a.*) perché si è svegliato perché l'hanno chiamato» (3 anni).

A partire dall'affermazione iniziale del testo «Purtroppo sì, sono alla ricerca di una cosa e non riesco a prendere sonno...» (pag. 3), si è riflettuto con i bambini su quale potesse essere l'oggetto della ricerca da parte del cane. Se molti bambini si sono ancorati alle loro conoscenze enciclopediche e alla loro esperienza proponendo un osso, del cibo, una palla, dopo averci riflettuto con attenzione, un bambino ha esclamato: «Forse sta cercando una coda! Una coda mai vista!». Tale affermazione è scaturita dalla profonda riflessione sul testo da parte del bambino. Egli, infatti, mentre gli altri parlavano, ha assunto un atteggiamento concentrato sforzandosi di ricordare quanto visualizzato fino a quel momento: durante la conversazione su cosa stesse cercando il cane, non si sono risfogliate le pagine dell'albo ma si è richiesto ai bambini di giungere alla soluzione utilizzando le informazioni raccolte fino a quel momento. Con questa esclamazione, che ha trovato d'accordo anche i compagni, il bambino ha attuato un'inferenza integrando le informazioni presenti nella pagina con quelle fornite dal titolo, che egli aveva conservato all'interno della memoria di lavoro.

5.5. I risultati della fase 5

I risultati ottenuti a partire dai racconti senza illustrazioni hanno evidenziato una netta diminuzione nel tipo e nel numero di inferenze prodotte dai bambini delle tre età. Si è osservato un netto calo nella produzione di inferenze causali *backward*, *forward* e in quelle sugli stati interni, la cui rilevazione in alcuni casi è stata pressoché azzerata. Si è osservato come le, pressoché uniche, inferenze rilevate siano state di tipo ponte, sebbene anche in questo caso si riscontri una diminuzione del numero, passando da quattro-cinque inferenze a una o due inferenze elaborate da un unico soggetto. Si può ipotizzare che tale risultato sia riconducibile allo sforzo di decodificare il testo, associando le parole al loro significato e creando con queste un'immagine mentale coerente a cui integrare successivamente le nuove informazioni fornite dal testo. Durante la lettura e le discussioni con i bambini è emersa una difficoltà nella comprensione di alcune parole e nella costruzione delle rappresentazioni mentali. La lettura è stata, infatti, accompagnata da alcune pause con lo scopo di ricostruire quanto avveniva nel racconto e di chiarire alcuni termini. Durante la lettura della favola "La volpe e la cicogna", alcuni bambini hanno detto di non sapere che cosa fosse una cicogna o, ancora, molti non capivano in che cosa

consistessero gli scherzi dei due personaggi, non riuscendo a raffigurarsi i recipienti (un'anfora e un piatto piano) in cui i due animali avrebbero dovuto consumare i pasti.

6. Conclusioni e prospettive didattiche

Come si è sottolineato, non sempre decodifica e comprensione vanno di pari passo. Per comprendere in profondità un testo non basta l'associazione parola-significato ma risulta necessario mettere in atto alcuni processi che rilevino gli impliciti del testo stesso. Solo attraverso l'integrazione dei diversi meccanismi di elaborazione sarà quindi possibile giungere a una comprensione profonda. In questa cornice un ruolo chiave è ricoperto dalle inferenze, cioè dai processi di elaborazione delle informazioni implicite nel testo. Con l'attivazione di tali meccanismi, il lettore potrà comprendere il testo a un livello maggiore di profondità grazie anche all'apporto delle proprie conoscenze enciclopediche, che consistono nel bagaglio di conoscenze ed esperienze che ogni persona costruisce nel tempo e porta con sé.

Spesso la comprensione e i processi inferenziali non vengono considerati nella didattica a un livello profondo, soprattutto ai primi livelli di scolarità. Nei sussidiari scolastici si ritrovano delle domande di comprensione che in molti casi si fermano alla superficie del testo senza indagarlo in profondità e senza verificare se la comprensione sia avvenuta completamente. La capacità di elaborazione dei meccanismi inferenziali, però, non dipende solo da abilità individuali innate ma anche da scelte didattiche che portino a educare nel senso di *e-ducere*, tirare fuori. L'educazione all'inferenza, infatti, consente al bambino di riporre una maggiore attenzione su ciò che legge, di elaborarlo a un livello più profondo, di indagare il testo e di approcciarvisi con una forte curiosità.

Sulla base dei dati raccolti si può concludere che il vocabolario e le conoscenze enciclopediche possedute influenzano la produzione di inferenze. Si è, infatti, notato che i bambini con una maggiore ampiezza nel vocabolario sembrano riuscire a elaborare un numero maggiore di inferenze rispetto agli altri bambini, soprattutto in presenza di testi senza illustrazioni. Le inferenze più facilmente prodotte sono le ponte, le quali sono state rilevate con qualsiasi stimolo anche se, in mancanza di illustrazioni, si è osservata un'importante diminuzione nella loro produzione. Le illustrazioni, infatti, giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo dei processi inferenziali nella fascia d'età prescolare. Infine, si è constatato che i bambini di cinque anni risultano molto più ancorati al testo rispetto ai compagni più piccoli, che attingono più facilmente dal loro vissuto. Tale ancoraggio è riscontrabile su due livelli diversi: si è notato come alcuni bambini di cinque anni durante la lettura risultassero quasi infastiditi dall'interruzione o dai dialoghi con i coetanei poiché preferivano proseguire nella lettura. Inoltre, si è osservato come le riflessioni dei bambini più piccoli

fossero legate a esperienze vissute, mentre quelle dei più grandi fossero legate strettamente al testo: se nel testo vi erano menzionati degli animali, i bambini di tre anni richiamavano episodi della loro vita in cui avevano visto quei particolari animali, a differenza dei bambini più grandi, che, inibendo il loro vissuto, utilizzavano l'informazione in funzione della comprensione. Forse tale inibizione deriva dalla maggiore concentrazione dei bambini sul testo e sul filo narrativo della storia. A differenza dei più piccoli, infatti, si è notato come i bambini di cinque anni dimostrassero curiosità nel sapere come si concludesse la storia e, per questo motivo, alcuni avrebbero voluto evitare il momento di conversazione sul testo.

Abbiamo osservato che nel compiere inferenze e, di conseguenza, nel comprendere in profondità un testo, le conoscenze enciclopediche e le esperienze vissute dai bambini rivestono il ruolo di facilitatori. È noto che non tutti i bambini hanno la possibilità di vivere le medesime esperienze ma, soprattutto, talvolta si presenta una forte disparità nel numero di quelle vissute. Gli insegnanti, dal canto loro, potrebbero sviluppare delle importanti opportunità per i bambini, non solo attraverso le uscite didattiche ma anche creando all'interno della classe degli ambienti simulativi in cui poter favorire nei bambini la costruzione di *script* e schemi e al tempo stesso diversificare e implementare la proposta didattica. Si pensi, ad esempio, al simulare il fare la spesa. I bambini potrebbero dividersi in negozianti e clienti, potrebbero utilizzare i soldi di carta e portare in classe gli oggetti che si trovano nelle cucine per bambini. Con questa proposta non solo si farebbe interiorizzare ai bambini lo *script* del fare la spesa ma si migliorerebbero le capacità relazionali e sociali oltre a quelle didattiche relative ad esempio al calcolo. Lo svolgimento del mercato in classe è solo a titolo esemplificativo, ma molte sono le situazioni che possono essere simulate in questo modo: il ristorante, il prendere un treno, l'andare al cinema e così via. Poi ci sono delle attività che possono essere svolte attraverso le uscite didattiche in musei, parchi naturali, città d'arte, chiese o ancora attraverso esperienze in classe o all'interno delle mura scolastiche come il piantare una pianta, il prendersi cura di un animale domestico, il coltivare l'orto. Andare a stimolare e implementare le abilità sottese alla lettura, anche attraverso questo tipo di attività ed esperienze, potrà favorire la piena realizzazione del processo di comprensione.

Come si evince dai risultati, nella fascia d'età prescolare i materiali che più hanno funzionato nella produzione di processi inferenziali sono risultati quelli contenenti figure che facilitassero l'ancoraggio alla narrazione. A partire da questo, si potrebbe pensare di svolgere un ampio percorso dalla scuola dell'infanzia mediante l'utilizzo di immagini e della loro analisi: una volta che insieme ai bambini ci si è domandati cosa vi sia raffigurato, quali azioni si stiano compiendo, si potrebbe giocare sulla ricostruzione della storia. Quest'attività può essere declinata per varie fasce d'età in base al carico di lavoro richiesto: alla scuola dell'infanzia si analizza insieme l'immagine, creando collettivamente un

racconto orale, negoziando le diverse ipotesi e opinioni dei bambini. Sia alla scuola dell'infanzia sia alla scuola primaria può essere richiesto ai bambini di disegnare i momenti precedenti e successivi all'immagine presentata. Infine, nelle classi terminali di scuola primaria o nella scuola secondaria di primo grado, si può richiedere la scrittura di testi narrativi a partire dall'immagine mostrata.

Lumbelli afferma: «Essere lettori esperti o abili significa infatti anche, e soprattutto, eseguire automaticamente integrazioni inferenziali adeguate alle richieste di integrazione riconoscibili nel testo» (Lumbelli 2009: 140). Per questo è sempre più importante che, all'interno dell'istituzione scolastica di qualsiasi ordine e grado, si guidi il bambino al processo di comprensione attraverso l'utilizzo di quesiti e di attività di promozione della lettura e dei meccanismi a essa sottesi.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, Chiara (2014), *L'abilità inferenziale nel processo di comprensione di testi verbali e visivi*, in «Italian Journal of Educational Research», (2-3), pp. 9-17.
- Bertolini, Chiara (2016), *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior.
- Borando, Silvia (2020). *Niente da fare*, Verona, Minibombo.
- Brewer, William - Lichtenstein, Edward (1980), *Event schemas, story schemas, and story grammars*, in Alan Baddeley - John Long (a cura di), *Attention and performance IX*, Hillsdale NJ, Erlbaum (preprint online www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17509/ctrstreadtechrepv01980i-00197_opt.pdf?sequence=1, ultima consultazione: 25.6.2021).
- Cardarello, Roberta (2004), *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Parma, Edizioni Junior.
- Cardarello, Roberta - Bertolini, Chiara (2020), *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Cèbe, Sylvie (2010), *La compréhension de texte n'est pas un jeu d'enfants*, in *Attes du Colloque National Ageem*, novembre 2010 (<https://tribu.phm.education.gouv.fr/portal/share/lcHDGH>, ultima consultazione: 20.12.2022).
- Chambers, Aidan (2006), *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Casale Monferrato, Sonda.

- Cisotto, Lerida - Gruppo RDL (2011), *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson.
- Cornoldi, Cesare (2018), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- D'Amico, Simonetta - De Vescovi, Antonella (2013), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, il Mulino.
- De Falco, Alessia - Princivalle, Matteo (2021, marzo 18), *La volpe e la cicogna*. in «Portale bambini» (<https://portalebambini.it/la-volpe-e-la-cicogna/>), ultima consultazione: 20.5.2021).
- De Falco, Alessia - Princivalle, Matteo (2021, aprile 6), *La lepre e la tartaruga*, in «Portale bambini» (<https://portalebambini.it/la-lepre-e-la-tartaruga/>), ultima consultazione: 20.5.2021).
- Ferreiro, Emilia - Teberosky, Ana (1979), *La costruzione della lingua scritta del bambino*, in Cisotto, Gruppo RDL (2011), pp. 17-24.
- Kintsch, Walter (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levorato, Maria Chiara (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino.
- Levorato, Maria Chiara - Roch, Maja (2007), *TOR 3-8. Valutazione della comprensione del testo orale*, Firenze, Giunti.
- Lot, Alberto (2020), *Due code mai viste*, Verona, Minibombo.
- Lumbelli, Lucia (2009), *La comprensione come problema*, Bari, Laterza.
- OECD PISA (2018): PISA 2018, *Reading Literacy Framework* (https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_5c07e4f1-en), ultima consultazione: 20.5.2021).
- Rodriguez, Béatrice (2011), *Il ladro di polli*, Milano, Terre di Mezzo.
- Sbisà, Marina (2007), *Detto non detto: le forme della comunicazione implicita*, Bari, Laterza.
- Terrusi, Marcella (2016), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci.
- Terrusi, Marcella (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Roma, Carocci.
-

Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo: una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado

LAURA GAUDIOMONTE

The role of the implicit in text comprehension: an experiment in a lower secondary school

This paper, based on an experiment conducted at a lower secondary level, investigates students' understanding of implicit information. What emerged from the observation is that the lack of understanding of implicit information leads to poor comprehension of the text and, consequently, reconstructing the meaning of a text on the basis of implicit information is a skill that can and should be taught, starting from the early stages of schooling.

Questo contributo, basato su una sperimentazione scolastica in alcune classi di scuola secondaria di primo grado, indaga la comprensione degli impliciti da parte degli studenti. Dall'osservazione emerge che la mancata comprensione dell'implicito comporta una scarsa comprensione del testo e, pertanto, che ricostruire il significato di un testo sulla base degli impliciti sia un'abilità che possa essere insegnata e che sia importante insegnare fin dalle prime esperienze scolastiche.

LAURA GAUDIOMONTE (laura.gaudiomonte@studio.unibo.it) ha conseguito la laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna con una tesi di Didattica della lingua italiana. Attualmente insegna Lettere presso la Scuola Secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Galileo Galilei" di Reggio Emilia.

1. Introduzione

I testi sono lo strumento attraverso cui interagiscono gli individui nei diversi gruppi sociali. Quotidianamente, infatti, ciascun membro delle comunità linguistiche si inserisce nei diversi contesti sociali mediante la possibilità di utilizzare i testi, i quali assumono forma propria in base ai fini comunicativi che i parlanti si predispongono. Dal momento in cui, dunque, è attraverso i testi che avvengono le differenti attività sociali, si rende necessaria la capacità a comprendere i testi, rispondendo ad essi in modo appropriato. Tale necessità diviene molto importante nel mondo della scuola, nel quale gli studenti fin dai primi gradi di istruzione devono relazionarsi con l'oggetto "testo" per interfacciarsi con i diversi ambiti di studio della didattica scolastica. Dalla volontà di esplorare la materia testuale, le modalità di approccio ai testi e gli strumenti di comprensione, trova posto l'idea di una sperimentazione didattica, avvenuta nell'ambito di un'esperienza di tirocinio universitario in una Scuola secondaria di primo grado, su cui si sono basati gli studi di una tesi di laurea magistrale che riporta tale esperienza, insieme alle osservazioni e alle riflessioni che ne sono derivate. Il punto di partenza di questa sperimentazione è stato, innanzitutto, l'introduzione di una diversa prospettiva con cui pensare e rapportarsi al testo. L'intento era quello di svincolare gli studenti da quella concezione, tradizionalmente presente nella scuola, che caratterizza il testo per la sua estensione e per l'argomentazione letteraria, per accoglierne una più ampia, così da considerare «la testualità come pervasivamente presente in tutti i prodotti dei nostri atti di parole, parlati o scritti che siano» (Lavinio 2021: 88). Inoltre, un'altra concezione da cui si è tentato di distaccarsi è quell'idea secondo cui un testo possiede un significato dato una volta per tutte, prima ancora della sua ricezione; si è voluto, invece, trasmettere l'importanza del ruolo del ricevente in un'operazione di interpretazione e di co-costruzione del senso. È in tema di comprensione che si è tentato di caratterizzare il testo per la sua coerenza e appropriatezza, affiancando il riconoscimento, pur in maniera semplificata, di quello che si può presentare come un implicito testuale e che si può frapporre come un ostacolo alla comprensione dei testi e all'apprendimento, quest'ultimo determinato in maniera decisiva dall'avvenuta o mancata comprensione. La sperimentazione, svoltasi in cinque tappe, ha tentato di far familiarizzare gli studenti con concetti talvolta difficili, ma fondamentali fin dal percorso delle scuole medie, il quale non solo prevede lo sviluppo di un'abilità alla comprensione del testo, ma anche la stimolazione di operazioni cognitive tali da far padroneggiare il testo, districando i nodi alla comprensione, riorganizzando e gerarchizzando i contenuti in un processo di attivazione sia delle proprie conoscenze linguistiche che di quelle sul mondo (Miur 2012).

2. Il superamento dei confini della frase e il campo dell'implicito linguistico

2.1. Considerazione delle dinamiche testuali

L'affermarsi degli studi di Linguistica testuale, in modo decisivo a partire dagli ultimi decenni del Novecento, ha permesso la considerazione di quei fenomeni grammaticali e semantici non contemplabili nei confini linguistici della frase, elemento minimo dell'analisi linguistica tradizionale, ma fondamentali per la comprensione del testo. Tali studi segnano il riconoscimento del testo quale oggetto dell'analisi linguistica, ampliandone la concezione e venendo meno alla sua caratterizzazione legata principalmente alla sua ampiezza ed estensione. Il significato di "testo", dunque, si estende «a qualunque messaggio dotato di senso compiuto e autosufficiente, scritto od orale, formale o informale» (Lo Duca 2013: 195). Innovativa quest'ultima posizione per una realtà scolastica che, in generale, ha spesso inteso il testo in relazione, oltre che all'estensione, all'argomento letterario; al contrario, gli studi di linguistica testuale determinano il testo per la sua intenzionalità, compiutezza e unitarietà.

È in riferimento al tema della comprensione del testo che si esplora l'evoluzione degli studi di linguistica testuale; evoluzione che segna l'apertura al terreno degli studi pragmatici, con i quali si rende indispensabile la considerazione delle informazioni di contesto, per una ricostruzione del suo senso globale. Un testo ha una finalità comunicativa e per essere compreso richiede di essere contestualizzato, così da poterne giudicare l'appropriatezza e l'efficacia. La riflessione testuale, dunque, ha indirizzato l'attenzione della linguistica da «un'unità decontestualizzata a un'unità di comunicazione entro un certo contesto» (Caffi 2017: 96). Il contributo degli studi pragmatici ha, perciò, tentato di focalizzare l'analisi linguistica su scambi comunicativi reali e cioè sui prodotti dell'uso del linguaggio, piuttosto che su sequenze ben costruite, di cui giudicare la grammaticalità. Il linguaggio, inteso come forma d'azione, si costituisce in un movimento di qualcuno per qualcun altro (Caffi 2017: 57). Non solo la pragmatica, anche le scienze cognitive, con il proprio settore di studi, fanno luce sul fenomeno comunicativo, sottolineando come la comprensione dei messaggi linguistici sia in varia misura determinata dall'insieme di conoscenze sul mondo, possedute da parlanti e interlocutori, le quali sembrano agire mediante schemi (i *frames* o gli *scripts*)¹ che si attivano nel processo di co-costruzione del senso del testo, e che permettono di coglierne il significato anche lì dove sembrano presentarsi delle lacune informative. Che il linguaggio sia una forma d'azione sembra evidente in presenza di alcuni enunciati *performativi*, cioè di quegli enunciati che compiono essi stessi quanto descrivono. Si veda l'esempio (Sbisà 2007: 28):

¹ Per uno sguardo essenziale sul concetto di *frame* o *script* si rimanda a Caffi 2017: 27-28.

(1) battezzo questa nave *Queen Elizabeth*

Un simile enunciato, più che descrivere uno stato di cose, si configura come una forma d'azione, poiché l'azione che descrive viene compiuta proprio nel momento stesso in cui avviene l'enunciazione linguistica. Inoltre, affinché un enunciato possa dirsi adeguato e riuscito, che produca cioè degli effetti, necessita di alcune condizioni preliminari, indicate come condizioni di felicità, le quali devono essere indispensabilmente soddisfatte. In riferimento all'enunciato (1), ad esempio, per avere efficacia occorre l'esistenza di qualcuno designato a compiere quanto viene pronunciato. Sono diversi gli elementi che suggeriscono la necessità della considerazione degli elementi extralinguistici ai fini della comprensione del messaggio; si pensi al fatto che, nonostante spesso sia possibile comprendere le intenzioni di un atto linguistico prestando attenzione ad alcuni elementi che fungono da segnali, come il modo del verbo², non è difficile trovarsi in situazioni comunicative nelle quali l'aspetto e il modo del verbo o la forma assunta dall'esposizione suggeriscono un certo tipo di intenzione informativa, ma in realtà ne veicolino un'altra. Per chiarire: dire «puoi passarmi il sale?» (Caffi 2017: 52), pur presentandosi nella forma di domanda che sembrerebbe richiedere una risposta affermativa o negativa (sì, posso/no, non posso), in realtà si configura come una richiesta gentile che si distingue, nelle intenzioni del parlante, dalla stessa richiesta di compiere l'azione descritta mediante un ordine ("Passami il sale!"). Sono questi casi in cui «l'informazione esplicita dice qualcosa di diverso da ciò che implicitamente è importante capire»³. Da ciò è possibile notare come la mancata comprensione di un testo può essere determinata dall'assenza di considerazioni contestuali nella costruzione del senso del messaggio, ma anche co-testuali, appartenenti cioè al testo stesso e che interagiscono nella sua progressione, a livello globale, e che sfuggono da una riflessione che non valica i confini della frase.

2.2. L'implicito

L'implicito è un elemento costitutivo della comunicazione linguistica tra individui, i quali ne fanno un uso frequente senza nemmeno esserne consapevoli. Esso si configura come una forma di comunicazione indiretta, attraverso la quale è possibile condurre determinate affermazioni e implicarne altre, non esplicitamente dichiarate sulla superficie linguistica, ma inferibili facendo riferimento al contesto comunicativo e, dunque, agli aspetti pragmatici, e al ba-

² Il verbo svolge un ruolo più che decisivo nell'indicare l'intenzione comunicativa del parlante, denotando una richiesta, un comando, una constatazione, un giudizio, ecc.

³ Cfr. il video INVALSI *Impliciti nel testo del Percorsi e Strumenti INVALSI di Italiano - Scuola Secondaria di I grado* (<https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/italiano/video-formativi-italiano/scuola-secondaria-primario-grado>, ultima consultazione: 15/11/2022).

gaglio di conoscenze dell'interlocutore che ogni volta integra con le informazioni nuove o che permettono di cogliere la convenzionalità degli elementi linguistici, così da cogliere il messaggio implicato in essi. L'analisi pragmatica nel campo dell'implicito svolge un ruolo decisivo nel distinguere il fenomeno tra *presupposizioni* e *implicature convenzionali* e *implicature conversazionali*⁴. Ai fini del discorso e della sperimentazione didattica condotta, in modo semplificato si distinguono le prime due, cioè presupposizioni e implicature convenzionali, forme entrambe legate a ciò che appare sulla superficie linguistica del testo, dalle implicature conversazionali, le quali fanno riferimento sostanzialmente alla situazione comunicativa, e per essere comprese non possono prescindere da quegli elementi pragmatici che la determinano. Le presupposizioni vengono considerate come l'insieme delle conoscenze sul mondo e sull'interazione in corso e che ne costituiscono lo sfondo; per essere intese la riflessione linguistica si deve soffermare sul significato e l'appropriatezza di certe espressioni, definite "attivatori di presupposizione", che permettono di cogliere le condizioni di sfondo dell'enunciazione e dunque una comprensione più profonda del messaggio. Per chiarire, si riprende un esempio presente in diversi autori (Caffi 2017; Eco 1990; Sbisà 2007), in virtù della sua efficacia: dire «Giovanni ha smesso di fumare» deve presupporre necessariamente che in precedenza Giovanni fumava. Il verbo *smettere* si configura come un verbo di cambiamento di stato che, per avvalersi della sua efficacia, deve presupporre delle condizioni precedenti.

Le implicature convenzionali denotano degli impliciti che «sono già cristallizzati nell'uso di certe espressioni» (Caffi 2017: 78). Dire, ad esempio, «Egli è un inglese; quindi è coraggioso» (Caffi 2017: 78) significa far derivare dal fatto che egli sia inglese, la conseguenza che sia anche coraggioso; non lo si afferma esplicitamente, ma si riesce a implicarlo in modo convenzionale, in una forma cristallizzata del connettivo *quindi*.

L'implicatura conversazionale, invece, è un tipo di implicito che, per essere compreso, richiede il riferimento contestuale alla situazione comunicativa entro cui l'enunciato che lo contiene è stato prodotto. Per cogliere un'implicatura conversazionale occorre svolgere inferenze che restituiscano una certa appropriatezza al contenuto informativo che sembra presentare delle lacune o delle contraddizioni. Ad esempio, in presenza di uno scambio linguistico tra due interlocutori (A e B) (Sbisà 2007: 100), in cui l'interlocutore A dice: «Non ho il biglietto per l'autobus», e l'interlocutore B riferisce: «Dietro l'angolo c'è un giornalaio», affinché la risposta di B possa ritenersi appropriata e contributiva agli scopi della conversazione, bisogna inferire che il giornalaio dietro l'angolo sia aperto e che, in base alle proprie conoscenze enciclopediche, i giornalai vendano biglietti per autobus.

⁴ Per un'osservazione dettagliata sulle forme della comunicazione implicita si rimanda a Sbisà 2007.

È su questi concetti che si basano le attività svolte nella classe seconda di una Scuola Secondaria di primo grado della provincia di Bologna.

3. Osservazione dell'implicito

3.1. Attività preliminare

Precedentemente all'introduzione di queste tematiche all'interno della classe, si è voluto far svolgere agli studenti un'attività di comprensione del testo avente lo scopo di registrare le varie abilità operative sul testo tali da farne svelare gli snodi principali, cogliendo informazioni di sfondo, informazioni nuove e contenuti inferibili, in una costruzione del suo significato globale. Pur configurandosi come un'attività molto familiare alla didattica dell'italiano, l'elemento di diversità risiede nell'aver tentato di far soffermare l'attenzione degli studenti non su quelle informazioni esplicitamente dichiarate e, dunque, già disponibili, ma su quelle che è possibile inferire a partire dal testo. In effetti, frequentemente accade nelle scuole che

la comprensione viene identificata prevalentemente con il riconoscimento dei personaggi di una narrazione, di un luogo, un tempo e dei fatti principali. Spesso vengono utilizzate domande testuali che verificano la comprensione di informazioni esplicite, esercitando poco gli studenti nella realizzazione di inferenze (Bertè 2014 citato in Bertolini 2018: 176).

Per intendere come sono state elaborate le domande, si veda una porzione del testo⁵ di cui si richiedeva la comprensione, e il quesito posto in riferimento ad essa:

Cari colleghi professori, mancano 24 ore alla prima campana. I vostri alunni sono trepidanti, perché il primo giorno di scuola attraversa il cuore di un ragazzo come uno stormo di promesse. Sperano che quel primo giorno sia un giorno nuovo, sintomo di un anno nuovo, una vita nuova, direbbe Dante.

Si veda la richiesta di completamento dell'informazione da estrapolare dal testo:

Da quello che dice l'autore di questo testo si capisce che il suo mestiere è quello di...

Si noti come agli studenti sia stato chiesto di estrapolare un'informazione non già dichiarata esplicitamente nel testo, ma inferibile in modo semplice:

⁵ Il testo, il cui autore è Alessandro D'Avenia («Il Resto del Carlino», 12 settembre 2010), è di argomento scolastico ed è stato scelto per attirare l'attenzione degli alunni, del tutto coinvolti nel mondo della scuola.

sono queste le dinamiche con cui sono stati strutturati i quesiti posti successivamente al testo, così da poter misurare, a livello generale, l'abilità a ricavare le informazioni richieste, esplicitando contenuti posti sullo sfondo o quegli impliciti ricavabili facendo riferimento al contesto relativo al testo e alle proprie conoscenze enciclopediche. Le risposte alle domande, fornite dagli studenti, in diversi casi non sono state appropriate rispetto a quanto veniva chiesto; in ogni caso, quest'attività è stata fondamentale per comprendere come semplificare la complessità degli argomenti da proporre, adeguandola al contesto classe.

3.2. Discussione di gruppo sui materiali proiettati sulla LIM

Successivamente alla proposta di comprensione del testo, gli obiettivi principali erano: introdurre in classe una nuova considerazione del testo e portare al livello di consapevolezza, tra i studenti, la possibilità dell'implicito nella lingua, alla luce del fatto che «la consapevolezza del fenomeno della comunicazione implicita può contribuire a rendere più duttili, più puntuali, più ricchi gli esercizi di comprensione nell'educazione linguistica alla lettura» (Sbisà 1999: 20), e «può avere un ruolo ancor più importante nei confronti dell'uso del libro di testo (o di altre fonti scritte) nell'insegnamento di singole discipline» (Sbisà 1999: 20-21). Del resto, com'è stato già detto, quello dell'implicito è un fenomeno spontaneo, inconsapevole ed «è sempre difficile soffermare la propria attenzione sull'implicito, perché l'implicito in quanto tale è predisposto proprio per *non* essere messo a fuoco» (Sbisà 2007: 3). Perciò, appare importante proprio mettere a fuoco questo fenomeno, così da imparare a confrontarsi con esso e giungere a una comprensione più profonda dei testi. L'attività che ha tentato di rispondere a queste finalità è stata organizzata in una forma di dialogo di gruppo e lettura commentata sui contenuti disposti in una serie di dieci slide, proiettate sulla lavagna multimediale LIM. Le modalità di svolgimento di quest'attività si sono rivelate proficue nell'instaurare un clima interessato e partecipativo in classe, nel quale gli studenti, dopo la lettura a turno delle slide, si sono sentiti liberi di commentare ed esprimere le proprie opinioni in riferimento a quanto veniva detto. I contenuti sono stati organizzati in domande, esempi commentati, brevi riflessioni, lasciando un ultimo spazio nel quale, dopo essersi anche confrontati tra di loro, gli studenti dovevano completare un breve esercizio di individuazione ed esplicitazione di alcune informazioni implicite contenute in una serie di frasi. Il clima di partecipazione e di riflessione ha preso posto fin dall'inizio dell'attività quando, prima di iniziare la visualizzazione delle slide, è stato chiesto alla classe intera quale fosse la loro idea di "testo", a cosa cioè facessero riferimento con questo termine. Non è un caso se anche in questo contesto la ricezione del testo sia legata alla sua estensione e alla sua materia generalmente letteraria. È chiaro come si sia catturata la loro attenzione nel momento in cui si è resa più ampia

questa concezione, comprendendo diversi tipi di comunicazione verbale, come una conversazione tra più persone, un annuncio o un foglietto illustrativo. È da questo input che la conversazione in classe ha preso avvio, proseguendo con la lettura delle slide. Nelle prime slide sono stati inseriti degli esempi di conversazione quotidiana in cui parte dei contenuti sono lasciati nell'implicito, sotto forma di implicatura conversazionale e, perciò, da considerare in relazione al contesto. A scopo illustrativo, si rende il contenuto di una delle slide illustrate, che fornisce informazioni riguardo il contesto dello scambio comunicativo e riporta le parole pronunciate da uno dei due parlanti, insieme alla richiesta, rivolta alla classe, di spiegare il significato del breve scambio avvenuto⁶:

Immaginate di trascorrere il pomeriggio con un vostro amico e di dover andare al cinema con lui, allo spettacolo delle 17.30. Prima di andare al cinema state giocando a pallacanestro nel giardino.
A un certo punto il vostro amico vi dice: «Sono già le cinque!».
Cosa vuole dirvi con questa frase?

Come si può notare, agli studenti è stata rivolta una domanda che ha dato avvio alle loro considerazioni e opinioni. Essi hanno dichiarato che un simile enunciato, posto al di fuori di un certo contesto comunicativo, non avrebbe potuto comunicare nulla di realmente informativo, come invece può risultare all'interno della situazione contestuale descritta; queste riflessioni sono state fatte seguire dall'esplicitazione del contenuto implicito nel proferimento dell'interlocutore, con un significato del tipo: "interrompiamo di giocare a pallacanestro e andiamo a prepararci perché tra mezz'ora comincia lo spettacolo, dunque, è ora di andare!". Nel clima di conversazione in classe, mediante le slide, è stato chiesto agli studenti se mai avessero fatto caso che spesso si comunicano delle informazioni, delle intenzioni senza esplicitarle realmente, ma ci si aspetta che l'interlocutore le colga e che adegui ad esse la sua risposta. Gli studenti hanno risposto di interfacciarsi quotidianamente con prototipi simili di conversazione e, allo stesso tempo, di non aver mai notato prima con la stessa chiarezza ed efficacia questa dinamica linguistica. Per esporre questi concetti e portare gli studenti a un livello di consapevolezza maggiore, dopo gli esempi, alcune slide hanno riproposto gli argomenti in modo facilmente intendibile, dando la possibilità di commentarli ed esprimere liberamente le proprie riflessioni. Dopo aver dato il tempo di familiarizzare con le considerazioni svolte, e di poterle osservare mediante diversi esempi, tratti da tipi di comunicazione reale, il contenuto di una slide successiva ha fornito agli studenti una serie di quattro brevi enunciati, all'interno dei quali qualche informazione era

⁶ Gli aspetti pragmatici della situazione comunicativa proposta come esempio sono stati immediatamente resi visivamente, attraverso l'aggiunta al testo di immagini rappresentative dello scambio in corso.

stata data per scontata, dunque presupposta, o era da implicare convenzionalmente.

Si veda quanto riportato nella slide in questione:

Vediamo qualche altro esempio in queste frasi:

- 1) Il professor Rossi è svizzero, quindi è puntuale.
- 2) Non avrei proprio avuto le forze per uscire questa mattina, infatti mi sento molto raffreddata.
- 3) Giacomo ha smesso di frequentare il corso di inglese.
- 4) Sono triste anche perché piove e non si può uscire.

Alla classe è stata richiesta la lettura e comprensione di queste brevi frasi, attraverso un ragionamento impegnato nell'esplicitare le informazioni, in modo simile a quanto essi stessi hanno potuto osservare negli esempi proposti precedentemente. Durante questo breve esercizio gli studenti si sono prima confrontati tra di loro per ogni frase, e poi il ragionamento è stato guidato, così da fornire un'esplicitazione per ogni singola frase. Pur non essendo a conoscenza di quei segnali che sembrano attivare un ragionamento inferenziale, come gli attivatori di presupposizione, o delle espressioni convenzionali, come l'uso di alcuni connettivi, che permettono di dedurre ulteriori significati oltre a quelli già espressi, gli studenti hanno riferito esplicitamente dei significati tali da mostrare l'avvenuta comprensione degli enunciati proposti⁷. La comprensione degli enunciati ha esplicitato le informazioni in essi contenute in questo modo:

- 1) Siccome si dice che gli svizzeri sono puntuali come gli orologi svizzeri, il professor Rossi, essendo svizzero, è puntuale.
- 2) Non avevo le forze per uscire questa mattina perché sono molto raffreddata.
- 3) Giacomo prima andava al corso di inglese e poi ha smesso.
- 4) Sono triste perché piove e non si può uscire e per altri motivi.

È possibile già qui notare che l'attività di esplicitazione degli enunciati, tesa a chiarire, meglio spiegare o dedurre i possibili significati, permette una riorganizzazione dei contenuti tale da instaurare relazioni profonde tra le varie informazioni, come nessi di causa e legami temporali, o una riscrittura del significato generale che sia più completa e che riesca a cogliere tutti gli aspetti.

Infine, al termine dell'attività è stata posta una slide tesa a racchiudere i fenomeni posti sotto osservazione, ripercorrendo le principali argomentazioni relative ad essi. Si mostra quanto riferito in quest'ultima slide conclusiva:

Abbiamo visto come delle semplici frasi dicono molto di più di quello che sembra a prima vista.

⁷ Si vuole ribadire che, nel clima di dialogo di gruppo, i ragionamenti e le riflessioni per ogni enunciato sono state guidate o sollecitate, specialmente in quei momenti in cui la comprensione rischiava di incagliarsi e non andare oltre quelle informazioni già rese disponibili.

Ogni giorno comunichiamo o ci vengono comunicati molti significati in più rispetto a quelli che si dicono, e spesso non abbiamo difficoltà a capirli. Però, altre volte, ci troviamo di fronte a testi più difficili (ad esempio, il libro di storia o di letteratura) che contengono molti sensi o informazioni in più di quelle che leggiamo inizialmente.

Questo perché: Per capire un testo non dobbiamo solo sommare i significati delle singole parole, ma dobbiamo tenere conto sia di quello che ci dice direttamente e sia di quello che non dice, ma che ci vuole far capire.

Così, quando vogliamo capire un testo che magari ci mette un po' in difficoltà, potrebbe aiutarci fare qualcosa di simile a quello che abbiamo fatto insieme, cioè spiegare, esplicitare ciò che vogliono dire i testi.

La lettura da parte degli studenti di questa slide ha posto le basi per svolgere delle riflessioni conclusive su quanto affrontato nel corso di quest'attività. L'obiettivo finale era quello di riconfermare il livello di consapevolezza ottenuto riguardo alle dinamiche linguistiche considerate e meglio chiarite, attraverso una riformulazione verbale esplicativa. Ciò che si voleva trasmettere è che la comprensione di un testo non è tale nel momento in cui si limiti alla considerazione e alla somma dei significati delle singole parole esplicitamente dichiarate e che diviene fondamentale tenere conto di ciò che un testo dice sia direttamente e sia in modo implicito. Per sviluppare quest'abilità, inoltre, è stato ribadito, può essere in vario modo d'aiuto ragionare sul testo tentando di cogliere alcuni segnali che possono suggerire l'esistenza di ulteriori significati, esplicitando e spiegando i contenuti. Nonostante il superamento di quei limiti della frase imposti all'analisi linguistica di cui si è detto (§ 2.1), l'introduzione di questi concetti e la loro familiarizzazione in un contesto classe, come tantissimi altri nella Scuola Secondaria di primo grado, in cui i riferimenti a queste dinamiche interne ai testi sono del tutto assenti, è stata svolta attraverso semplici dialoghi e brevi enunciati, così da poter osservare tali fenomeni in maniera circoscritta e più facilmente disponibile.

Infine, quanto riferito in quest'ultima slide è stato utile per porre le basi cruciali dei brevi laboratori di esplicitazione e riscrittura del testo proposti all'interno di questa sperimentazione didattica, afferenti alla tematica della comprensione e dell'apprendimento.

4. Laboratori di esplicitazione e riformulazione del testo

4.1. Attività di esplicitazione dei significati impliciti

A seguito dell'attività di gruppo con la LIM, tesa a introdurre nuovi modi di intendere il testo, sollecitando le riflessioni degli studenti sulle dinamiche testuali, la sperimentazione didattica è proseguita con un breve laboratorio di esplicitazione su una serie di enunciati proposti agli studenti. L'attività è stata

predisposta per essere svolta in modo personale, singolarmente, con la possibilità di intervenire e prendere la parola per risolvere eventuali dubbi. Gli studenti avevano già familiarizzato con quest'idea dell'esplicitazione dei contenuti che non vengono dichiaratamente riferiti, ma che fanno comunque parte del senso del testo e, perciò, con la possibilità di svolgere delle spiegazioni, dei chiarimenti, al fine di ottenere un'efficace comprensione dei testi in generale. Si tratta, infatti, di abilità fondamentali per quella comprensione testuale per la quale occorre «decodificare, collegare, valutare le conoscenze di un testo nel momento stesso in cui le confronta con quelle depositate in memoria», e che viene verificata mediante «l'insieme di risposte in termini di comportamenti testuali concreti (come risposte a questionari, sintesi, parafrasi, riassunti, note commenti, saggi e così via) che una persona realizza nei confronti di un testo» (Corno 1991: 3). Il ragionamento da attuare sul testo sembra essere caratterizzato da un'operazione inferenziale, che permette di collegare le informazioni rilevanti in un testo coerentemente, e da una di interpretazione, che comporta un saper confrontare queste informazioni con il proprio bagaglio di conoscenze per valutarle e apprenderle (Corno 1991: 5-6). In quest'attività, a ogni studente è stata consegnata una copia su cui svolgere l'esercitazione di esplicitazione dei significati impliciti, dopo averne, ancora una volta, predisposta l'osservazione sotto forma di esempi. A tal proposito, la prima parte prevedeva l'osservazione e la riflessione attenta di una serie di otto enunciati dei quali, subito a fianco, veniva già svolta l'esplicitazione: sette contenenti presupposizioni di forma differente, uno contenente un'implicatura convenzionale, attribuibile, ma non obbligatoria. Questa volta l'interesse è stato quello di mostrare alcuni tipi di espressioni linguistiche, all'interno delle frasi, che costituiscono un input su cui innestare il ragionamento per cogliere e costruire in modo più comprensivo e coerente il significato di esse. A livello più generale, si intendeva far notare che spesso la presenza di alcuni termini o di determinate costruzioni sintattiche nei testi piuttosto che altre permette di suggerire l'esistenza di ulteriori significati oltre a quelli già visibili, fondamentali nel momento in cui occorre integrare le diverse informazioni, per giungere ad una comprensione più estesa. Per rispondere a quest'intento, segnalando in grassetto, si è pensato di mettere in evidenza quelle espressioni linguistiche da cui è possibile inferire più informazioni e più sfaccettature di uno stesso significato, poi esplicitati nell'enunciato posto accanto. La seconda parte dell'attività, invece, prevedeva un laboratorio di esplicitazione e riscrittura di un'altra serie di otto enunciati proposti nella seconda sezione della copia consegnata agli studenti. Agli studenti era richiesto di procedere alla stessa maniera di quanto avevano osservato e, cioè, di esplicitare e rimarcare quei termini o quell'insieme di espressioni linguistiche che erano apparse loro come suggerimenti del ragionamento messo in atto per riformulare e chiarire i contenuti delle frasi. Il presupposto alla base di questo e del successivo laboratorio risiede nel tentativo di produrre un'esperienza atta a sostenere quell'ipotesi, relativa allo

studio dell'implicito e formulata da Marina Sbisà, secondo cui l'abilità ad esplicitare «si possa insegnare, o perlomeno sviluppare ed affinare», alla luce del fatto che essa «faciliti la comprensione del testo stesso e quindi l'apprendimento delle nozioni da esso comunicate» (Sbisà 1999: 16).

Le indicazioni riguardanti la prima cosa da fare all'interno dell'attività sono state le seguenti:

Osserva queste frasi e come vengono esplicitate. In grassetto trovi delle parole che fanno capire la spiegazione che viene fatta (un po' come abbiamo già fatto in classe la volta scorsa).

Questi gli enunciati proposti:

- a) Luca **ha smesso** di nuotare, si è iscritto in palestra. ⇨ Luca prima nuotava.
- b) Arrivato al cinema, Matteo **si è reso conto** di non avere i soldi per il biglietto. ⇨ Matteo non aveva i soldi per il biglietto.
- c) Marta ha **ritelefonato**. ⇨ Marta aveva già telefonato.
- d) Nel centro Italia c'è stato **di nuovo** un terremoto. ⇨ Nel centro Italia c'era già stato un terremoto.
- e) Le cose sono cambiate **dopo** l'attacco alle torri gemelle. ⇨ Le torri gemelle sono state attaccate.
- f) Per essere ammesso in terza media, Francesco **non può permettersi** distrazioni quest'anno. ⇨ Francesco normalmente si permette distrazioni.
- g) La classe più umile, **che non poteva avere incarichi nella vita cittadina**, era formata dagli operai, **che lavoravano alle dipendenze degli artigiani**, e dai pochi contadini che coltivavano le terre di proprietà del Comune⁸. ⇨ La classe più umile non poteva avere incarichi nella vita cittadina; gli operai lavoravano alle dipendenze degli artigiani.
- h) Il nonno ha affrontato la guerra, **quindi** supererà anche questa. ⇨ Siccome il nonno ha affrontato le difficoltà delle guerre, è così forte da essere in grado di superare anche queste difficoltà.

Per quanto riguarda le esplicitazioni delle presupposizioni, esse trovano ragione in luogo di quelle espressioni evidenziate poiché, come avverte la Sbisà (2007: 57)

ogni enunciato che voglia presentarsi come esplicitazione di una presupposizione dovrebbe poter essere ricondotto all'attivatore da cui la presupposizione dipende: se non si è in grado di specificare questa connessione, c'è da dubitare che la presunta operazione di esplicitazione sia davvero tale.

⁸ Quest'esempio è stato preso in prestito da Marina Sbisà (2007: 85), a sua volta preso, come viene specificato, «da un manuale di storia di scuola media inferiore, anni Novanta».

L'esplicitazione della presupposizione può costituirsi in un enunciato del tutto differente dall'enunciato che l'attiva o, al contrario, può recuperare materiale già presente sulla superficie testuale di questo, fino a risultare anche identica (Sbisà 2007: 58). Negli enunciati proposti è presente una varietà di attivatori linguistici tale da fornire degli esempi di quelli più frequentemente in uso nei testi. Le informazioni lasciate come presupposizioni sono quei significati che occorre intuire prima di integrarli con l'informazione nuova e ricostruire il significato globale del testo. Un esempio: nel primo enunciato (a) ("Luca *ha smesso* di nuotare, si è iscritto in palestra. ⇨ Luca prima nuotava.") è possibile riconoscere un verbo, detto "di cambiamento di stato", tra quelli che è appropriato utilizzare nel momento in cui si è in presenza di un certo stato di cose e che poi questo stato di cose abbia subito un cambiamento. Infatti, sarebbe stato inadeguato fare uso del verbo *smettere* se, in un precedente momento, Luca non avesse praticato il nuoto. In effetti, l'importanza del cogliere presupposizioni e sott'intesi, sui quali si innestano i nuovi contenuti informativi espressi nei testi, è da cogliere in relazione a un discorso sull'appropriatezza testuale sia nella propria produzione verbale e sia da fruitori. È la questione dell'implicito in generale a far riferimento al discorso sull'appropriatezza, poiché la sua mancata individuazione può comportare l'assenza di una risposta, verbale o meno, appropriata al testo. Su questi aspetti si è tentato di far soffermare l'attenzione degli studenti, in modo da invitare ad attuare simili ragionamenti, in base alle diverse presupposizioni, sulla serie di enunciati presenti nella seconda parte del laboratorio. L'implicatura convenzionale nell'ultimo esempio (h) aveva lo scopo di mostrare, invece, la possibilità di inferire significati ulteriori, oltre a quelli dichiaratamente espressi, per la presenza del connettivo *quindi*, usato in forma convenzionale, a cui poter attribuire questi significati. L'enunciato (h) ("Il nonno ha affrontato la guerra, *quindi* supererà anche questa. □ Siccome il nonno ha affrontato le difficoltà delle guerre, è così forte da essere in grado di superare anche queste difficoltà.") non riferisce esplicitamente che poiché il nonno è stato così forte da superare le difficoltà della guerra, e tale difficoltà è minore di una riscontrabile in un contesto di guerra (facendo riferimento alle proprie conoscenze sul mondo), allora supererà anche questa, ma può essere inferibile, anche se non necessariamente, a partire dal connettivo *quindi* che può, dunque, suggerire l'attribuzione di più significati al proferimento.

Nella seconda parte gli studenti hanno ragionato sulle frasi, riformulandole allo scopo di chiarirle meglio, e hanno indicato gli elementi linguistici che hanno permesso di inferire i significati ulteriori riportati nelle loro esplicitazioni. Ecco alcuni esempi di come gli studenti hanno ragionato (si riporta la frase proposta agli studenti, sulla quale hanno evidenziato uno o più elementi, seguita dalle varie esplicitazioni da essi svolte):

(a) Quando è entrata la professoressa, Gaia e Giulia hanno **interrotto** la loro lite. ⇨

- (1) Gaia e Giulia stavano litigando.
- (2) Prima litigavano ora non più.
- (3) La professoressa ha interrotto la lite di Gaia e Giulia.

Negli esempi (1) e (2) l'informazione di sfondo, che viene implicata, è stata ragionevolmente esplicitata; il caso (2) esplicita il contenuto implicito e riorganizza l'informazione attraverso una collocazione temporale degli eventi, mostrando, probabilmente, come la pratica in questione sia una pratica utile a comprendere le relazioni che i testi instaurano tra eventi o persone, le quali rivestono un'importanza fondamentale all'interno del contenuto del messaggio, sino a modificarlo del tutto se non comprese. Al contrario, l'esplicitazione del caso (3) non giunge a disporre in questo modo gli eventi e la professoressa diviene il soggetto che compie l'azione di interrompere la lite in questione tra Gaia e Giulia. Quest'esempio, come altri, rende evidente il ruolo che assume l'implicito nella comprensione del senso del testo. Per ogni enunciato, gli studenti hanno ragionato spesso in modi differenti, mostrando in alcuni casi di aver colto l'informazione sottesa alle informazioni nuove dichiarate, o attribuendo ulteriori significati a quanto espresso. Alcuni, più di altri, sembrano aver familiarizzato bene con la possibilità dell'implicito nella lingua, estrapolando coerentemente i contenuti impliciti. Proprio i ragionamenti sottostanti alle loro esplicitazioni sembrano mostrare il fatto che non si sia trattato di un lavoro per certi versi preimpostato, avendo precedentemente osservato in che modo i significati delle frasi venivano esplicitati e, al contrario, in diverse occasioni i ragionamenti degli studenti sono andati oltre a quanto ci si aspettava, dando vita a riflessioni più ampie che, a partire dall'esplicitazione di quanto rimaneva implicito, sono giunte a spiegare in modo piuttosto chiaro le informazioni contenute in ogni frase e a creare relazioni più profonde tra di esse, attribuendo nuovi significati.

Si veda il ragionamento messo in atto su due frasi, svolto da uno degli studenti:

- (a) Quando **è entrata la professoressa, Gaia e Giulia hanno interrotto la loro lite.** ⇒ Gaia e Giulia per non far confusione durante la lezione e per paura di essere sgridate dalla professoressa hanno smesso di litigare.
- (b) Alcuni adulti rimpiangono di **non essersi laureati.** ⇒ Senza laurea non puoi lavorare.

La riflessione sulle frasi propone l'esplicitazione delle informazioni in esse sottese (in (a) il fatto che Gaia e Giulia avevano litigato; in (b) il fatto che qualcuno non si sia laureato) e coerentemente attribuibili; il ragionamento, tuttavia, non si arresta e prosegue arricchendo il significato generale di ogni frase con ulteriori significati, sulla base di quelli che già ne costituiscono lo sfondo: nel primo enunciato (a) la comprensione del fatto che in un momento precedente Gaia e Giulia avevano litigato è mostrata dall'uso del verbo *smettere* che reinserisce l'informazione nel presupposto, e su tale informazione innesta altri

possibili significati relativi all'interruzione della lite motivata dal fatto di non voler fare confusione durante la lezione e la paura di essere sgridati. Non si tratta di informazioni inferibili a partire da quella che è la superficie linguistica del testo, poiché le uniche informazioni di questo tipo sono quelle secondo cui Gaia e Giulia prima stavano litigando e che questo evento è precedente a quello dell'entrata in classe della professoressa, prima di quel momento assente. Gli ulteriori elementi messi in evidenza sembrerebbero aver dato avvio al ragionamento dello studente, che non si attesta alle sole implicazioni linguistiche, ma procede oltre. Del resto, l'aver introdotto nuovi significati che ampliano il senso della frase si spiega attraverso l'interazione delle informazioni del testo con il proprio bagaglio di conoscenze, e in questo caso con quelle relative al mondo della scuola; si tratta, infatti, di significati adeguatamente attribuibili che fanno di quest'esempio un caso evidente del ruolo del ricettore nella costruzione del possibile senso dei testi, attraverso l'attività inferenziale e di interpretazione.

Anche nel secondo esempio (b) si ha prova del fatto che l'informazione che costituisce lo sfondo del contributo informativo dell'enunciato, e cioè il fatto che alcuni adulti non siano in possesso della laurea, sia stata compresa; la riflessione non si è, però, arrestata ed è proseguita, ampliando i contenuti e la sfera semantica. Aver affermato che «Senza laurea non puoi lavorare», pur nei limiti dell'adeguatezza di questa informazione, rappresenta il risultato di un ragionamento più esteso che ha preso avvio dalla constatazione della mancanza della laurea e dal significato del verbo *rimpiangere* che, in qualche modo, veicola un dispiacere nei confronti di qualcosa che al momento di farla non la si è fatta, motivando come causa del rimpianto l'impossibilità presente di fare qualcosa, in questo caso lavorare. Quest'ultimo significato, tuttavia, non rientra nell'insieme dei significati attribuibili alla frase (b) e che, anzi, risulterebbe erroneo attribuirle; ciò che si mostra, piuttosto, è la possibilità, insita nell'uso di alcuni elementi linguistici, di innescare un ragionamento più ampio, che vede l'integrazione delle informazioni attribuibili con la propria conoscenza del mondo.

Anche nei seguenti esempi, tratti dalla scrittura di uno studente, è possibile notare come l'esplicitazione dei significati sia stata un mezzo con cui legare le informazioni attraverso rapporti causali, o attribuire significati implicati che permettono di dare un senso coerente e motivato a quanto riferito:

(g) La crescita demografica, **che non avveniva da anni, era dovuta** all'aumento della produzione agricola. ⇒ Non avveniva la crescita demografica da anni perché non aumentava la produzione agricola.

(h) Giovanni è un matematico, **quindi** saprà spiegarti tutto ciò che non hai capito della lezione di oggi. ⇒ Visto che Giovanni è un matematico e sa tante cose di matematica, sicuramente è in grado di spiegare ciò che non hai capito della lezione di oggi.

Nel caso (g), l'informazione da rendere esplicita fa riferimento al fatto che la crescita demografica per anni è stata assente; la sua esplicitazione è stata formulata in un'operazione di gerarchizzazione dei contenuti che ha legato quest'evento al successivo, rendendolo un effetto di quello, anche se non lo è in modo necessario. Se il legame di causa che lega la crescita demografica all'aumento della produzione agricola è già esplicitamente riferito, la costruzione e l'appropriazione del significato del testo ha riformulato tale relazione di causa permettendo, molto probabilmente, una profonda comprensione e acquisizione del senso. Nell'esempio (h), invece, si è in presenza di un'implicatura convenzionale, in cui il connettivo *quindi* suggerisce ulteriori significati oltre a quelli già riferiti e la cui comprensione, in casi simili, sembra importante per produrre una risposta adeguata.

A prescindere dalla completa adeguatezza di alcune riflessioni, ciò che si vuole notare è che certi esempi hanno mostrato come la pratica dell'esplicitazione dei contenuti impliciti, presupposti o implicati, sia un modo per capire meglio i significati (una volta che se ne dà una spiegazione propria), creare dei nessi profondi nelle trame del testo, disponendo in relazione eventi e persone, e permettere di dare il giusto risalto ai diversi livelli su cui si instaura la comunicazione, distinguendo e gerarchizzando tra informazioni di sfondo e informazioni nuove. Inoltre, sembra emergere che l'abilità all'esplicitazione sia strumentale all'interpretazione del testo, attribuendo anche nuovi significati tra quelli possibili in relazione alle informazioni già espressamente date.

Infine, in relazione alla novità di svolgimento dell'attività all'interno del contesto classe, ma probabilmente anche nella didattica dell'italiano in generale, appare contemplabile la possibilità di sviluppare l'abilità all'esplicitazione al fine di poter ragionare su ogni testo e, ancor di più, su quelli che pongono maggiori difficoltà.

4.2. Attività di parafrasi esplicitante e riformulazione del testo

4.2.1. Presupposti teorici

La parafrasi è un'attività di rielaborazione dei testi in vario modo in uso nella didattica scolastica. Essa si configura come un'esposizione fatta con parole proprie, più semplice e chiara rispetto al testo originale, che spesso può presentare anche sviluppi e amplificazioni, allo scopo di rendere il testo di pertinenza con una chiarezza maggiore⁹. Come attività di riformulazione dei testi, la scuola fa confrontare spesso gli alunni con la parafrasi, ma anche con il riassunto. Non si tratta di pratiche di uso quotidiano solo nell'ambiente scolastico, ma anche in altri contesti, ad esempio nel momento in cui si rielaborano di-

⁹ Per la definizione di *parafrasi* si è fatto riferimento al Vocabolario Treccani online (<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/parafrasi/>, ultima consultazione: 22/11/2022).

scorsi sostenuti da altri, per riferirli in circostanze diverse. Per quel che riguarda la didattica scolastica, secondo Biagi, Ravizza, Rovida (2018: 2) «un ricorso intelligente ad esse può facilitare l'acquisizione di competenze comunicative fondamentali e stimolare la formazione di una competenza linguistica matura». Tuttavia, pur essendo un'attività a cui si pensa in relazione alla scuola, la parafrasi, all'interno della didattica, non è uno strumento o una pratica utilizzata in tutte le sue potenzialità: Maurizio Muraglia (2006: 2) nota come «in un'accezione meno allargata, la parafrasi si esercita soprattutto sul testo letterario», sui testi antichi, ma anche su quelli moderni, in prosa e in poesia, trascurando quello che risulta essere, invece, il valore formativo di questa pratica. Riformulare il testo, attraverso la parafrasi, è una maniera attraverso cui giungere ad una comprensione e un'appropriazione del contenuto del testo; proprio l'incapacità di riformulare rappresenta un ostacolo all'apprendimento (Muraglia 2006: 4), in quanto la capacità di riformulare un testo e, cioè, di estrapolare e riutilizzare le informazioni in un discorso nuovo, si configura come un o dei criteri della comprensione (Sbisà 1999: 17). Dal momento che non si può essere in presenza di acquisizione se non c'è comprensione, risulta evidente il valore formativo delle pratiche di riformulazione in generale, e in particolare della parafrasi. Per verificare, in pratica, l'uso che viene fatto della parafrasi nel contesto scolastico, si è osservata, sia durante il breve periodo di sperimentazione didattica, e sia nei mesi comprensivi l'intero tirocinio, la didattica dell'italiano in relazione a questa pratica. Le osservazioni hanno confermato le affermazioni secondo cui di essa se ne fa un uso ristretto al testo letterario, avente lo scopo di "tradurre" testi letterari in prosa e in versi per comprendere ciò che viene comunicato attraverso un linguaggio letterario, spesso difficile; una volta richiesto, sono stati gli studenti stessi a dichiararne quest'uso esclusivo. Per parafrasare un testo è necessario ricollocarlo nella situazione contestuale e culturale in cui esso è stato prodotto, e avere le competenze lessicale/semantica e morfosintattica. La sua importanza sta nel porre gli studenti in una situazione in cui non è possibile passare oltre gli snodi e le difficoltà che presenta il testo, e in cui vanno superate le problematiche per restituire per intero le informazioni del testo, arricchite e meglio spiegate. Poiché, com'è stato già detto, il significato di un testo non è riconducibile solo a ciò che esso comunica esplicitamente, ma occorre tenere presente anche ciò che esso comunica in modo implicito, allo stesso modo una buona parafrasi deve tenere conto di entrambe queste dimensioni del testo (Sbisà 1999: 16). All'interno della sperimentazione didattica, il tipo di parafrasi che si è voluto proporre è una parafrasi esplicitante, poiché esplicitare, infatti, è un'operazione necessaria per la parafrasi in generale, la cui funzione è quella di «mettere in risalto e spiegare l'uno o l'altro aspetto del messaggio» (Sbisà 2007: 10). A questo proposito, a divenire ancora più chiaro è il ruolo dell'implicito nella comprensione e nell'apprendimento, poiché «per apprendere dobbiamo essere in grado di ricavare informazioni da un testo, e per far questo dobbiamo

poterne parafrasare parti» (Sbisà 1999: 17), e per parafrasare e interiorizzare gli argomenti, è fondamentale capire gli impliciti.

4.2.2. Descrizione dell'attività

Rispetto alla maniera con cui nello specifico contesto classe ci si serviva della parafrasi, in base anche a quanto confermato dagli studenti stessi, questa quarta attività proposta ha costituito una sorta di novità per il modo con cui rapportarsi al testo e per l'uso della parafrasi. Agli studenti è stato proposto un testo sul quale riflettere e svolgere una parafrasi finalizzata ad esplicitare parte dei significati impliciti per ricostruire gli snodi principali e ristrutturarne i contenuti, in una riformulazione tesa a rintracciare le fila del discorso, spiegando e chiarendo le informazioni. La consegna dell'attività è stata spiegata agli studenti sottolineando la differenza di ciò che erano invitati a fare rispetto al modo con cui normalmente svolgono parafrasi sui testi; per evitare equivoci, si è precisata anche la distanza tra questo tipo di attività e lo svolgimento di un riassunto a partire da un testo che, pur essendo un'attività di riformulazione, ha lo scopo di esporre brevemente i punti essenziali di un testo. I contenuti per la strutturazione del testo sono stati presi dal manuale di storia in uso nella classe; gli argomenti, tuttavia, non erano stati ancora trattati e, perciò, gli studenti non ne erano a conoscenza. Durante la spiegazione della consegna è stato fatto riferimento all'attività precedente che si è concentrata su delle frasi, sollecitando a ragionare in modo simile anche questa volta, in un'operazione più ampia di riformulazione, tale da restituire un nuovo testo, quello della parafrasi, comprensivo di tutti i significati ben spiegati e legati tra di loro.

Il testo di partenza del quale svolgere la parafrasi è il seguente (T):

La popolazione europea dai tempi dell'Impero romano al XVII secolo era cresciuta, ma con grosse oscillazioni. A periodi di sviluppo (la cosiddetta rinascita dell'anno Mille, durata oltre due secoli, e poi ancora tra Quattrocento e Cinquecento), erano seguiti periodi in cui la popolazione aveva smesso di crescere: ci furono infatti pestilenze e carestie. Ricordiamo la peste nera del 1348 o le terrificanti epidemie e le carestie legate alla guerra dei Trent'anni.

Dall'inizio del Settecento, però, cambiarono molte cose. Intanto la crescita della popolazione diventò sempre più rapida, e poi fu una crescita costante, senza interruzioni, fino ai nostri giorni. In Europa si verificò una vera e propria rivoluzione demografica, si assistette cioè al raddoppio della popolazione nei cento anni che vanno dalla fine del Seicento alla fine del Settecento. La crescita demografica europea fu legata alla riduzione sensibile della mortalità: nel corso del XVIII secolo, infatti, migliorarono a poco a poco le condizioni igieniche (occorre sapere però che bisognerà aspettare fino alla metà dell'Ottocento per poter parlare di una reale rivoluzione igienica) e si accrebbero le conoscenze mediche.

Un'altra causa dell'aumento della popolazione fu l'incremento della produzione agricola, a sua volta dovuto a diversi fattori.

In Inghilterra con l'introduzione di nuove ingegnose macchine, come per esempio la seminatrice, si ebbe un aumento della produzione agricola.

La scelta di un testo di uno specifico ambito di studio e non di un testo ad argomento generico o un testo antologico si motiva con il fatto che «molte informazioni impartite da testi a finalità didattica sono comunicate a mezzo di presupposizioni e di certi tipi di implicature» (Sbisà 2007: 161). La parafrasi può avere la doppia funzione di strumento sia per comprendere un testo, nel momento in cui ci si accorge di non capire o di aver capito male, e sia per verificare l'avvenuta comprensione, attraverso il riutilizzo delle informazioni tratte da esso. La pratica di riformulazione del senso del testo risulta più utile quanto più «è in grado di rendere espliciti aspetti di tale senso che dal testo originale erano comunicati solo implicitamente» (Sbisà 2007: 5). Il testo proposto (T) è denso di contenuti e, tuttavia, le informazioni poste come presupposizioni e implicature risultano inferibili in modo non troppo difficoltoso; in ogni caso, oltre a questi significati impliciti individuabili, per formulare una buona parafrasi i passaggi inferenziali da fare erano diversi e facevano riferimento a più competenze e a una base di conoscenze enciclopediche. Le produzioni svolte dagli studenti sono state osservate anche con l'intento di notare per quali tipi di informazioni gli studenti hanno maggiormente sentito l'esigenza di esplicitare così da appropriarsi del significato e riformulare il testo organizzando i contenuti.

Ecco alcuni esempi di parafrasi del testo (T) svolte dagli alunni:

(A)

Fino al XVII secolo la popolazione era cresciuta, ma con grande squilibrio: a periodi di crescita seguivano periodi di calo, per via di carestie, epidemie e guerre. Dal Settecento lo sviluppo demografico divenne rapido e costante fino ad oggi, senza periodi di calo. In Europa, dalla fine del Seicento alla fine del Settecento, la popolazione raddoppiò.

Le cause della rivoluzione demografica furono: la diminuzione della mortalità, il miglioramento delle condizioni igieniche e maggiori condizioni mediche. L'incremento della produzione agricola, grazie a nuovi macchinari, fu un'ulteriore causa dell'aumento demografico.

È evidente che questo caso non rappresenta una parafrasi esaustiva del testo di partenza; tuttavia, diversi concetti risultano ben spiegati: ad esempio, l'oscillazione della crescita della popolazione dovuta a «periodi di calo», per il quale viene colto il contenuto presupposto insito nell'uso del verbo *smettere*. L'esplicitazione dei significati condensati nel connettivo *infatti* (rigo n. 5 di T) indica come causa dell'oscillazione della crescita della popolazione e, ancor di più, dei «periodi di calo», «carestie, epidemie e guerre», in modo generico, ponendo una causa ulteriore e giustamente attribuibile, la guerra, rispetto al testo che implica come cause più strettamente epidemie e carestie, dovute alla guerra dei Trent'anni. Non sono state riportate tutte le altre informazioni del testo, che specificano sui periodi di sviluppo e di decrescita, le epidemie, le pe-

stilenze e le carestie. Nella seconda parte del testo sembra ben spiegato il cambiamento di paradigma che vede una crescita della popolazione rapida, costante e senza intervalli, e viene esplicitato il fatto che la popolazione raddoppiò. Pur non esplicitandolo dichiaratamente, e reinserendo in modo diverso l'implicito, in una relazione di pertinenza, è stato compreso che la rivoluzione demografica che dichiara il testo consiste proprio nel raddoppio della popolazione; di tale evento vengono attribuite e fornite le cause in modo esplicito, ma esse non vengono precisate, restituendo le informazioni riguardo ad esse che dà il testo (T). Dell'aumento della produzione agricola, posto come causa della crescita demografica, se ne spiega, a sua volta, la causa, e cioè l'introduzione di «nuovi macchinari», fatti di cui non vengono date informazioni precise. Le informazioni principali del testo (T) sono state rielaborate, mostrando una comprensione profonda degli eventi di snodo del testo, poiché i punti fondamentali sono stati ben esplicitati e chiariti. L'assenza di diverse informazioni che precisano o specificano è forse attribuibile all'abitudine mentale a una pratica didattica che richiede la parafrasi per la "traduzione" del testo letterario, e il riassunto per la comprensione e lo studio di un testo disciplinare; ciò che sembra emergere è la volontà dello studente di spiegare in modo chiaro tutte le informazioni principali, mostrando un'appropriazione e una riformulazione degli elementi di snodo nel testo e, perciò, una loro comprensione, indispensabile per l'apprendimento.

(B)

Dai tempi dell'impero romano la popolazione era cresciuta ma con grandi difficoltà, era divisa in periodi, cali della popolazione dovuti a malattie come la peste nera oppure la guerra dei Trent'anni. Quando incominciò il 1700 ci fu una grandissima crescita demografica, e fu una crescita che non si interruppe fino ai nostri giorni. Infatti, in Europa la popolazione si raddoppiò in quest'ultimo secolo. Questa era una vera e propria rivoluzione. Infatti, con la crescita della popolazione il tasso di mortalità era più basso di prima, perché le condizioni igieniche migliorarono e così anche le conoscenze mediche. Un altro fattore della crescita fu l'aumento della produzione agricola, e in Inghilterra fu inventata la seminatrice.

(C)

Le persone dell'Europa fin dal secolo romano al 1600 ebbero una grande crescita ma anche varie turbolenze. In questi periodi ci furono delle "discese" demografiche causate da malattie o mancanza di cibo. Per esempio, la peste nera del 1348 ed altre cause dovute alla guerra dei Trent'anni. A partire dal Settecento vi furono dei cambiamenti, grazie all'aumento della popolazione, dovuti ai grandi progressi della scienza e a una rivoluzione igienica, più avanti nell'Ottocento.

Inoltre, nuove cause furono l'incremento dell'agricoltura e, soprattutto in Inghilterra, l'invenzione di nuovi attrezzi per la lavorazione

I casi (B) e (C) costituiscono due esempi differenti. Nel primo (B) vengono restituite quasi tutte le informazioni del testo (T), spiegandole coerentemente, esplicitando i contenuti e le relazioni tra gli eventi: ad esempio, il fatto che i cali della popolazione, nella fase di oscillazione, erano dovuti ad alcuni fattori come le «malattie»; che la vera rivoluzione in quel frangente di tempo era consistita nel raddoppio della popolazione, o che la diminuzione della mortalità era causata da un miglioramento delle condizioni igieniche e delle conoscenze mediche. In modo più preciso rispetto al caso (A), i contenuti sono stati ben organizzati e riformulati, mostrando una buona comprensione generale e una comprensione più estesa delle informazioni principali. Nel secondo esempio (C), invece, è possibile notare una certa confusione tra le informazioni estrapolate dal testo (T) e riorganizzate in questa parafrasi. In certi punti è la coerenza e l'adeguatezza tra le informazioni a venire meno: affermare che i cambiamenti nel Settecento si ebbero a causa dell'aumento della popolazione non è un significato attribuibile al testo (T), il quale implica tra questi cambiamenti, pur non dicendolo in modo diretto ma facilmente intendibile, proprio l'aumento della popolazione. Inoltre, si afferma che i cambiamenti di cui si parla erano dovuti «ai grandi progressi della scienza e a una rivoluzione igienica» della quale poi, in modo confuso e discordante, si dirà avvenire «più in avanti, nell'Ottocento». L'esempio (C), dunque, nelle modalità in cui le informazioni sono state estrapolate e riutilizzate in una propria riformulazione, indica una comprensione globale del testo approssimata e incoerente che si riflette nell'incoerenza della riorganizzazione dei contenuti e che, probabilmente, nonostante lo strumento di parafrasi e riformulazione, si motiva sulla base di quanto affermato da Marina Sbisà e citato sopra, secondo cui l'attività di riformulazione del senso del testo è realmente utile nel momento in cui rende espliciti aspetti del senso che nel testo originale erano comunicati implicitamente, implicati o presupposti. In effetti, l'esposizione delle informazioni risulta inadeguata lì dove non è stato chiarito il senso presupposto o implicato.

In generale, l'attività laboratoriale proposta ha rappresentato una novità nel contesto classe, abituato a far uso della parafrasi nei momenti didattici di cui si è detto, e a rielaborare i testi per la comprensione attraverso la forma del riassunto. L'attività di spiegazione ed esplicitazione che qui è stata richiesta ha costituito un nuovo modo di rapportarsi al testo e di agire su di esso al fine di comprendere ed estrapolare le informazioni. Le produzioni degli studenti, più o meno appropriate che siano, mostrano l'aver compreso la possibilità della presenza di ulteriori significati, oltre a quelli dichiarati, inferibili in base alle possibilità ammesse dalle intenzioni dell'autore, dalla forma linguistica e dalle proprie conoscenze sul mondo e, dunque, la loro volontà di chiarire il contenuto del testo: un'accettabile riformulazione dei contenuti è indizio di una buona comprensione e interpretazione del testo. Infine, appare apprezzabile lo sforzo, specialmente da parte di alcuni studenti, a ragionare criticamente su ciò che il testo proponeva, esplicitando meglio alcune informazioni rispetto ad

altre, fatto, quest'ultimo, che in certi casi ha dato prova di una comprensione più profonda del testo, in linea con l'ipotesi secondo cui l'esplicitazione e la riformulazione possano giocare un ruolo decisivo nella comprensione e, di conseguenza, nell'apprendimento, così come gli studenti sembrano indicare nel questionario valutativo proposto per raccogliere le loro opinioni.

5. Questionario di valutazione delle attività svolte

Al termine di questa breve sperimentazione didattica, costituita sostanzialmente dall'individuazione e dall'osservazione delle forme dell'implicito, e da attività laboratoriali di esplicitazione in tema di comprensione, gli studenti hanno espresso le loro opinioni attraverso un questionario valutativo delle attività proposte. Le domande si incentravano sia sulla considerazione delle attività svolte e sia sulle riflessioni e gli approcci proposti riguardanti il testo. Innanzitutto, si è voluto registrare il possibile interesse degli studenti riscontrato nei temi, negli argomenti proposti e nelle attività, vista la novità dei contenuti. La classe al completo ha riferito di essere stata interessata nel corso di questa breve sperimentazione didattica; ecco un paio di risposte al quesito proposto:

La attività svolte in classe ti hanno interessato?

(1) Sì, perché mi è piaciuto ragionare soprattutto su frasi abitudinali e quotidiane.

(2) Sì. Mi hanno anche aiutata nell'«imparare» nuovi vocaboli.

L'affermare (1) di aver avuto la possibilità di «ragionare soprattutto su frasi abitudinali e quotidiane» fa emergere l'esigenza della didattica dell'italiano a far riferimento a «unità comunicative "reali"» (Gensini 1991: 1), in linea con una visione dell'insegnamento in generale propedeutica a un sapere sulla realtà, che si adegui ai tempi e alle dinamiche della società in cui si è inseriti attraverso la lingua. Sembra una risposta, quella fornita dallo studente, che sottolinea la necessità di non separare apprendimento e mondo della scuola dalla vita reale nella quale, una volta terminato l'orario scolastico, si continua ad essere parlanti, interlocutori, produttori e ricettori di testi di qualsiasi tipo, in diverse situazioni comunicative che richiedono comunque risposte appropriate. L'insegnamento linguistico, infatti, dovrebbe necessariamente sviluppare quelle abilità fondamentali per essere parlanti consapevoli e adeguati sia all'interno del contesto scolastico, ma soprattutto, in una prospettiva a lungo termine, al di fuori di esso.

Nella risposta (2) lo studente afferma il suo interesse in relazione alla possibilità avuta di «imparare nuovi vocaboli». In questo caso, l'attenzione sembra essere stata catturata dal modo di agire presentato sul testo che, teso a spie-

gare, esplicitare e chiarire i contenuti, sembra essere d'aiuto anche alla comprensione di singoli termini, i cui significati, a volte, emergono dalla contestualizzazione del termine e dall'esplicitazione degli elementi con cui è in relazione all'interno del testo.

Nel questionario la quasi totalità degli studenti ha riferito di non aver mai fatto attività simili, e che le attività laboratoriali proposte non sono state avvertite come troppo complesse, mostrando la possibilità di far familiarizzare gli studenti, fin dal percorso delle scuole medie, con concetti complessi e modalità di ragionamento più specifiche, attraverso una loro semplificazione e un risalto dei concetti chiave.

Risposte interessanti al questionario sono state date dagli studenti nel momento in cui veniva richiesto loro se e come avessero avvertito l'utilità di quanto svolto in classe insieme; si vedano alcune risposte:

Facendo quest'attività per ogni testo che studi, di qualsiasi materia, pensi che possa aiutarti a memorizzare meglio ciò che devi studiare?

(3) Sì, perché esplicitamente i concetti si comprendono meglio.

(4) Sì, perché è un buon metodo di studio.

(5) Sì, esplicitare una frase mi aiuta a capire meglio.

(6) Sì, anche se è un po' lungo ti aiuta moltissimo.

(7) Sì, soprattutto a memorizzare meglio gli argomenti.

Questa serie di affermazioni svolte dagli studenti rende evidente come gli studenti abbiano rintracciato il nesso profondo presente tra gli argomenti trattati, le attività proposte e i concetti di comprensione e apprendimento, due abilità con cui ogni giorno a scuola si misurano, in una didattica che allo stesso tempo richiede queste abilità e si ripropone di svilupparle. Il «capire meglio» ciò che un testo comunica (5) si unisce a una migliore memorizzazione (7), tale da far diventare «un buon metodo di studio» le pratiche di confronto sul testo trattate in questa sperimentazione didattica. Che si tratti di qualcosa di «un po' lungo» (6), a detta di uno studente, restando ferma la sua utilità, risponde al fatto che la pratica sul testo presentata è una pratica che tenta di esplorare le dinamiche profonde nel testo, le relazioni che si creano al suo interno e che, perciò, non può essere frettolosa e immediata, ma comporta un ragionamento più esteso che vada oltre la superficie testuale.

Per constatare l'impatto di questa sperimentazione tra i studenti, è stato fatto riferimento al riutilizzo, in futuro, dei concetti trattati e delle modalità operate. Le risposte degli studenti segnalano la possibilità di non limitare tutto ciò alla breve esperienza didattica svolta, rendendo auspicabile il fatto che quanto sperimentato abbia trasmesso qualcosa alla classe, per la loro vita scolastica e non solo. Alcune risposte a questo proposito sono queste:

Pensi di ripetere questa attività in futuro, quando ti troverai di fronte a dei testi non molto facili da comprendere?

(8) Penso che la userò spesso, perché mi aiuta a comprendere meglio i testi.

(9) Sì, dopo questa attività che ho capito, in futuro proverò ad utilizzarla e tutto mi sarà più facile.

Dal questionario emerge che il percorso svolto sembra essere stato costruttivo per gli studenti i quali, innanzitutto, hanno visto nelle ore dedicate all'insegnamento dell'italiano una proposta di modalità didattica indirizzata a farli riflettere attivamente e a renderli partecipi su fenomeni del testo che non sono stati etichettati e incasellati in delle categorie, come generalmente opera l'insegnamento della lingua italiana.

Infine, nonostante i momenti di riflessione e le produzioni interessanti, i risultati dei laboratori mostrano, in tema di comprensione del testo, l'esigenza di una didattica maggiormente incentrata sulle dinamiche interne al testo, che veda ad esso come un oggetto reale di esperienza quotidiana. Nel testo gioca un ruolo fondamentale individuare le relazioni presenti, gli aspetti contestuali e cotestuali, e quelle che appaiono lacune o discontinuità per via di informazioni non esplicitamente dichiarate, al fine di ristabilirne la coerenza e così da riuscire a comprenderne il significato globale, in una prospettiva di co-costruzione del senso della produzione linguistica, che rappresenta il presupposto teorico fondamentale alla base di questa sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, Chiara (2018), *Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XI, n. 21, pp. 173-187.
- Biagi, P. - Ravizza, G. - Rovida, L. (2018), *In altre parole. Parafrasare e riassumere: aspetti linguistici e cognitivi*, Seminario di studio "Scrivere, riscrivere, riassumere", GISCEL Lombardia – Istituto Comprensivo "A. Stoppani" (Milano, 18 e 27 ottobre 2018), <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/12/lab.-3.pdf> (ultima consultazione: 22/11/2022).
- Caffi, Claudia (2017), *Pragmatica, Sei lezioni*, Roma, Carocci.
- Corno, Dario (1991), *Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, in «La centralità del testo nelle pratiche didattiche», a cura di Paola Desideri, Quaderni Giscel, pp. 45-67, Firenze, La Nuova Italia.
- Eco, Umberto (2016), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, La nave di Teseo (I ed. 1990).

- Gensini, Stefano (1991), *Il problema semiotico del testo fra ricerca e didattica*, in Paola Desideri (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, pp. 69-91, Firenze, La Nuova Italia (Quaderni del Giscel).
- Lavinio, Cristina (2021), *Didattica della linguistica e testualità*, in Andrea Sansò (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019), pp. 83-96. <https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liii-congresso-sli-como-2019/> (ultima consultazione: 15/11/2022).
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultima consultazione: 16/11/2022).
- Muraglia, Maurizio (2006), *Il valore formativo della parafrasi*, Contributo presentato al seminario nazionale sul curricolo svoltosi a Firenze nel maggio 2006, <http://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/468/valore-formativo-parafrasi-muraglia-2006.pdf> (ultima consultazione: 23/11/2022).
- Sbisà, Marina (1999), *È implicito. Allora è importante*, in «Italiano e Oltre», XIV/1, pp. 16-25.
- Sbisà, Marina (2007), *Detto non detto: Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.
-

In viaggio verso ITACA: la coerenza testuale come meta della scrittura scolastica. Proposta di una griglia di valutazione

ARIANNA BIENATI, CHIARA VETTORI E LORENZO ZANASI*

On the journey to ITACA: textual coherence as a goal of academic writing. Proposal for an evaluation grid

Coherence and cohesion are often seen as fundamental elements of learners' textual competences, and their correct realisation is just as often required by teachers. While text linguistics has long been confronted with the constructs of coherence and cohesion and has developed convincing theoretical models, it is much rarer to see these theories transformed into easy-to-use evaluation grids. In this paper, we present the process of constructing a grid tailored to the evaluation of coherence and cohesion, as defined by the Basel Model of textuality. The production of the scale is carried out within the broader framework of the project ITACA – Coherence in Academic ITALian, a research project devoted to the analysis of high school students' argumentative texts written in L1 Italian.

Nelle ricerche sulla didattica della scrittura scolastica, la coerenza e la coesione sono spesso indicate come elementi fondanti della competenza testuale degli apprendenti e la loro corretta realizzazione è altrettanto spesso richiesta dagli insegnanti. Se da un lato la linguistica testuale si è lungamente confrontata con i costrutti di coerenza e coesione e ha elaborato modelli teorici convincenti, dall'altro assai più rare sono le declinazioni di questi paradigmi in scale e griglie operative. In questo contributo verrà presentato il processo di costruzione di una scala di valutazione espressamente dedicata alle proprietà di coerenza e coesione, così come definite nel modello di Basilea.

La costruzione della scala è portata avanti nella cornice di un più ampio progetto di ricerca, ITACA - Coerenza nell'ITALiano Accademico, volto all'analisi di testi argomentativi in italiano L1 nella scuola secondaria di II grado.

ARIANNA BIENATI (arianna.bienati@eurac.edu) è ricercatrice presso l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, dove si occupa di linguistica testuale e in particolare di analisi di scrittura scolastica. Laureata in Scienze linguistiche all'Università di Bologna, ha fra i suoi interessi principali la linguistica del testo, la linguistica delle varietà e le loro implicazioni per la didattica dell'italiano L1.

CHIARA VETTORI (chiara.vettori@eurac.edu) è ricercatrice presso l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, dove da anni si occupa di apprendimento dell'italiano e del tedesco L2 in Alto Adige. Ha completato la sua formazione presso l'Università degli Studi di Trento e l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi di ricerca si concentrano, in particolar modo, sulla valutazione delle competenze linguistiche e sullo studio dei fattori extralinguistici che le influenzano.

LORENZO ZANASI (lorenzo.zanasi@eurac.edu) è ricercatore presso l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, si occupa di linguistica italiana, di competenze linguistiche nel mondo scolastico e professionale e di multilinguismo. Linguista formatosi all'Università La Sapienza di Roma e all'Università per Stranieri di Siena, è stato anche docente di italiano come lingua straniera in Italia, Francia, Marocco e Sri Lanka.

* Il contributo è frutto del lavoro comune dell'autore e delle autrici. La redazione del testo si deve ad Arianna Bienati per i paragrafi 2 e 4, a Chiara Vettori per il paragrafo 3 e a Lorenzo Zanasi per i paragrafi 1, 2 e 5.

1. Introduzione

Il presente contributo si colloca nell'ambito delle ricerche sulla scrittura scolastica, un settore d'indagine molto ampio, che include l'osservazione di numerosi fenomeni linguistici: da quelli morfosintattici, a quelli lessicali, fino a quelli di organizzazione testuale.

Al di fuori delle discipline che la studiano, la scrittura scolastica rappresenta, come è noto, anche un tema che ha vivace risonanza nel dibattito mediatico, all'interno del quale si tendono a enfatizzare le mancanze degli studenti (e degli insegnanti) eludendo la discussione su quel laborioso processo che è l'apprendimento della scrittura (Balboni 2017: 7).

Se da una parte la molteplicità dei tratti analizzati in letteratura discende dalla complessità stessa dell'oggetto "testo", costituito da numerosi piani interdipendenti, dall'altra tale complessità sembra azzerarsi nel giudizio lapidario della formula "i giovani non sanno scrivere". L'impressione è che il clamore mediatico perturbi un sereno e proficuo confronto fra prassi scolastica e valutazione delle performance degli studenti. Come segnalato da tempo dai settori della linguistica più sensibili ai temi educativi¹, la scrittura degli studenti italiani di età preadolescenziale e adolescenziale è infatti connotata da un'effettiva fragilità nelle competenze testuali, che va tuttavia analizzata, contestualizzata e discussa senza intenti polemici. Questa fragilità, inoltre, non si risolve all'interno del ciclo scolastico superiore, ma perdura anche all'università². Lontano dai clamori giornalistici, identificare quei fenomeni testuali che sono stati solo parzialmente indagati può contribuire al quadro diagnostico della scrittura a scuola.

Studi empirici eterogenei per scopi (accuratezza linguistica o qualità del testo), *target* (ciclo scolastico primario o secondario di I o II grado) e metodi di analisi (manuali o computazionali) non mancano nel panorama nazionale³. Più rare sono le rilevazioni dedicate esclusivamente o principalmente alla struttura semantica del testo. Ci riferiamo in particolare alla coerenza, fenomeno indicato come fondante del testo (cfr. Conte, 1999; Andorno 2003; Ferrari, 2009 e 2014) ma di difficile controllo per gli studenti (cfr. INVALSI 2012).

¹ Cfr. Boscolo, Zuin (2015) e De Mauro (2010) per un *excursus* delle maggiori ricerche; Colombo (1992) e Corno (2002) per il periodo antecedente all'avvento dei nuovi media digitali; Pallotti (1998) per le considerazioni sui processi di alfabetizzazione del pensiero.

² Cfr. Lavinio, Sobrero (1991); si segnalano inoltre, nella vasta letteratura in merito, De Santis, Gatta (2013) che sondano le competenze linguistico-grammaticali, lessicali e testuali di 153 matricole universitarie e Cisotto, Novello (2012) che esplorano le componenti di elaborazione concettuale della scrittura di sintesi di 150 studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria.

³ Fra le ricerche degli ultimi anni che includono anche un *focus* sulla testualità, si ricorda Colombo (2011); Ruggiano (2011), che esamina 380 temi raccolti nel biennio della scuola secondaria di II grado; Boscolo, Zuin (2015), che propongono un'estesa indagine sulla qualità di testi argomentativi e sintesi raccolti nelle scuole secondarie di II grado del Trentino.

Nonostante la sua rilevanza, *de facto* la coerenza è stata raramente studiata attraverso indagini empiriche su larga scala⁴. La sua misurazione è infatti molto complessa, poiché essa non è sempre associata a elementi linguistici espliciti, a differenza di altri predittori della qualità di un testo quali la sua lunghezza e la complessità lessicale e sintattica (Crossley *et al.* 2014). Inoltre, il grado di coerenza di un testo non è definito una volta per tutte, ma dipende da fattori che riguardano il rapporto fra chi produce il testo e chi lo riceve e lo interpreta. Questi sono fattori legati al contesto e alle conoscenze condivise, nonché fattori che riguardano gli scopi e le aspettative di mittente e destinatario (Nussbaumer, Sieber 1994).

La ricerca contemporanea sta sperimentando numerosi protocolli di valutazione della coerenza testuale che tengano conto di queste specificità. Recentemente si è cominciato ad affrontare la questione anche ricorrendo a metodologie di trattamento automatico del testo che cercano di identificare fattori di coerenza⁵, di creare schemi di annotazione delle relazioni discorsive su base cognitiva⁶ e di produrre automaticamente valutazioni olistiche del grado di coerenza dei testi stessi⁷. Il ricorso a rubriche olistiche per la valutazione della coerenza e della qualità del testo sembra essere promettente in prospettiva (socio)linguistica – specie se integrato da dati sulle abitudini di lettura e sulla motivazione alla scrittura accademica – e anche negli approcci NLP (*Natural Language Processing*) per la misurazione automatica della coerenza (Burststein *et al.* 2013). Quest'ultima dovrebbe poter contribuire in modo sostanziale ad allenare i sistemi automatici a estrarre il senso di un testo e a reagire in modo appropriato a *input* in lingua naturale⁸, nonché a supportare i sistemi automatici per l'insegnamento della lingua assistita dal computer⁹.

2. Il progetto ITACA: Coerenza nell'ITALiano Accademico

Nell'autunno 2020 ha preso il via il progetto *ITACA: Coerenza nell'ITALiano Accademico*¹⁰, promosso dall'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research

⁴ Cfr. Cortés Velásquez, Nuzzo (2017) e Tarallo (2019) che hanno testato sull'italiano scritto di studenti universitari e di discenti delle primarie e secondarie di I grado, rispettivamente, una scala per la valutazione dell'adeguatezza funzionale di testi argomentativi, in cui è presente anche un indicatore su coerenza e coesione (Kuiken, Vedder 2017).

⁵ Cfr. Crossley, McNamara 2010; Feng *et al.* 2014.

⁶ Cfr. Hoek *et al.* 2017; Scholman 2019.

⁷ Cfr. Lai, Tetreault, 2018; Farag, Yannakoudakis 2019.

⁸ Cfr. Zhai *et al.* 2019.

⁹ Cfr. Desai *et al.* 2018.

¹⁰ Progetto finanziato dalla Provincia Autonoma di Bolzano (legge provinciale n. 14 del 13 dicembre 2006).

(Bolzano). ITACA si inserisce nella cornice del recente filone di studi sulla *literacy* degli adolescenti (cfr. Christenbury *et al.* 2009; Jetton, Shanahan 2012; Graham *et al.* 2014) e, come da titolo, oltre alla coerenza testuale ha per oggetto il linguaggio accademico, definito come quel codice principalmente scritto, atto all'«esposizione ordinata e coerente di idee, concetti e argomentazioni» (Boscolo, Zuin 2015: 20) che si inizia a studiare nel ciclo secondario di I grado e che dovrebbe giungere a un sufficiente grado di maturazione nel ciclo successivo (Becker-Mrotzek, Böttcher 2006), in cui la scuola si assume l'obbligo di insegnare a scrivere testi «estesi, formali e di vario genere» (D'Aguanno 2019: 95). A differenza del linguaggio della conversazione e della socializzazione, prevalentemente orale, che consente a chi lo usa di esprimersi liberamente e in modo personale, il linguaggio accademico richiede un certo grado di impersonalità poiché destinato alla descrizione del pensiero strutturato e all'astrazione (Zwiers 2008).

Il progetto intende dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

- quali gradi di coerenza testuale si rilevano nella scrittura accademica di tipo argomentativo degli studenti di lingua italiana del ciclo secondario di II grado?
- Quali relazioni discorsive vengono impiegate nella scrittura accademica di tipo argomentativo in italiano (L1) al fine di generare testi ben strutturati e coerenti?
- Quale influenza hanno la motivazione alla scrittura e le abitudini di lettura sulla scrittura accademica di tipo argomentativo degli studenti di lingua italiana del ciclo secondario di II grado?

Le ipotesi di ricerca sottese a queste domande, suffragate dai dati provenienti dalle rilevazioni nazionali e dagli studi citati, suggeriscono che la scrittura accademica – in particolare quella argomentativa – dei giovani iscritti nelle scuole secondarie di II grado sia diversificata per livelli di competenze e, in certi casi, lacunosa dal punto di vista della coerenza testuale e che una serie di fattori psicolinguistici, sociali e comportamentali si riflettano in essa.

Per rispondere ai tre quesiti, il progetto si pone i seguenti obiettivi:

1. analizzare empiricamente il grado di coerenza testuale nelle produzioni scritte di un campione significativo di studenti altoatesini che frequentano il quarto anno del ciclo secondario di II grado¹¹, con particolare riferimento a determinate relazioni discorsive richieste dal tipo di prova, ovvero la produzione di un testo argomentativo;
2. verificare se e in che modo una serie di fattori motivazionali, sociolinguistici e comportamentali influenzano la scrittura accademica di tipo argomentativo del campione.

¹¹ Un ulteriore output del progetto sarà la costruzione di un *learner corpus* che sarà consultabile sulle pagine di Eurac Research.

Al fine di raggiungere gli obiettivi, ci si avvarrà di:

1. un testo argomentativo, ovvero «un testo in cui l'emittente presenta una (o più) tesi su una materia che assume come controversa [...], presentando le proprie ragioni e ponendo il destinatario nella condizione di aderire o rifiutare» (Colombo 1992: 68). La consegna dello stimolo è stata formulata seguendo le buone pratiche consigliate in letteratura¹² (Lucisano, Takala 1988; Pallotti 2002; MIUR 2018; D'Aguanno 2019) e arricchita con indicazioni sulla scansione interna tipica di un testo argomentativo (Ferretti, Fan 2016; Ferretti, Lewis 2019). Lo stimolo è inoltre corredato da alcuni dati in forma di elenco che gli studenti potranno o meno usare per redigere il proprio testo (cfr. Pallotti 1999; 2002; D'Aguanno, Tarallo 2020);
2. un test di competenza dell'italiano L1, individuato nel Test di Verifica Iniziale (TVI) dell'Università di Bergamo (Grassi, Nuzzo 2012);
3. un questionario multiscopo con quesiti di tipo sociodemografico e sull'ambiente linguistico e culturale (adattati da Vettori, Abel 2017), nonché quesiti che esplorano il rapporto degli studenti con lettura (Schutte, Malouff 2007) e scrittura (Troia *et al.* 2012).

La raccolta dati dovrebbe avvenire in alcune classi quarte di tutte le scuole secondarie di II grado in lingua italiana della provincia di Bolzano, selezionate in base a un disegno campionario a grappoli stratificati proporzionalmente per tipo di scuola (licei, istituti tecnici e professionali).

3. Il modello teorico della coerenza

Nella valutazione della scrittura scolastica un aspetto centrale riguarda la verifica del grado di appropriatezza e felicità di un testo attraverso l'analisi sia dell'accuratezza nell'uso della lingua sia della strutturazione del testo stesso. Se da un punto di vista strettamente linguistico gli scriventi più abili mostrano buone competenze in ortografia, punteggiatura, grammatica e sintassi (Applebee *et al.* 1990), si osserva, tuttavia, che la sola correttezza formale non è sufficiente a garantire la qualità del testo. Spesso, infatti, uno scritto linguisticamente ben formato non lo è altrettanto dal punto di vista dell'organizzazione delle idee e delle argomentazioni ovvero della coerenza, che viene indicata come elemento chiave e forte predittore della qualità della scrittura in generale e della scrittura accademica in particolare (Crossley, McNamara 2011).

L'indagine empirica di ITACA poggia sui costrutti teorici della coerenza e della coesione testuale elaborati all'interno del cosiddetto "modello di Basilea"

¹² In particolare, la consegna esplicita chiaramente i quadri pragmatico-contestuali (il genere testuale, l'occasione e i destinatari di riferimento) e i vincoli (lunghezza e tempo) entro i quali il testo dovrà essere redatto.

(Ferrari, 2009; 2014; 2021), secondo il quale affinché una sequenza di enunciati sia considerata massimamente coerente, essa deve garantire nel suo insieme un certo grado di unitarietà, continuità e progressione semantiche – la cosiddetta «coerenza di fondo» (Ferrari 2009) – in un’architettura semantica complessiva, sostenuta da una consapevole strutturazione e gerarchizzazione delle unità comunicative del testo, correttamente segmentate. Questa duplice articolazione, riscontrabile nei vari piani del discorso (tematico-referenziale, logico-argomentativo ed enunciativo polifonico), costituisce la coerenza testuale, proprietà definitoria del testo in sé (Conte 1989 le assegna lo status di *quidditas* del testo), al centro delle riflessioni della linguistica testuale da un lato (Beaugrande, Dressler 1984; Andorno 2003; Brinker 2006; Hausendorf, Kesselheim 2008; Palermo 2013) e della psicologia cognitiva e socioculturale dall’altro (Hayes, Flower 1980; Boscolo 2002). La coesione, invece, è una proprietà accessoria del testo (*qualitas*) che può essere o meno presente. Se lo è, essa è visibile attraverso una serie di legami e collegamenti fra gli enunciati e internamente a essi. In altre parole, la coesione, quando presente, si configura come rispecchiamento della coerenza.

Se dunque è vero che la coerenza si delinea come la proprietà definitoria del testo, è vero altresì che, all’interno del dominio dei testi, ve ne sono alcuni più coerenti e altri meno. Come nota Ferrari (2021: 14), la coerenza è una proprietà graduale, non dicotomica (se non a livello teorico, cioè di opposizione fra testo e non testo). Da un punto di vista dell’interpretazione, infatti, il testo non è binariamente coerente o incoerente, ma è diversamente coerente, a seconda di quanto sforzo cognitivo è richiesto all’interprete per ricostruirne il senso. Si pensi alla scrittura scolastica: in questo contesto, i testi non sono completamente liberi da vincoli e privi di presupposti, bensì collocati entro differenti quadri pragmatico-contestuali (il genere testuale, l’occasione, il *target* di riferimento) che pre-impongono la relazione fra scrivente e lettore. Quest’ultimo viene, per così dire, sfidato a impegnare le sue risorse cognitive per comprendere globalmente e analiticamente il testo, il suo scopo e le informazioni presenti in esso. Negli studi di Kuiken e Vedder (2017) e di Orrù (2019) la comprensibilità del testo correla fortemente con il grado di coerenza e coesione del testo stesso: «un testo coerente e coeso è anche un testo ampiamente comprensibile, in cui i legami semantici e sintattico-testuali sono esplicitati con chiarezza» (Orrù 2019: 54).

L’attributo della gradualità ha ricadute metodologiche nella fase di misurazione della coerenza, ovvero nel passaggio dalla concettualizzazione all’operazionalizzazione. Come si chiarirà nella sezione successiva, in sede di valutazione empirica è necessario approntare un procedimento di differenziazione del *continuum* della coerenza, impostando dei descrittori capaci di fornire livelli di gradualità soddisfacenti per il tipo di documentazione analizzata. Alla base del procedimento ci sono i tratti che attivano o neutralizzano la coerenza

del testo e per identificare i quali si attinge sia alla letteratura scientifica, sia a risorse empiriche.

4. La valutazione della coerenza: sfide e possibili soluzioni

Come già accennato, la coerenza testuale è un costrutto molto difficile da misurare. In primo luogo, essa è fortemente dipendente da fattori contestuali, conoscenze enciclopediche, nonché scopi e aspettative degli interlocutori, che modificano le condizioni di coerenza stesse. In secondo luogo, la sua individuazione non è sempre legata a elementi espliciti nel testo, che renderebbero, invece, la sua misurazione più oggettiva. Nonostante le intrinseche difficoltà di misurazione, un indicatore relativo a “coerenza e coesione” è spesso presente nelle griglie di valutazione delle produzioni scritte, sia nell’ambito di test standardizzati per la verifica della padronanza di una L2¹³ sia nella pratica didattica quotidiana di correzione degli scritti in L1. Eppure, l’impressione è che la coerenza venga spesso concettualizzata a priori, senza una ricerca empirica sui testi e senza la guida di una teoria linguistica, che invece favorirebbero l’individuazione di fenomeni puntuali che esemplificano ciascun grado di coerenza. Nelle griglie di valutazione, infatti, vengono spesso usati termini scalari come “poco”, “abbastanza” o “molto”, i quali, senza ulteriori specificazioni, hanno un valore relativo e, quindi, risultano vaghi. Questo è problematico perché la vaghezza della formulazione induce a interpretare soggettivamente il descrittore, con il rischio non solo di generare una disomogeneità fra valutatori, ma anche un’incoerenza tra giudizi dello stesso valutatore.

Non mancano, tuttavia, tentativi di definire più puntualmente il concetto di coerenza e di basarne la misurazione su dati empirici. Una scala esclusivamente dedicata alla coerenza si trova in Bamberg (1984). Sebbene sia una scala olistica apprezzabile per la sua ricchezza e puntualità nella descrizione dei fenomeni testuali, essa ha il difetto di mescolare in un unico descrittore vari aspetti, come la conclusività del testo e l’uso corretto dei coesivi, i quali potrebbero non co-occorrere nello stesso livello, ovvero un testo potrebbe concludersi adeguatamente, ma contestualmente manifestare problemi nell’uso dei coesivi. Un’altra scala interamente dedicata alla coerenza è stata sviluppata da Knoch (2007, 2010). La metodologia usata per la costruzione della scala è estremamente solida: i testi, precedentemente valutati con una scala esterna già validata, sono stati annotati per alcuni fenomeni di interesse relativi alla progressione tematica; mediante procedure statistiche è stato possibile verificare quali fenomeni linguistici sempre relativi alla progressione tematica predicessero i diversi livelli di competenza testuale. In questo modo, la

¹³ Si pensi al QCER, per esempio, oppure alle griglie di valutazione delle produzioni scritte di IELTS e TOEFL.

costruzione dei descrittori della nuova scala è empiricamente basata, in quanto i fenomeni illustrati dai descrittori per ogni livello di abilità sono realmente occorrenti (o co-occorrenti) nei testi. Per quanto la scala sia pregevole dal punto di vista della costruzione, essa si concentra solo su fenomeni relativi alla progressione *topic-comment* (Schneider, Connor 1990) e manca di includere altri fenomeni che sembrano invece rilevanti per la valutazione delle competenze testuali degli studenti. Infine, come già menzionato in precedenza, Kuiken e Vedder (2017) hanno elaborato una scala che misura coerenza e coesione all'interno del costrutto dell'adeguatezza funzionale. Le dimensioni che compongono il costrutto, oltre a coerenza e coesione, sono relative al contenuto, ai requisiti del task e alla comprensibilità. Sebbene la scala sia stata più volte testata sulla L2 (per una panoramica si veda Vedder 2019 e la bibliografia ivi riportata), gli studi che la validano sulla L1 sono ancora pochi e spesso riportano risultati discordanti.

A partire dalle problematiche emerse dall'analisi delle scale presentate, nella cornice del progetto ITACA ci proponiamo di elaborare uno strumento di valutazione sintetico-analitico che comprenda un indicatore relativo alla coerenza testuale il più possibile empiricamente basato e completo, ossia che contenga vari aspetti della testualità tratti direttamente dalle moderne teorie della linguistica del testo, e specifico per la L1. Il modello di Basilea (§ 3) è alla base della costruzione di questo indicatore. Infatti, nella dimensione della coerenza si chiederà di rilevare la modalità con cui le unità testuali vengono segmentate attraverso l'uso della punteggiatura e la presenza o meno di fenomeni che perturbano continuità, unitarietà e progressione nei piani logico-argomentativo e tematico-referenziale, lasciando per ora a lato il piano enunciativo-polifonico. Infine, dato che la coerenza è spesso intesa anche come «principio guida dell'interpretazione» (Conte 1999: 83), ci proponiamo di seguire il modello proposto da Kuiken e Vedder (2017) nel tenere traccia degli aspetti procedurali del testo tramite indicatori che misurano l'adeguatezza dei contenuti rispetto agli scopi, l'aderenza alla consegna, nonché lo sforzo cognitivo richiesto al lettore per comprendere lo scritto. Ciascuno di questi aspetti – ovvero il contenuto, i requisiti del task e la comprensibilità, insieme con l'articolata dimensione della coerenza – verrà valutato indipendentemente, su una scala metrica, sulla base di specifici descrittori che fanno riferimento a fenomeni puntuali, realmente occorrenti nello scritto. La rassegna dei fenomeni è stata effettuata attingendo alla vasta letteratura¹⁴ che descrive, a vari livelli e nei diversi gradi d'istruzione, dalla scuola primaria all'università, le devianze nell'ambito della testualità presenti nei testi di giovani scriventi che ancora non hanno raggiunto la piena maturità linguistica. La scala sintetico-analitica, inoltre, ha il

¹⁴ A titolo puramente esemplificativo si citano De Masi, Maggio 2008; Serianni, Benedetti 2009; Prada 2009, 2016; Roggia 2010; Colombo 2011; Ruggiano 2011; Ciccolone 2012; De Santis, Gatta 2013; Tarallo 2019; Ruele, Zuin 2020.

vantaggio di restituire profili di competenza molto spendibili in ambito didattico (cfr. Alderson 2005), perché danno indicazioni precise sui punti di forza e di debolezza degli scritti analizzati.

5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto richiamare l'attenzione sul fenomeno della coerenza testuale nella scrittura scolastica di tipo argomentativo. Con il progetto ITACA proponiamo uno studio di questo fenomeno basato sull'approccio dei *learner corpora*, vale a dire sull'analisi di una larga base di dati raccolta fra apprendenti italofofoni, il cui profilo è completato da informazioni di tipo sociolinguistico e da indicazioni sulle loro abitudini di lettura e scrittura. Riguardo alla coerenza testuale, se da un lato sono ben note sia l'importanza che essa riveste nel discorso scritto, sia la difficoltà di coglierla e descriverla in modo analitico e sistematico, dall'altro non altrettanto conosciuti e discussi sono gli ambiti della sua valutazione e del suo insegnamento. Questi ultimi due aspetti ci sembrano centrali per coloro che si occupano di didattica della scrittura a scuola. Gli insegnanti sono infatti chiamati a proporre un modello della coerenza testuale ai propri studenti e, in base a esso, a giudicare le loro produzioni scritte. In assenza di un quadro teorico solido, il processo di valutazione rischia di essere eccessivamente arbitrario. Viceversa, senza un metro di giudizio comprensibile ed equilibrato, è difficile che gli studenti collegano lo sfondo teorico che si cerca di trasmettere loro.

La scala di valutazione descritta presentata in via preliminare in questo contributo, e ancora in fase di sviluppo e validazione, ci sembra rispondere a queste esigenze. Da una parte essa è costruita intorno a un comprovato modello teorico della coerenza testuale, frutto di lunga riflessione scientifica; dall'altro, contiene dei descrittori che fanno riferimento a strutture testuali ben precise e la cui presenza o assenza è immediatamente verificabile nei testi rivisti. In prospettiva didattica, la scala sarà essere messa a disposizione degli insegnanti insieme a una guida che ne descriva la genesi, ne illustri l'apparato terminologico e che fornisca esempi concreti per ogni fenomeno trattato, nell'ottica di offrire ai docenti un valido strumento per orientarsi nell'insegnamento e nella valutazione della coerenza testuale.

Riferimenti bibliografici

- Alderson, Charles J. (2005), *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between learning and assessment*, London, Continuum.
- Andorno, Cecilia (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Roma, Carocci.
- Applebee, Arthur N. - Langer, Judith A. - Jenkins, Lynn B. - Mullis, Ina - Foertsch, Mary A. (1990), *Learning to write in our nation's schools*, Washington, DC, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Balboni, Paolo (2017), *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio.
- Bamberg, Betty (1984), *Assessing Coherence: A Reanalysis of Essays Written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979*, in «Research in the Teaching of English», 18/3, pp. 305-319.
- Beaugrande, Robert-Alain de - Dressler, Wolfgang U. (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, il Mulino.
- Becker-Mrotzek, Michael - Böttcher, Ingrid (2006), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Berlino, Cornelsen.
- Boscolo, Pietro (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Roma-Bari, Laterza.
- Boscolo, Pietro - Zuin, Elvira (2015), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, Bologna, il Mulino.
- Brinker, Klaus (2006), *Textlinguistik*, Heidelberg, Groos Edition Julius.
- Burstein, Jill - Tetreault, Joel - Chodorow, Martin (2013), *Holistic discourse coherence annotation for noisy essay writing*, in «Dialogue & Discourse», 4/2, pp. 34-52.
- Ciccolone, Simone (2012), *Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative*, in Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, Miriam Voghera (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Perugia, Guerra edizioni, pp. 119-136.
- Cisotto, Lerida - Novello, Nazzarena (2012), *La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria*, in «Italian Journal of Educational Research», 8, pp. 41-57.
- Colombo, Adriano (1992), *Il testo argomentativo: Presupposti pedagogici e modelli di analisi*, in Id. (a cura di), *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 56-84.

- Colombo, Adriano (2011), *A me mi: Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Conte, Maria-Elisabeth (1999), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Corno, Dario (2002), *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Milano, Mondadori.
- Cortés Velásquez, Diego - Nuzzo, Elena (2017), *Assessing task performance in the academic context: functional adequacy scales for Italian L1 university students*, in *7th TBLT Conference Tasks in Context*, University of Barcelona, Barcelona, April 19-21.
- Christenbury, Leila - Bomer, Randy - Smagorinsky, Peter (2009), *Handbook of adolescent literacy research*, New York-London, Guilford.
- Crossley, Scott A. - McNamara, Danielle S. (2011), *Text coherence and judgments of essay quality: Models of quality and coherence*, in Laura Carlson, Christoph Hoelscher, Thomas F. Shipley (eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Austin, Texas, pp. 1236-1241 (<https://escholarship.org/uc/cognitivesciencesociety/33/33>, ultima consultazione: 9.1.2022).
- Crossley, Scott A. - Roscoe, Rod - McNamara, Danielle S. (2014), *What is successful writing? An investigation into the multiple ways writers can write successful essays*, in «Written Communication», 31/2, pp. 184-215.
- D'Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- D'Aguanno, Daniele - Tarallo, Claudia (2020), *L'italiano scritto accademico: Percorsi didattici e correzioni*, in «Italiano LinguaDue», 12/1, pp. 145-158.
- De Masi, Salvatore - Maggio, Maria (2008), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli.
- De Mauro, Tullio (2010), *Misurare e valutare le abilità linguistiche*, in Enrico Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-22.
- Desai, Takshak - Dakle, Parag - Moldovan, Dan (2018), *Generating Questions for Reading Comprehension using Coherence Relations*, in *Proceedings of the 5th Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications*, pp. 1-10.
- De Santis, Cristiana - Gatta, Francesca (2013), *Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine*, in «Studi di grammatica italiana», XXXI-XXXII, pp. 411-441.

- Farag, Youmna - Yannakoudakis, Helen (2019), *Multi-Task Learning for Coherence Modeling*, in *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, Firenze, pp. 629-639.
- Feng, Vanessa W. - Lin, Ziheng - Hirst, Graeme (2014), *The impact of deep hierarchical discourse structures in the evaluation of text coherence*, in *Proceedings of COLING 2014, the 25th International Conference on Computational Linguistics: Technical Papers*, pp. 940-949.
- Ferrari, Angela (2009), *Quale linguistica del testo? Coerenza, coesione, architettura del testo*, in Giuliana Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, pp. 33-50.
- Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela - Lala, Letizia - Zampese, Luciano (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Roma, Carocci.
- Ferretti, Ralph P. - Fan, Yueyue (2016), *Argumentative writing*, in Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*, New York, Guilford, pp. 301-315.
- Ferretti, Ralph P. - Lewis, William E. (2019), *Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing*, in «Reading and Writing», 32/6, pp. 1411-1430.
- Graham, Steve - Early, Jessica - Wilcox, Kristen (2014), *Adolescent writing and writing instruction: introduction to the special issue*, in «Reading and Writing», 27/6, pp. 969-972.
- Grassi, Roberta - Nuzzo, Elena (2012), *Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale*, in Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, Miriam Voghera (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Perugia, Guerra edizioni, pp. 101-118.
- INVALSI 2012, *Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, in https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf (ultima consultazione: 19.11.21).
- Hausendorf, Heiko - Kesselheim, Wolfgang (2008), *Textlinguistik fürs Examen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hayes, John R. - Flower, Linda S. (1980), *Identifying the Organization of Writing Processes*, in Lee W. Gregg, Erwin R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hoek, Jet - Zufferey, Sandrine - Evers-Vermeul, Jacqueline - Sanders, Ted J.M. (2017), *Cognitive complexity and the linguistic marking of coherence relations: A parallel corpus study*, in «Journal of pragmatics», 121, pp. 113-131.
- Jetton, Tamara L. - Shanahan, Cynthia (2012), *Adolescent literacy in the academic disciplines*, New York-London, Guilford.
- Knoch, Ute (2007), 'Little coherence, considerable strain for reader': A comparison between two rating scales for the assessment of coherence, in «Assessing Writing», 12/2, pp. 108-128.
- Knoch, Ute (2010), *Diagnostic Writing Assessment*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Kuiken, Folkert - Vedder, Ineke (2017), *Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale*, in «Language Testing», 34/3, pp. 321-336.
- Lavinio, Cristina - Sobrero, Alberto A. (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lai, Alice - Tetreault, Joel (2018), *Discourse Coherence in the Wild: A Dataset, Evaluation and Methods*, in *Proceedings of the 19th Annual SIGdial Meeting on Discourse and Dialogue*, pp. 214-223.
- Lucisano, Pietro - Takala, Sauli (1988), *La misurazione delle abilità di produzione scritta*, in «Ricerca educativa», 2, pp. 15-34.
- MIUR (2018), *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf> (ultima consultazione: 19.11.2021).
- Nussbaumer, Markus - Sieber, Peter (1994), *Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster*, in Peter Sieber, Edgar Brüttsch (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojek*, (= Sprachlandschaft 12), Sauerländer, Aarau u.a., pp. 141-168.
- Orrù, Paolo (2019), *Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2*, in «Italiano LinguaDue», 11/1, pp. 54-68.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Pallotti, Gabriele (1998), *I ragazzi di oggi non sanno pensare. Alcune riflessioni di antropologia della scrittura*, in «Riforma e didattica», II/2, pp. 1-38.
- Pallotti, Gabriele (1999), *Il saggio documentato: una proposta per la valutazione delle competenze di scrittura nella scuola superiore*, in Ugo Cardinale (a cura di), *Insegnare Italiano nella Scuola del 2000*, Padova, Unipress, pp. 229-247.

- Pallotti, Gabriele (2002), *La scrittura documentata*, in Anna R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 123-151.
- Prada, Massimo (2009), *Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: Problemi e prospettive per una didattica della scrittura*, in «Italiano LinguaDue», 1/1, pp. 232-278.
- Prada, Massimo (2016), *Scritto e parlato. Il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica*, in «Italiano LinguaDue», 8/2, pp. 1-29.
- Roggia, Carlo E. (2010), *Una varietà dell'italiano tra scritto e parlato: La scrittura degli apprendenti*, in Angela Ferrari, Anna-Maria De Cesare (a cura di), *Il parlato nella scrittura odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Berna, Peter Lang, pp. 197-224.
- Ruele, Michele – Zuin, Elvira (2020), *Come cambia la scrittura a scuola*, Trento, IPRASE.
- Ruggiano, Fabio (2011), *L'italiano scritto a scuola*, Roma, Aracne.
- Serianni, Luca - Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Schneider, Melanie - Connor, Ulla (1990), *Analyzing Topical Structure in ESL Essays: Not All Topics Are Equal*, in «Studies in Second Language Acquisition», 12/4, pp. 411-427.
- Scholman, Merel C.J. (2019), *Coherence relations in discourse and cognition: comparing approaches, annotations and interpretations*, Tesi di dottorato, Università del Saarland.
- Schutte, Nicola S. – Malouff, John M. (2007), *Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale*, in «Reading Psychology: An International Quarterly», 28, pp. 469-489.
- Tarallo, Claudia (2019), *Distribuzione pentenaria e analisi della competenza testuale su gruppi differenziali di studenti*, in Massimo Palermo, Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Cesati, pp. 81-91.
- Troia, Gary A. – Harbaugh, Allen G. – Shankland, Rebecca K. – Wolbers, Kimberly A. W – Lawrence, Ann M. (2012), *Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability*, in «Reading and Writing», 26/1(2013), pp. 17-44.
- Vedder, Ineke (2019), *La valutazione dell'adeguatezza funzionale di produzioni orali e scritte in italiano L2 in tipologie di task differenti*, in «Testi e linguaggi», 13, pp. 165-177.

- Vettori, Chiara – Abel, Andrea (2017) (a cura di), *KOLIPSI II: gli studenti altoatesini e la seconda lingua; indagine linguistica e psicosociale = KOLIPSI II: die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache; eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*, Bolzano, Eurac Research.
- Zhai, Fangzhou – Demberg, Vera – Shkadzko, Pavel – Shi, Wei – Sayeed, Asad (2019), *A Hybrid Model for Globally Coherent Story Generation*, in *Proceedings of the Second Workshop on Storytelling*, pp. 34-45.
- Zwiers, Jeff (2008), *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms, Grades 5-12*, New Jersey, John Wiley & Sons.
-

Analisi degli aspetti metacognitivi del processo di scrittura in studenti liceali

MARTINA GIUNCHI

Analysis of the metacognitive aspects of the writing process in secondary school students

This paper presents the results of an action research which, based on a cognitive approach, aimed to observe the process of collaborative writing during its development, as a result of the collaborative interaction between the authors of a text. First, some basic questions concerning writing skills in a school environment are discussed, focusing on collaborative writing and the use of technologies supporting the teaching process. Afterwards, the phases and the construction of a teaching experiment carried out in the upper three grades of a general education secondary school 'Liceo' are described. The analysis of audio files recorded during the writing process allowed the evaluation of how the interaction among the students impacts the planning and realisation of a written text.

Il contributo presenta i risultati di un caso di ricerca-azione che ha cercato di osservare, sulla base di un approccio cognitivo, il processo di scrittura nel suo compiersi, come frutto dell'interazione tra chi scrive un testo in modo collaborativo. Inizialmente, si discutono alcune questioni di base circa l'abilità di scrittura in ambito scolastico, soffermandosi sulla scrittura collaborativa e sull'utilizzo di tecnologie quali strumento di supporto all'attività didattica. In seguito, si ricostruiscono le fasi e lo sviluppo di un'esperienza didattica svolta in un triennio liceale. Attraverso l'analisi e

l'ascolto di file audio registrati durante il processo di scrittura è stato possibile valutare come l'interazione tra gli studenti incida sulla progettazione e realizzazione di un testo scritto.

MARTINA GIUNCHI (martina.giunchi@studio.unibo.it) ha conseguito la laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna con una tesi in Didattica della lingua italiana. Attualmente svolge un assegno di ricerca presso INVALSI - Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nell'ambito della valutazione delle competenze di comprensione del testo su supporto digitale in indagini standardizzate su larga scala.

1. Processo di scrittura e implicazioni didattiche

1.1. Abilità di scrittura e apprendimento scolastico

Nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue, spesso si fa riferimento alle abilità linguistiche (in inglese *language skills*), ovvero quell'insieme di competenze fondamentali che consentono a un individuo di comprendere e di farsi comprendere. Queste abilità sono i pilastri su cui si basa il processo comunicativo e possono essere suddivise in: abilità ricettive (lettura e ascolto) e abilità produttive (scrittura e parlato). Tra queste, la scrittura viene spesso considerata la competenza più complessa, essendo strutturata secondo regole specifiche. Si tratta di un'importante abilità cognitiva il cui impiego presuppone l'utilizzo e la padronanza di diversi processi di elaborazione dell'informazione.

Il passaggio dalla comunicazione orale a quella scritta pone in campo una serie di meccanismi – stesure, cancellature, ripensamenti – invisibili, di norma, al destinatario che conosce solo l'elaborato finale, ma che devono essere seguiti e affinati durante il percorso scolastico. L'abilità di scrittura non è di per sé spontanea, ma necessita di essere insegnata ed esercitata.

Tuttavia, spesso nelle classi la scrittura viene relegata a pochi momenti, tendenzialmente ripetitivi, in cui i ragazzi si esercitano solo su alcune tipologie testuali, ritenute di maggior importanza rispetto ad altre. Come scrive Ciari (1971: 75):

Non si dovrebbe scrivere per il maestro, affinché faccia sui testi dei segnacci rossi o dia il suo voto, ma per comunicar qualcosa agli altri, vicini e lontani, e per fermare il proprio pensiero in modo da serbarlo come un patrimonio prezioso. In ogni caso, sia che il pensiero assuma la forma del racconto libero, o quella del diario, della corrispondenza, della relazione, della poesia o della novella, la sua destinazione è la comunità sociale della classe, prima di tutto, e poi comunità più remote, in un sempre più vasto orizzonte.

Insegnare a comprendere e a produrre testi di vario tipo è uno dei principali obiettivi della scuola, come esplicitano le *Indicazioni nazionali* (2010). Pertanto, risulta importante sviluppare nel discente le competenze pragmatiche, vale a dire fornirgli di quegli strumenti che gli consentono di agire e interagire attraverso la lingua in modo efficace e adeguato, coerente con i propri scopi comunicativi.

1.2. Tecnologie come strumento di supporto all'attività didattica

Il modello delle quattro abilità primarie, benché esemplificativo, risulta spesso inadeguato o perlomeno insufficiente nella realtà della comunicazione.

Per prima cosa, non considera le competenze più astratte e trasversali, tutto quell'insieme di processi psicologici sottostanti che le abilità riflettono in

modo indiretto. Ad esempio, entrambe le abilità produttive del parlato e dello scritto si affidano alla capacità da parte del soggetto di negoziazione del significato ed entrambe necessitano di capacità interpretative, elementi questi che portano a complicare notevolmente il lavoro didattico del docente.

Inoltre, molto spesso, le abilità primarie risultano integrate sia sull'asse della ricezione sia su quello della produzione. Si pensi all'attività del prendere appunti a lezione, oppure a tutti quei generi che non sono solo recettivi o produttivi a causa della loro realizzazione, che integra l'abilità di comprensione orale con quella di produzione. Facendo riferimento all'esempio precedente, il prendere appunti presuppone contemporaneamente la comprensione orale e la produzione scritta.

Anche il linguaggio dei media può essere considerato come una forma particolare di integrazione della abilità primarie. Spesso si è osservato come fosse impreciso parlare di lingua scritta in riferimento alla Comunicazione Mediata dal Computer (CMC). Le peculiarità tipiche della lingua scritta, che la differenziano da quella orale, vanno in questo caso riviste.

Attualmente, il nostro modo di comunicare, di lavorare, di apprendere e di pensare sta cambiando in funzione dell'utilizzo delle tecnologie, in particolare dell'insieme delle infrastrutture e dei servizi a cui Internet e il Web permettono di accedere. La nostra vita quotidiana è accompagnata costantemente dalla presenza di un *device*, si pensi al telefono cellulare.

You Tube, Myspace, Wikipedia, chat-rooms e più in generale tutti i social networks hanno trovato una larghissima diffusione, portando alla nascita di una cultura popolare a cui i giovani e giovanissimi fanno sempre più riferimento. Un mondo in continua evoluzione e mutamento che raccoglie a sé la stragrande maggioranza delle persone: secondo alcune statistiche (cfr. Santalucia 2010), oggi la maggior parte dei giovani europei tra i 15 e i 30 anni ha accesso quasi quotidiano a Internet.

Tuttavia, le tecnologie e la didattica sono state considerate per anni come poli opposti della vita degli studenti e numerose sono state le opere pubblicate per contrastarne l'utilizzo (per limitarsi a un esempio, cfr. Casati 2013). Attualmente, Internet e i diversi media non sono più nettamente distinti dagli strumenti consueti quali i libri di testo, bensì «integrati, spesso contemporaneamente disponibili e intercambiabili» (cfr. Pistolesi 2004: 9). Infatti, ci si è resi conto di come le tecnologie possano essere un ottimo strumento nelle mani di un docente, il quale voglia utilizzare modalità alternative per raggiungere i propri obiettivi educativi.

Alla base dell'innovazione non ci sono le tecnologie in sé, ma l'idea dell'insegnante che sa sfruttarle in modo creativo per portare i propri studenti a migliorare alcuni aspetti. Risulta fondamentale chiedersi come si possano sfruttare i diversi strumenti tecnologici per agevolare l'insegnamento e l'apprendimento: molteplici sono state le esperienze realizzate da tesisti, insegnanti e

studenti per trovare nuovi approcci alla didattica grazie al loro utilizzo; uno tra questi verrà esemplificato anche all'interno del seguente contributo.

1.3. Gruppo classe e scrittura collaborativa

La scuola, in particolare la classe, è il luogo nel quale i giovani entrano in contatto con il mondo degli adulti e con i propri coetanei, e nel quale misurano le proprie competenze. Un problema che la didattica si pone, grazie al supporto di altre discipline tra cui la psicologia o la pedagogia, è proprio quello di comprendere come sfruttare al meglio il gruppo classe, che diviene gruppo di lavoro e risorsa fondamentale per il perseguimento di obiettivi formativi e non solo.

La valorizzazione del lavoro di gruppo quale momento di confronto, obbliga lo studente a rispettare i pareri altrui e a tenere conto delle opinioni di tutti, negoziando con gli altri soluzioni alternative. Il gruppo stimola e facilita l'ampliamento delle proprie posizioni, aprendo il pensiero al dialogo e alla comunicazione nella condivisione e comprensione degli altri.

La cooperazione funge da stimolo per lo sviluppo della strategia sociale "dell'imparare insieme", puntando sull'aiuto tra pari e su un orientamento verso la pedagogia dei progetti. L'intervento dei compagni risulta particolarmente efficace con i ragazzi maggiormente in difficoltà o, nel caso di classi multilingue, a livello di integrazione con gli altri.

A tal proposito, è stata proposta una definizione chiara e sintetica di *apprendimento cooperativo* da Robert Slavin (1990, citato da Grumperz et al., 1999):

in ambienti di apprendimento cooperativo, piccoli gruppi di studenti lavorano insieme al fine di portare a compimento specifici compiti pedagogici e gli insegnanti assumono il ruolo di facilitatori.

In particolare, quando si associa l'apprendimento cooperativo all'abilità di scrittura, si parla di *scrittura collaborativa*. Con tale termine si intende una forma di scrittura di testi che coinvolge più autori. Possiamo pensare a un gruppo di studenti che si impegna a produrre un testo grazie al contributo dei singoli membri: esattamente quanto avvenuto durante l'esperienza didattica realizzata al fine della ricerca di cui qui si dà conto.

Questo tipo di scrittura può essere vissuto in maniera sincrona o asincrona: si può verificare il caso in cui tutti i componenti del gruppo si trovano riuniti o connessi nel medesimo momento e cooperano tutti insieme alla realizzazione del testo; diversamente vi sono casi in cui i membri non si riuniscono nello stesso istante, ma ciascuno apporta le proprie modifiche in tempi diversi.

Questa tipologia di scrittura favorisce la collaborazione, l'aumento della partecipazione degli studenti, stimola la capacità di valutazione tra pari, l'autovalutazione e favorisce il confronto tra diversi punti di vista. Inoltre, grazie alla suddivisione dei ruoli, spesso ciascun membro può avere una propria parte attraverso la quale sentirsi utile e valorizzato, nella quale poter spendere al meglio le proprie abilità. Numerosi sono gli ambienti online che favoriscono la scrittura collaborativa, strumenti a disposizione dell'insegnante per creare attività di lavoro specifiche.

2. Ambito di ricerca

2.1. Obiettivi e contesto di indagine

Durante l'anno accademico 2019/2020, ho avuto la possibilità di compiere un significativo progetto di ricerca che ha cercato di porre l'attenzione proprio sul processo di scrittura nel suo compiersi. L'esperienza didattica svolta in un liceo cesenate ha avuto come obiettivo quello di indagare l'interazione tra gli studenti nel momento in cui collaborano per creare un testo comune. Gli alunni delle due classi coinvolte sono stati di volta in volta divisi in gruppi e registrati durante l'esecuzione di un compito, avente in ogni attività consegne differenti.

In seguito alla chiusura delle scuole a causa della pandemia di Covid-19, il progetto è proseguito grazie all'utilizzo di due applicazioni: *Discord* che ha consentito di creare gruppi virtuali, in cui i ragazzi potevano comunicare e confrontarsi per realizzare il testo; *Google Drive* che ha permesso di creare testi in maniera sincrona – modalità già utilizzata dagli alunni durante alcune esercitazioni in presenza – sui quali ciascun ragazzo poteva intervenire, apportare modifiche e interagire.

In questo modo, la ricerca è stata avvalorata dalla possibilità di confrontare l'agire dei ragazzi in presenza e da remoto, per raggiungere un medesimo obiettivo: la produzione di un testo. Infatti, sono state registrate anche le conversazioni che gli alunni tenevano attraverso l'applicazione *Discord* e hanno incrementato il materiale a disposizione.

In totale sono stati raccolti 58 audio (23 in presenza e 35 a distanza, per un totale di circa 70 ore di dialoghi): proprio l'analisi dei file audio mi ha consentito di valutare come l'interazione tra i ragazzi incida sulla progettazione e realizzazione dello scritto.

2.1.1. Impostazione del lavoro in classe

Per quanto concerne il lavoro in presenza, svolto con le classi in aula durante le ore di lezione, sono state sperimentate differenti modalità sia per la

realizzazione del testo sia per la formazione dei gruppi. In merito a ciò, il sorreggio è stato il metodo privilegiato durante tutta la sperimentazione, poiché considerato più equo dagli studenti stessi. Gli adolescenti, infatti, tendono a risultare poco collaborativi e mal disposti in tutti quei casi in cui la situazione appare loro come frutto di una scelta imposta da un singolo, aspetto che suscita in loro la sensazione di aver subito un torto o un'ingiustizia. Pertanto, se i gruppi di lavoro fossero stati decisi da me o dalla docente titolare, i ragazzi avrebbero sicuramente sottolineato la presenza di favoritismi, oppure di disparità tra i raggruppamenti formati.

Nei casi in cui i gruppi sono stati formati da un numero ridotto di studenti, si è registrata una maggior partecipazione da parte dei singoli: ogni studente ha sentito la responsabilità della realizzazione del testo, ha compreso di dover fornire il proprio contributo e di non poter delegare ad altri il proprio lavoro. Diversamente, quando il team contava più componenti – indicativamente cinque – gli alunni hanno mostrato una maggior inclinazione alla distrazione, una propensione a iniziare discorsi a coppie distanti dall'argomento del tema e una tendenza ad affidare il lavoro agli studenti considerati "più bravi" – merito assegnato solo in base alle valutazioni ricevute nei compiti precedenti. Infatti, coloro che presentavano difficoltà nello scrivere spesso hanno assunto ruoli marginali, come quello di trascrivere ciò che veniva dettato loro, oppure si sono astenuti dal fare alcuni compiti, affermando che un loro intervento avrebbe danneggiato il lavoro di tutti.

Al contempo però, si può notare come i dialoghi più interessanti e fruttuosi, nei quali ciascuno studente ha cercato di unire la propria idea con quella dei compagni, si sono verificati proprio quando i gruppi risultavano più numerosi. Pertanto, la scelta di formare raggruppamenti più corposi appare didatticamente più efficace, ma solo nel momento in cui tutti i membri riescono a essere coinvolti e si impegnano per realizzare il compito. È proprio in questo caso, infatti, che si possono notare gli aspetti significativi dell'apprendimento cooperativo, di cui si è fatta precedentemente menzione. Questi aspetti, quando il team è formato da pochi individui, tendono ad attenuarsi: il confronto appare più breve e semplice, il dialogo non porta ad approfonditi ragionamenti e i soggetti appaiono più accondiscendenti.

2.1.2. Scelte operate in seguito alla sospensione delle attività didattiche a causa del Covid-19

In seguito alla chiusura delle scuole a causa della pandemia di Covid-19 è stato necessario pensare ad una modalità alternativa per poter proseguire il lavoro iniziato in presenza. La sfida principale consisteva nel riuscire a far interagire i ragazzi con una buona qualità audio, mentre si impegnavano per creare un testo che doveva essere visibile contemporaneamente a tutti.

La soluzione è stata trovata grazie all'utilizzo di *Discord*, un'applicazione VoIP¹ che consente di effettuare una conversazione, simile a quella che si potrebbe eseguire con un telefono cellulare, ma sfruttando la connessione Internet. Attraverso il mio account avevo la possibilità di formare gruppi di lavoro separati – contraddistinti da specifici link – entrare e intervenire in ciascuno di essi svolgendo il ruolo di facilitatore. Agli studenti era consentito accedere solo al proprio gruppo di lavoro ed eventualmente potevano comunicare con l'intera classe utilizzando la chat comune.

Il testo, invece, veniva condiviso attraverso *Google Documenti*, inserito in *Google Drive*, raggiungibile sempre tramite link. In modalità sincrona, ogni studente dal proprio dispositivo poteva scrivere, modificare e collaborare alla realizzazione dello stesso elaborato, visibile contemporaneamente a tutti. Quest'applicazione consente anche di tracciare la cronologia delle modifiche effettuate sul file e vederne l'autore.

Confrontando gli audio registrati in presenza con quelli raccolti da remoto, si può dire che è stato possibile convertire efficacemente il lavoro in modalità a distanza. Infatti, le interazioni tra i ragazzi risultano molto simili: il lavoro viene impostato tendenzialmente in egual modo, gli aspetti positivi e negativi identificati sono pressoché i medesimi. Certamente, la conversazione si è mostrata più complessa a distanza e dipendente in gran parte dal tipo di connessione che ciascun ragazzo aveva: spesso si sono verificati momenti di carenza di linea, in cui alcuni studenti segnalavano difficoltà nel comunicare oppure nel sentire i compagni. Allo stesso tempo però, questa modalità, a differenza delle iniziali aspettative, ha portato a una maggiore concentrazione da parte dei ragazzi. Infatti, si segnalano meno momenti di distrazione rispetto agli audio registrati in presenza.

2.2. Studio dell'interazione nel processo di scrittura

2.2.1. Scrivere come processo

Spesso gli studenti interiorizzano a scuola il falso mito della scrittura di getto: lo scrittore è colui che è in grado, grazie a una genialità innata, di scrivere un testo perfetto, senza bisogno di progettazione e revisione.

Ascoltando le conversazioni degli alunni, emerge frequentemente l'idea di scrittura come abilità naturale, ottenibile in dote alla nascita e che comporta una polarizzazione indiscutibile tra chi la possiede e chi no. I ragazzi faticano a concepirla come abilità che può essere esercitata al fine di un concreto ed effettivo miglioramento. Tale pregiudizio spesso condiziona lo studente e contribuisce a frenarne la creatività.

¹ Voice over IP, in italiano Voce tramite Protocollo Internet. Link all'applicazione: <https://discord.com/> (ultima consultazione: 15.10.2022).

In realtà, lo scrivere è un processo né immediato né lineare, ma necessita piuttosto di grande progettazione. È necessario, pertanto, che nelle classi si eserciti questa abilità e si faccia comprendere ai ragazzi che l'allenamento, continuo e diversificato, può portare a sensibili miglioramenti.

La scrittura in sé consta di tre processi fondamentali, ciascuno dei quali può essere analizzato e suddiviso in ulteriori sotto-processi. Hayes e Flower (1980) identificano le seguenti tre fasi: *pre-writing* o pianificazione; *writing* o stesura; *re-writing* o revisione. È bene ricordare che le tre fasi osservate non sono rigide e predeterminate, si integrano tra loro e sono continuamente sottoposte a monitoraggio, ovvero una funzione di controllo generale che consente di passare da un processo all'altro mantenendo la continuità della fase di scrittura.

Nei prossimi paragrafi si analizzeranno le scelte operate dagli alunni durante la stesura dei testi. Ciò che mi preme osservare è il meccanismo di interazione messo in atto dagli studenti durante le tre fasi di pianificazione, stesura e revisioni; le strategie messe in atto per comporre un testo e il variare dell'elaborato in base al modello processuale applicato. Prenderò in esame alcuni dialoghi a titolo esemplificativo, allo scopo di comprendere meglio cosa avvenga linguisticamente e cognitivamente durante l'atto di composizione.

2.2.2. Fase di pianificazione

La fase di *pre-writing* o pianificazione è quella in cui il soggetto cerca di visualizzare tutti i momenti che porteranno al testo finale. Questo è il tempo della generazione e raccolta di idee, implica la ricerca di informazioni utili e pertinenti all'argomento da trattare. Si procede spesso per catene associative, brainstorming di pensieri, attraverso l'ausilio di materiali come libri, siti internet, giornali, ecc. Tutto ciò che viene raccolto è necessario venga poi ordinato, privilegiando le informazioni più importanti.

In questa fase è fondamentale porsi degli obiettivi per capire se quanto ricercato è in linea con la consegna e con la tipologia di testo da creare. La scrittura dovrebbe accompagnare il pensiero stesso e viceversa: in questa fase ogni idea dovrebbe essere scritta attraverso appunti, schizzi, schemi, parole chiave, ecc.

Il principiante trova spesso difficile assumere il punto di vista del lettore per poi stabilire delle linee di fondo da seguire, per questo in molti casi tende a superare in maniera molto rapida la progettazione del testo per riversarsi subito sulla produzione. A conferma di ciò, dall'analisi delle interazioni raccolte durante la sperimentazione, si può notare una tendenza da parte degli studenti a sottovalutare questa fase, quasi a non considerarla, prediligendo un procedere per piccole unità di discorso.

Praticamente tutti i campioni raccolti mostrano come i ragazzi si focalizzino in prima istanza solo sull'introduzione: la loro preoccupazione è quella di

riuscire a impostare l'inizio del testo, la parte introduttiva dalla quale pare dipenda tutto il resto dell'elaborato.

Nella maggior parte dei casi si stabilisce chi è colui o colei che ha il compito di scrivere concretamente il testo – che secondo i ragazzi deve essere «una persona che scrive bene e che non fa errori grammaticali» – poi si inizia subito a scrivere. Sono frequenti anche i casi in cui i ragazzi decidono di lavorare direttamente in bella copia, pensando che quello che andranno a scrivere sarà già completo e confacente al testo finale.

Di seguito, si riporta un dialogo² avvenuto tra alcuni ragazzi non appena si sono riuniti per dare inizio al lavoro in aula. La consegna chiedeva di eseguire un confronto tra le fonti storiche e le pagine scritte da Boccaccio in merito alla peste del 1300. Inizialmente gli studenti osservano i materiali a loro disposizione, si confrontano per capire quali siano le pagine esatte del manuale di storia in cui rintracciare le fonti, leggono e ragionano sulle pagine dell'opera boccacciana. Successivamente, cercano di impostare il testo, chiedendosi come nel complesso debba o non debba risultare la struttura:

Studente 1: «Eh però non dobbiamo dire “Boccaccio dice, il libro dice”.»

Studente 2: «Esatto, dobbiamo fare tutto unico.»

Studente 3: «No, secondo me dobbiamo prendere gli argomenti, tirare fuori gli argomenti dai testi e poi scegliere come mettere gli argomenti e prendere la parte che è degli argomenti!»

Studente 4: «Io andrei in ordine.»

Studente 1: «Anche io andrei in ordine.»

Studente 3: «Io non lo so perché se no dopo sembra che abbiamo fatto un riassunto del libro e un riassunto della storia.»

Studente 4: «Ah ma è l'esposizione!»

Studente 3: «È diverso, dobbiamo fare una cosa insieme, bisogna prendere gli argomenti di ogni cosa e poi scegliere.»

Già da una prima osservazione, si nota la difficoltà degli studenti nel definire lo scheletro dell'elaborato. Un alunno sostiene che il testo espositivo sia un riassunto dei diversi temi trattati dalle fonti a disposizione: la presenza di lacune connesse alle differenti tipologie testuali è molto diffusa negli studenti. Il compagno (S3) mostra di non essere d'accordo, ma non è in grado di formulare il proprio pensiero in modo chiaro: incapacità questa che spesso verrà riscontrata.

Vi è una generale tendenza tra gli studenti ad assumere la struttura del manuale di riferimento – che dovrebbe fungere unicamente da fonte – come base per realizzare il compito. Spesso vengono riportate nel testo le informa-

² Si tratta di una trascrizione di servizio: tutti i dialoghi riportati all'interno del contributo sono di interesse per il loro contenuto, pertanto si procede trascrivendo quanto udito dall'ascolto dei file audio, senza ulteriori precisazioni.

zioni seguendo l'ordine e l'organizzazione del libro, senza alcuna rielaborazione. Si potrebbe sostenere che i titoli e sottotitoli del manuale sostituiscano la scaletta necessaria per l'esecuzione del compito. In questo processo, però, non mancano ad apparire le prevedibili difficoltà: in alcuni casi i ragazzi si rendono conto di alcune incoerenze tra il loro elaborato e gli obiettivi da raggiungere.

In un gruppo, ad esempio, gli studenti iniziano a scrivere il testo senza impostarne prima la struttura, ma seguendo pedissequamente il manuale da cui attingono il materiale. Dopo aver trovato alcune difficoltà, si interrogano su come poter organizzare meglio il loro testo. È a questo punto che ripercorrono la fase dell'ideazione che avevano precedentemente sorvolato. Si domandano quali siano le aspettative dell'insegnante – riflettere sul destinatario e sugli scopi comunicativi da raggiungere è un aspetto proprio dell'organizzazione delle idee – quale risultato possono ottenere scrivendo una data frase, che cosa ci si aspetta che colleghino partendo da una data affermazione, ecc.

L'abitudine ad affidarsi al manuale di riferimento porta gli studenti a una sensazione di smarrimento e impotenza quando l'argomento del tema non prevede fonti o richiede una maggior rielaborazione. Per esempio, in un gruppo gli alunni, dopo aver letto la consegna che prevedeva di ricercare autonomamente le fonti, provano a suddividersi i compiti: alcuni cercano su Wikipedia possibili informazioni utili e altri controllano gli appunti presi a lezione. Un ragazzo propone: «Facciamo un'introduzione che preannunci tutto quello che faremo». In realtà, non avendo riflettuto sull'intento comunicativo, non avendo creato una scaletta o schema degli argomenti da trattare e non avendo questa volta un libro da seguire, non riescono a preannunciare alcunché.

Non sempre il modo di procedere rispecchia quello che ci si attenderebbe da un lavoro di gruppo, ovvero collaborazione: ci sono casi in cui i ragazzi scelgono di assumersi un determinato compito da portare a termine singolarmente. Ciascuno svolge una sezione di testo – chi l'introduzione, chi la parte di analisi, ecc. – che una volta terminata, viene unita con le parti realizzate dai compagni. All'interno di un gruppo, ad esempio, terminata la lettura di un canto di Dante, una studentessa interviene dicendo: «Secondo me, bisogna fare una sorta di analisi e poi aggiungere le parti del canto per spiegarlo meglio». Un compagno inizia a lamentarsi sostenendo che sia giunta l'ora di scrivere, che sono indietro, che non hanno ancora prodotto nulla ed è già trascorso parecchio tempo: torna il tema della sottovalutazione della fase di ideazione, ritenuta improduttiva, per concentrarsi sulla produzione. La stessa ragazza di prima, quindi, afferma: «Magari tre persone fanno la parte riassuntiva – intende dire che fanno un riassunto dei canti – altre tre persone fanno la parte di analisi e poi le uniamo». Un'altra studentessa interviene dicendo che secondo lei è meglio svolgere tutto il testo insieme. Le viene risposto: «Come ab-

biamo già fatto per altri lavori, se facciamo tutti la stessa cosa, ognuno giustamente la può vedere in maniera diversa, quindi ci soffermiamo tanto su una cosa su cui non c'è bisogno di soffermarsi e perdiamo del gran tempo, invece fare da soli o in coppia è più semplice». Tutti confermano quanto detto dal compagno: si continua a lavorare singolarmente, con lo scopo di unire solo alla fine le parti. Questa soluzione è stata adottata anche da altri gruppi, ma come si vedrà successivamente, non sembra essere la strategia più efficace: privando il gruppo del confronto che gli è proprio, il testo finale risulta meno creativo, meno preciso e con gravi problemi di coesione.

Sintetizzando quanto notato dall'analisi delle interazioni, gli studenti tendono generalmente a scrivere senza usare un piano globale e soprattutto senza sottoporre le cose che scrivono a modifiche o aggiustamenti dettati dalle intenzioni comunicative. Le attività collaborative, come appare dall'osservazione dei team più affiatati, possono agevolare il processo, consentendo di affrontare la fase di analisi del compito come se fosse un problema da risolvere insieme. In linea di massima, la pianificazione risulta locale: lo scrivente procede per piccole unità di discorso, passo a passo, domanda dopo domanda ed evita la più corretta pianificazione globale, in cui si ha chiarezza sullo scopo da raggiungere e ci si muove avanti e indietro tra quanto prodotto e quanto è richiesto. Praticamente tutti i campioni raccolti mostrano una focalizzazione in prima istanza solo sull'introduzione: la preoccupazione degli studenti, come si è visto, è quella di riuscire a impostare l'inizio del testo.

Per facilitarne l'apprendimento, le fasi di generazione e organizzazione delle idee possono essere tenute opportunamente separate. È necessario mostrare agli studenti l'importanza di fornire una gerarchia alle idee raccolte, di scegliere in quale ordine e con quali collegamenti presentarle, di riflettere sul destinatario e sugli scopi comunicativi da raggiungere e infine in quale modo disporre le informazioni. Questa parte di processo può essere rinforzata attraverso una serie di esercizi pratici: riscrivere un testo cambiando il punto di vista, da interno a esterno, di un personaggio o di un altro; cambiare l'ordine cronologico degli avvenimenti; variare lo scopo da raggiungere, ecc.

Per la composizione di alcuni testi, l'attingere a contenuti e idee dall'esterno attraverso la consultazione di fonti è imprescindibile. Questa pratica è stata avvantaggiata e arricchita, negli ultimi anni, dall'utilizzo delle TIC³, le quali favoriscono una didattica differenziata e stratificata utile soprattutto nelle classi plurilingui grazie alla varietà di materiali a cui consentono di accedere.

È necessario trasmettere agli studenti l'importanza dell'analisi, della valutazione e dell'interpretazione delle fonti. Occorre saper applicare una lettura esplorativa e di consultazione. Infatti, perché si utilizzi in modo proficuo il

³ Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT dall'inglese *Information and Communications Technology*).

tempo a disposizione e si sfruttino al meglio i documenti, è importante che già dalla prima fase si proceda alla loro organizzazione.

Inoltre, gli alunni lamentano spesso un'eccessiva complessità dei materiali a loro disposizione, tra cui i libri di testo: questo aspetto conferma quanto teorizzato da Paola Marinetto (2020). La studiosa nota come spesso i libri di testo siano scritti per lettori esperti: analizzando parte di un capitolo di un manuale di storia, mostra come risulti complesso comprendere i vari punti di vista. In molti casi i docenti danno per scontata la comprensione del libro, utilizzandolo come un mero strumento per ricavare informazioni e concetti, senza domandarsi se i ragazzi abbiano le competenze linguistiche per comprenderlo. Le lacune nell'abilità di comprensione rendono più complesso anche lo scrivere. Spesso il compito non ha raggiunto i risultati attesi a causa della non comprensione della fonte a cui si faceva riferimento, travisata in più punti, come si vedrà meglio in seguito.

Massimo Prada e Michela Dota (2020) individuano una possibile causa della scarsa comprensione dei testi da parte dei ragazzi nella consultazione quotidiana dei dispositivi digitali. Una modalità di lettura, quella dei testi digitali, di *skimming* (lettura superficiale), di *skipping* (salto di parti del testo) o di *browsing* (scorrimento veloce). Questa abitudine rischia di essere applicata anche nelle situazioni in cui, al contrario, sarebbe necessaria una lettura più profonda e un pensiero sequenziale (cfr. Wolf 2018).

2.2.3. Fase di stesura

Nella fase di *writing* o stesura si trasformano in forma testuale le idee e l'impostazione del lavoro formulate nella fase precedente. In questo momento del processo incide notevolmente la competenza linguistica dello scrittore: abilità di tipo grammaticale, lessicale, sintattico e di ordine testuale, come l'organizzazione in paragrafi, l'attenzione alla coesione, ecc. L'intento è quello di raggiungere l'obiettivo comunicativo proprio del testo che si sta scrivendo.

È errato considerare quanto scritto in questa fase come definitivo, non si dovrebbero qui proiettare tutte quelle ansie di rapidità e compiutezza proprie del processo di scrittura nel suo complesso. Bisognerebbe scrivere senza preoccuparsi troppo degli errori grammaticali e di punteggiatura: l'ossessione alla correttezza, tipicamente scolastica, ha indotto molti a procedere scrivendo poche parole per poi correggerle subito. Non si considera, infatti, che spesso è molto più semplice correggere le parole e le frasi quando sono scritte già sul foglio, piuttosto che crearle e correggerle quando sono ancora nella nostra mente. È nella fase successiva, quella della revisione, che si metteranno a punto e perfezioneranno le varie sezioni del testo.

Di seguito alcuni dialoghi e considerazioni emersi dall'ascolto delle conversazioni tra gli studenti:

Studente 1: «Esatto, esatto, io direi che verso la metà del quattordicesimo secolo...»

- Studente 2: «Si assiste in Europa...»
 Studente 1: «Si abbatté!»
 Studente 3: «Si abbatte...»
 Studente 1: «Abbatté!»
 Studente 3: «Si abbatte, lo mettiamo al presente storico...»
 Studente 4: «Nono, solo i grandi scrittori possono scrivere al presente storico!»
 [...]
- Studente 2: «Essa è stata propagata... cioè... come si dice?»
 Studente 1: «Io metterei a cavallo del 1347...»
 Studente 2: «A cavallo? No!»
 Studente 1: «Perché?»
 Studente 3: «È carino...»
 Studente 2: «Non si dice a cavallo, non è... Al principio del 1347...»
 Studente 3: «La terra Dio creò... è ancora più brutto...»
 Studente 1: «È brutto...»
 Studente 2: «Ma si dice al principio... all'inizio, che ne so...»
 [...]
- Studente 1: «I primi artefici della propaganda...»
 Studente 3: «Della propaganda? Di Mussolini...»
 Studente 2: «Della diffusione...»
 Studente 5: «I primi protagonisti...»
 Studente 3: «È bello invece i primi protagonisti... no però non ci sta poi della diffusione!»
 Studente 5: «I protagonisti della propaganda...»
 Studente 3: «No propaganda si usa nell'elettorale, propaganda elettorale...»
 Studente 1: «Cerco un sinonimo...»
 Studente 5: «Qui c'è scritto "a propagare il contagio"!»

Nel testo finale troviamo: «Verso la metà del XIV secolo, in Asia e nel Medio Oriente, si diffuse una delle più terribili epidemie della storia, la cosiddetta "peste nera". La responsabile della diffusione dell'epidemia fu l'armata mongola». Innanzitutto, risulta interessante ragionare sulla percezione dei ragazzi: «il presente storico lo usano solo i grandi scrittori». La sensazione è che vi sia un registro proprio per i grandi scrittori e uno per le persone comuni. Infatti, nel testo finale si può notare la presenza del *si diffuse*. L'espressione *al principio* viene sentita come eccessiva perché utilizzata nelle Sacre Scritture e *a cavallo* come non adatta, senza riuscire a spiegare però per quale ragione. Notiamo poi la confusione tra il termine *propaganda* e *propagare*. Gli studenti si mostrano spesso insofferenti nei confronti della riscrittura di un testo: non amano scrivere in brutta copia, per poi dover cancellare, modificare e riscrivere tutto.

Per velocizzare il lavoro, una studentessa di un gruppo sceglie di iniziare a dettare alcune frasi a un compagno che contemporaneamente scrive: l'interesse è quello di vedere effettivamente delle parole scritte su quel foglio bianco. I compagni intervengono per fornire sinonimi e piccole correzioni.

Anche per la fase di composizione si conferma quanto osservato nella precedente: una delle più grandi ansie degli studenti è proprio quella del tempo e

della lunghezza del testo. Si fanno prendere dall'agitazione se allo scandire di un determinato minuto, non hanno scritto almeno un certo quantitativo di righe. Molteplici sono gli esempi a conferma di ciò: in un altro gruppo, ad esempio, dopo un confronto in merito alla coniugazione di un verbo in una frase, una studentessa interviene dicendo: «Ragazzi ci stiamo mettendo tre anni per scrivere due righe, chisseneffrega dell'italiano, bisogna pensare anche ai contenuti». Questa affermazione è molto esemplificativa: gli studenti hanno ben chiara la distinzione tra forma e contenuto, in cui la prima risulta, a loro avviso, meno importante rispetto alla seconda.

Il tempo incide anche sull'interesse che i ragazzi mostrano nell'approfondire un certo aspetto: spesso non cercano sinonimi, non guardano con attenzione le fonti, saltano dei passaggi. Questo lo si evince anche dall'ascolto di una interazione, in cui uno studente non comprende bene il testo di storia da cui stanno leggendo le fonti, anzi lo mette proprio in dubbio dicendo: «Il libro scrive "la peste si diffuse in Asia e nel vicino Oriente", ma perché specifica dicendo "nel vicino Oriente", l'Asia è già in Oriente». Tuttavia, i compagni non prestano molta attenzione e rispondono: «Si diffuse in Asia e poi lì vicino». Il ragazzo stesso, quindi, abbandona la sua riflessione e si accontenta della risposta dei compagni. Nel testo finale troviamo, nonostante non sia stata ben compresa dagli studenti, la stessa frase del libro: «Verso la metà del XIV secolo, in Asia e nel vicino Oriente, si diffuse una delle più terribili epidemie della storia, la cosiddetta peste nera».

Numerosi sono anche gli esempi in cui l'interazione tra i ragazzi procede bene, vi è un buon clima di collaborazione e condivisione. Ciascuno riesce ad apportare il proprio contributo, a intervenire e questo si nota quando si osserva il risultato finale. In uno di questi casi, grazie al confronto, i ragazzi riescono a staccarsi dall'idea di dover rispettare una lunghezza determinata per il testo e ribadiscono l'importanza di dire solo ciò che è necessario per raggiungere lo scopo comunicativo. Si afferma:

Studente 1: «L'introduzione per voi ci sta o è troppo breve?»

Studente 2: «No, va bene perché dice ciò che deve dire un'introduzione!»

Studente 1: «Non vorrei però fosse troppo corta, non si può mettere un altro paragrafo?»

Studente 2: «È ma quello che avevamo bisogno di dire l'abbiamo detto.»

Un aspetto interessante che si può notare nella fase di stesura è l'importanza che viene data alla parola di chi si considera "bravo a scuola". All'interno dei gruppi, il parere di chi tendenzialmente ha una buona media ha maggior valore rispetto alla proposta di chi sembra meno competente. Ciò è stabilito soltanto sulla base dei voti ottenuti nei temi precedenti, non sulla proposta effettiva che ciascuno presenta durante il lavoro insieme. Non di rado, infatti, capita che le proposte migliori vengano proprio da coloro che si considerano meno bravi, ma che non ottengano ascolto oppure vengano sminuite perché

qualcuno di “apparentemente” più competente le contesta. Ad esempio, in un gruppo si accende un dibattito in merito alla stesura di una frase. Uno studente, riferendosi alla ragazza considerata più brava, interviene dicendo: “Non si contesta lei, ha otto”. Successivamente un compagno propone un’introduzione diversa, la stessa ragazza a cui si faceva riferimento prima non concorda, nonostante sia una proposta molto interessante, e afferma: “Scrivete quello che dico io”. La studentessa inizia a dettare - facendo gravi errori di punteggiatura - un compagno trascrive, gli altri ascoltano senza intervenire.

Complessivamente, in riferimento alla fase di stesura, le interazioni mostrano tutte le lacune linguistiche degli studenti, molte delle quali vengono evidenziate anche dai commenti alle valutazioni fatti dalla docente. Spesso si evidenziano scelte lessicali inappropriate, riflesso di mancate conoscenze enciclopediche che comportano l’utilizzo di termini che travisano le fonti di partenza. Quanto al lessico, inoltre, vi è una tendenza a ripetere parole identiche o corradicali, anche quando ci sarebbero soluzioni diverse. In alcuni casi si verifica la selezione di sinonimi sfalsati rispetto all’argomento trattato. Dall’analisi degli errori di forma presenti nei testi, si evince una tendenza degli studenti a essere approssimativi. Il registro non sempre è adeguato alla situazione comunicativa in cui viene impiegato e frequenti sono i genericismi come gente e cosa.

Diffuse e importanti difficoltà si riscontrano anche nella concordanza dei tempi verbali tra le proposizioni subordinate e la principale, soprattutto all’interno di frasi complesse, aspetto aggravato da un utilizzo improprio della punteggiatura, che rende spesso complessa la comprensione del periodo. Alcuni fenomeni sono ricorrenti, come l’inserimento della virgola tra soggetto e verbo. Si registrano carenze nell’utilizzo delle reggenze preposizionali – *che* polivalente – ma soprattutto verbali, come l’indicativo per il congiuntivo.

Emergono difficoltà anche nell’impostazione della struttura del testo e del discorso: gli elaborati, con una sintassi di tipo paratattico, mostrano la giustapposizione di elementi scollegati e l’impiego di connettivi non garantisce la soluzione. L’impostazione del testo non è sempre puntuale: ricorre una divisione in paragrafi che non rispecchia le reali esigenze e non si delinea una totale padronanza degli elementi testuali che forniscono all’elaborato coesione e coerenza. Per esempio, non sempre i referenti indicati sono adeguati o le informazioni fornite coerenti con quelle ricavabili dal contesto. In merito alla morfologia sintassi, si riscontrano alcuni errori di concordanze e di antecedenti logici.

Gli adolescenti, infine, sono «inclinati a richiedere regole certe, sempre valide, immutabili, sia per economicità, sia per continuità inerziale, difficilmente incrinabile, con l’educazione linguistica monolitica ricevuta sin dall’infanzia. L’idea di una lingua sempre uguale a sé stessa, al di là dei contesti d’uso, degli scopi e dei destinatari, e di una grammatica proscrittiva e prescrittiva fino al dogma di fede, solletica persino il desiderio degli adulti (...)» (Dota, Prada

2020: 333). Il docente deve applicare un grande controllo sull'utilizzo del proprio linguaggio, soprattutto quando parla di norme grammaticali, poiché gli studenti tendono a generalizzare quanto afferma: un esempio può essere quanto ascoltato in un audio: «No ragazzi, ma chi ha inserito le parentesi? Vi ricordate cosa diceva la prof dell'anno scorso? Nel tema di italiano le parentesi non si possono usare MAI!».

2.2.4. Fase di revisione

In questa fase vengono riuniti tutti i tentativi per migliorare il testo, ovvero quegli interventi che si effettuano ricorsivamente durante la composizione per controllare e modificare lo sviluppo progressivo dell'elaborato. Si può considerare la revisione come un processo complesso perché implica un controllo su più livelli: revisione linguistica, testuale e comunicativa. È necessario, infatti, il controllo delle proprietà linguistiche e la verifica dell'adeguatezza generale dell'elaborato prodotto: risponde agli obiettivi richiesti?

Si può pensare alla revisione come a un processo che deve avvenire “da lontano” e poi “da vicino”. Nel primo caso, bisogna rileggere per intero il testo, valutando se nel complesso appare chiaro e coerente dal punto di vista logico. Successivamente, si potrà porre l'attenzione in maniera più precisa sulla lunghezza e coerenza dei paragrafi creati, sulla formazione delle frasi, sulle parole, soprattutto sui tempi verbali e sulla loro concordanza, ecc. Rileggere il testo ad alta voce consente di evidenziare in maniera più chiara gli errori e i passi oscuri, i luoghi in cui non risulta chiaro l'intento comunicativo.

Durante la revisione risulta molto utile seguire una serie di interventi cooperativi, come proposto dal metodo CDO⁴ postulato da Bereiter e Scardamalia (1995). Questo modello individua tre fasi fondamentali nel processo di revisione: lo scrittore prima di tutto confronta quanto scritto con quanto intendeva scrivere. Nel caso in cui individui dei problemi nel testo, delle discordanze rispetto al suo intento comunicativo, si mette in moto per risolverli. Individuata una soluzione, opera sull'elaborato modificandolo e completando la revisione. L'intento è quello di far tornare l'allievo su quanto ha prodotto, in modo che possa confrontarlo con quanto aveva pianificato, chiedendosi: «Si può dire in maniera differente? Questo periodo va bene? Si può dire la stessa cosa in maniera migliore?».

Spesso la complessità del controllo esecutivo, che prevede più operazioni, porta a essere dei revisori superficiali. Nella revisione lo studente riprocesa quanto ha scritto, intervento che mette in atto la sua abilità metalinguistica e metacognitiva, in cui la sua maturazione educativa incide particolarmente. Infatti, è chiesto al discente di intervenire in maniera ricorsiva e su una pluralità di panni. Per questo motivo servirebbe una didattica che favorisca interventi specifici sulla revisione.

⁴ *Compare, diagnose and operate* = Confronta, diagnostica e opera.

La revisione linguistica dipende, ovviamente, anche dalla competenza grammaticale dello studente. Per questo motivo, è la fase in cui appaiono maggiormente le differenze tra gli studenti: coloro che sono linguisticamente più preparati premono affinché si esegua una rilettura complessiva del testo e una correzione puntuale degli errori; gli alunni, invece, che mostrano più debolezze a livello di competenze linguistiche tendono spesso a voler eludere del tutto la parte di rilettura, a minimizzare le imperfezioni e puntano a terminare il prima possibile l'elaborato. Di seguito presento alcuni esempi:

Studente 1: «Rileggiamo dall'inizio.»

Studente 2: «Giorgio leggi tu!»

Studente 1: «Cinque assicurato, legge la Chiara che legge meglio.»

S3 inizia a leggere il testo

Studente 3: «Leggo da qui "hanno influenzato la realtà dogmatica tipica dell'epoca".»

Studente 1: «No "tipica", basta "dell'epoca". Togli "tipica".»

Studente 3 continua a leggere il testo

Studente 2: «Qui ci va una parentesi.»

Studente 1: «Ha ragione, mettiamo una parentesi!»

Studente 2: «Predilige o prediligeva qui?»

Studente 1: «Predilige, vedi che il verbo prima è al presente?»

Studente 3 continua a leggere il testo

Studente 1: «Ragazzi abbiamo scritto mille volte *volgare*, bisogna variare!»

Studente 4: «Dai basta chissenefrega! È normale tanto fare degli errori!»

Si può notare come lo studente (S1), dotato di una buona proprietà di linguaggio, tenda a porre l'attenzione su tutto ciò che gli appare discordante rispetto alla sua idea di testo ben costruito. Durante tutto il dialogo, anche nella parte non trascritta, è colui che maggiormente prende parola e sottolinea ai compagni le correzioni. Questo infastidisce altri componenti del gruppo, che ricordano lo scadere del tempo e mostrano il desiderio di terminare il testo, fino ad affermare «Dai basta chissenefrega! È normale tanto fare degli errori!». Il messaggio appare molto chiaro: lo studente (S1) sta cercando la perfezione, è normale invece fare degli errori, va bene anche così, basta consegnarlo.

In un altro gruppo, si può ascoltare una ragazza dire: «Non rileggiamo, andiamo avanti che ci manca ancora la parte finale». Avendo poco tempo, gli studenti scrivono la sezione mancante direttamente in bella copia, eseguono solo una rilettura finale molto veloce e approssimativa, utile più per la serenità di averla fatta che per la reale efficacia dell'azione.

Non tutti i casi sono uguali però, c'è chi dedica molto tempo a questa fase. In un gruppo, ad esempio, rileggono il testo con grande attenzione, correggono la punteggiatura, si prendono tempo per questo esercizio. Si chiedono se quello che hanno scritto rappresenti davvero il loro pensiero, se è proprio quello che volevano dire. Leggendo il testo notano che una frase non risulta molto chiara, decidono quindi di provare a riscriverla. Fanno qualche tentativo

con scarsa riuscita, finché una ragazza interviene dicendo: «Aspettate, cosa vogliamo dire? Capiamo cosa vogliamo dire e poi formuliamo la frase». Risolvono il problema di quel punto e ricominciano con la lettura. Finita una prima rilettura, cambiano lettore e ricominciano il processo da capo. Si soffermano su una parte poco chiara, correggono la punteggiatura, cercano alcuni suggerimenti da Internet, si domandano se i relativi che hanno inserito sono corretti e i riferimenti chiari: applicano molto bene, quindi, la fase di revisione attraverso il modello CDO.

Una tendenza tra i ragazzi è quella di riservare alcune correzioni alla fase di rilettura finale, una volta che il testo risulta completato; altre modifiche, invece, vengono eseguite durante le riletture in itinere. Ad esempio, un gruppo sceglie di non correggere i verbi durante la stesura di una frase, nonostante siano chiaramente sbagliati, perché ritiene che questa pratica vada svolta solo alla fine, una volta terminato tutto il testo. Si suppone che questa scelta sia dettata dalla difficoltà che richiede ai ragazzi questa pratica: le maggiori lacune degli studenti, di cui gli errori presenti nei compiti ne sono una conferma, sono concentrate proprio nell'ambito dei verbi e della punteggiatura, aspetti che tendono a correggere proprio durante la rilettura finale. Posticipare il processo equivale a posticipare la maggior fatica: è così problematico per i ragazzi comprendere come applicare la *consecutio temporum* o inserire la punteggiatura, che preferiscono rimandare la correzione a un momento successivo e apposito.

Spesso, durante la rilettura, si riscontra una tendenza da parte degli studenti a semplificare il lessico poiché considerato non idoneo alle loro competenze, come se avessero scritto con uno stile che non è il loro. Se scrivono un testo con parole troppo difficili, temono che l'insegnante possa supporre una loro copiatura. In un gruppo, ad esempio, gli studenti leggono il testo appena prodotto e controllano l'eventuale presenza di ripetizioni. Uno studente propone di inserire nel testo *ivi* come sinonimo di una parola già citata, ma per gli altri ragazzi si tratta di un termine troppo aulico. Lo stesso avviene anche in altri team: un alunno cerca di elevare la forma durante la fase di rilettura, ma i compagni non ne vogliono assolutamente sapere, secondo loro il testo adattato non corrisponderebbe alla loro effettiva competenza.

Rileggendo, il soggetto può rendersi conto che un'idea deve essere chiara: spesso ascoltando i differenti audio degli studenti, si è notato come numerose fossero le domande a proposito della chiarezza o meno di un certo periodo. Le modifiche che riguardano gli aspetti retorici della composizione possono richiedere anche un'integrazione o un'aggiunta di concetti, la conferma di alcuni temi piuttosto che altri, con relativa riformulazione degli obiettivi iniziali. Lo scrittore esperto padroneggia questa dinamica complessa di pianificazione e verifica, non dimentica di eseguire una riflessione sulla funzione delle idee inserite nel testo. Diversamente, lo scrittore inesperto mostra più perples-

sità nell'applicare questa procedura, soprattutto perché spesso non ha una pianificazione del testo globale alla quale far riferimento. Per questo motivo, servirebbe una didattica che favorisca interventi specifici sulla revisione: creare situazioni di correzione interattiva risulta molto efficace. Affiancare un compagno che pone domande, commenta in modo positivo o negativo le scelte prese, solleva dubbi e suggerisce soluzioni è un esercizio di apprendimento molto efficace.

2.3. Comparazione tra la valutazione finale e il processo di scrittura

2.3.1. La valutazione nei suoi aspetti cardine

Dopo aver analizzato i materiali raccolti, si è scelto di porre l'attenzione in particolare su quattro testi, aventi tutti la stessa consegna e realizzati da gruppi differenti per soddisfare la medesima prova. Si è messo a confronto il testo che ha ottenuto tra tutti la valutazione più alta con quelli che hanno ottenuto un voto inferiore. L'obiettivo era quello di capire che cosa fosse variato nella realizzazione dei quattro compiti: ci si è chiesti quale fase del processo di scrittura potesse aver aiutato gli studenti a raggiungere un buon risultato, quali fossero invece i punti deboli – e in quale fase – che hanno portato a un testo nel complesso meno efficace.

Prima di procedere con l'osservazione e il confronto dei testi, risulta necessario definire che cosa si intenda per valutazione e se effettivamente possa essere un parametro interessante da analizzare. L'intento del voto espresso tramite un valore numerico entro una scala da 1 a 10 dovrebbe essere quello di esplicitare il livello di obiettivi di apprendimento raggiunto dagli studenti, consentendo di individuare le aree che necessitano di un successivo rafforzamento e potenziamento. Il voto è utile se consente all'alunno di comprendere quanta padronanza possiede rispetto a una data disciplina, al fine di poter recuperare eventuali lacune. Esso può anche rappresentare una conferma di un lavoro svolto in maniera positiva.

Spesso, purtroppo, nella consueta normalità scolastica, la valutazione risulta essere il conferimento di un giudizio alla persona, un valore che si assegna al singolo. Questa prassi determina l'atteggiamento riscontrato dall'ascolto delle interazioni tra i ragazzi: gli alunni che ricevono i voti più alti sono visti come i più capaci e intelligenti, quelli a cui sono assegnate valutazioni negative come poco volenterosi e meno competenti. Durante i mesi di tirocinio, ho notato come questo pensiero sia molto più diffuso tra gli studenti e i loro genitori, piuttosto che tra i professori. La valutazione viene vista dalle famiglie come un elemento di premio o punizione, di impegno o non impegno. Quello che diventa un giudizio di valore si ripercuote sull'immagine che lo studente ha di sé, si sente valere tanto quanto un 4, oppure come un 9, in base al voto preso. Ciò modifica la considerazione di sé, porta a un peggioramento a catena: se a un

maggiore impegno non consegue un migliore risultato, si riduce la fatica perché la si percepisce inutile. Per chi, invece, ha una buona media, la verifica o l'interrogazione, sede principe della valutazione, diventano momenti di ansia da prestazione e paura di deludere le aspettative nel caso non si vada abbastanza bene.

Bisognerebbe, dunque, focalizzarsi sulle modalità con cui i voti vengono espressi, recepiti e considerati. Il cambiamento da portare nelle classi, soprattutto nell'odierna società incentrata sui risultati, è una variazione di atteggiamento che vede l'impegno non più funzionale al voto, non indirizzato verso un successo richiesto da altri, ma incentivo per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento utili per possedere efficaci competenze. Senza dimenticare che la valutazione rimane un valido alleato per l'insegnante, grazie al quale può comprendere se e cosa migliorare nella propria didattica.

Valutare nell'ambito della scrittura significa verificare la consapevolezza e i progressi fatti dagli alunni in merito ai processi implicati nella produzione di testi. Il voto, dunque, ha una funzione di regolazione, una verifica puntuale che segue il percorso a tappe dello studente e non ha la pretesa di stabilire dei livelli in rapporto a certi standard di prestazione. Sicuramente, l'ascolto dell'interazione tra gli studenti, come si è verificato nello studio a cui si fa riferimento, consente di osservare il procedere del gruppo, ma anche il contributo e il percorso del singolo in rapporto al gruppo stesso. Ciò consente di poter valutare sia il lavoro che nel complesso ha realizzato il team, sia l'apporto che nello specifico ha fornito il singolo.

Dunque, quando verrà citata in questa ricerca, la valutazione si intenderà nella sua forma positiva: un indice numerico, arricchito dalla necessaria spiegazione, che intende fornire elementi utili a migliorare la programmazione e lo svolgimento dell'attività in quel momento monitorata. Il voto risulta come un segnale di avviso per mettere in luce gli obiettivi raggiunti e non raggiunti in una data prova.

Pertanto, senza entrare nel merito del voto assegnato dalla docente, si procederà con il confronto tra i differenti processi di scrittura scelti dagli alunni. Perché un testo risulta meglio riuscito rispetto a un altro? Quali punti di forza si possono individuare e quali negatività? La scelta di un determinato processo porta a un elaborato più completo? Quale fase risulta determinante?

Di seguito si cercherà di rispondere a questi interrogativi analizzando quattro temi aventi la seguente consegna: *Presentate, nel modo che ritenete più efficace, il contenuto e il commento del seguente canto* – ciascun gruppo doveva analizzare un canto differente della *Commedia* di Dante Alighieri. La scelta di concentrarsi su questi quattro è stata motivata dal fatto che ci fosse un importante divario tra le valutazioni ottenute dagli elaborati: tre gruppi hanno ottenuto un voto pari a 6.5 (G1; G2; G3), un gruppo ha ottenuto 8 (G4), differenziandosi notevolmente dai temi dei compagni.

2.3.2. Analisi degli elaborati raccolti e presi a campione

I problemi principali dei testi – soprattutto per quelli che hanno ottenuto le valutazioni più basse – riguardano la forma. Gli elaborati risultano poco scorrevoli alla lettura, carenti rispetto alla punteggiatura e alle concordanze temporali. Il contenuto è stato valutato come discreto per i primi tre elaborati (G1; G2; G3), buono nel caso del quarto (G4). Quest’ultimo risulta complessivamente ben svolto, scorrevole e chiaro alla lettura, presenta solo qualche imperfezione.

Procediamo ora con un confronto tra l’elaborato di ciascun gruppo e il processo di scrittura utilizzato. Leggendo il testo del primo gruppo (G1) si riscontrato principalmente tre problemi: difficoltà nella coniugazione dei verbi; difficoltà a trasporre un pensiero o un concetto da loro appreso in testo scritto; difficoltà nell’utilizzo della punteggiatura. Ecco una sezione del testo comprensivo delle correzioni della docente in rosso:

All’inizio del canto viene presentata la figura di Minosse, cioè un personaggio mitologico che è caratterizzato da un aspetto animalesco. Quest’ultimo viene posto all’ingresso del II cerchio, **(non necessaria la virgola)** poiché viene definito **(non viene definito, è il giudice infernale, per questo motivo, per il fatto di esserlo, viene posto all’ingresso)** il “giudice infernale”, il cui compito è quello di ascoltare le confessioni dei dannati e assegnare loro il cerchio corrispondente al peccato. Possiede, infatti, una lunga coda con la quale avvolge il corpo **(il corpo di chi? Si potrebbe cadere in errore pensando sia quello delle anime, che in realtà non hanno corpo, quindi bisogna specificare che il corpo è di Minosse, il proprio corpo – di Minosse)** e, in base ai giri che con essa compie, indica il numero del cerchio a cui **(in cui)** l’anima deve discendere. In seguito a questa parte introduttiva, Dante e Virgilio, proseguono il loro viaggio all’interno del cerchio e si ritrovano ad osservare le anime dei lussuriosi, **(questa virgola non è necessaria)** trasportate dal vento in maniera incessante.⁵

Come si può notare, la presentazione della figura di Minosse non è chiara e numerose sono le virgole utilizzate in modo non appropriato. Analizzando l’interazione di questo gruppo, quanto emerso dal testo viene confermato: gli studenti dedicano molto tempo alla riflessione sulla figura mitologica e faticano a trovare una soluzione che li convinca. Di seguito una parte del dialogo:

Studente 1: «“Nel quinto canto c’è Minosse, il quale era presentato con caratteristiche animalesche, poiché il suo ruolo è quello di giudice infernale⁶.” Ora dobbiamo descrivere quello che fa!»

Studente 2: «Qua nel libro c’è scritto che “indica con gli avvolgimenti della sua coda il numero del cerchio in cui ogni anima deve andare.” Quindi con l’avvolgimento della sua coda indica...»

Studente 1: «Ma stai copiando pari pari?»

⁵ In rosso sono evidenziate le correzioni della docente.

⁶ La studentessa sta dettando la frase ad un compagno che la digita su un Documento inserito in Google Testi.

- Studente 2: «Nono... indica il numero del cerchio in cui l'anima deve andare...»
 Studente 1: «Oppure potremmo scrivere... avvolge con la sua coda il corpo del dannato e lo assegna al cerchio a cui è condannato...»
 Studente 3: «Cioè prima possiamo anche descrivere il suo carattere, che ringhia, che ha una lunga coda che avvolge lungo il corpo tante volte quanti sono i cerchi che il dannato deve discendere... possiamo anche mettere così volendo...»
 Studente 2: «Ma la coda avvolge l'anima?»
 Studente 1: «Il corpo del dannato, con la sua coda avvolge il corpo del dannato...»
 Studente 3: «Con la sua lunga coda avvolge attorno al corpo... qua dice "avvolge attorno al corpo tante volte quanti sono i cerchi che il dannato deve discendere"... capito?»
 Studente 1: «Cioè lui avvolge il corpo e poi gira in base...»
 Studente 3: «Esatto... in base al cerchio a cui sono destinati... ok, quindi mettiamo: avevi detto? Con la sua lunga coda...»
 Studente 1: «Avvolge il corpo del dannato... e girando...»
 Studente 3: «Del dannato... avvolge attorno al corpo del dannato tante volte quanti sono i cerchi che il peccatore deve discendere? Va bene?»
 Studente 1: «Non so se... cioè per me lo fa proprio girare il corpo...»
 Studente 3: «Qua sul libro dice che avvolge attorno al corpo del dannato...»
 Studente 2: «I giri che fa coincidono con il numero di cerchio... se fa cinque giri va nel quinto cerchio...»
 Studente 4: «Esatto!»
 Studente 2: «Se la coda fa cinque giri va nel quinto, non ci vuole molto.»
 Studente 1: «Non ha senso la frase "con la sua lunga coda avvolge attorno al corpo del dannato tante volte quante"!»
 Studente 4: «Non ha senso.»
 Studente 3: «Ma si che ha senso, c'è scritto qua!»

Il confronto prosegue, ognuno propone soluzioni differenti, finché si giunge alla frase finale. Osservando questo dialogo, però, si nota come il sospetto dell'insegnante fosse fondato. Gli studenti ritengono che la coda di Minosse si arrotoli attorno al corpo del dannato e non attorno al corpo di Minosse stesso. Tale lacuna rende evidente una duplice incomprensione, del canto e della spiegazione avvenuta in classe: nonostante abbiano letto il testo, in cui il canto è riportato interamente e arricchito da note di spiegazione molto chiare, non comprendono il concetto e continuano a pensare che la coda di Minosse si avvolga attorno all'anima del dannato.

Per quanto concerne il processo di scrittura, i ragazzi seguono le tre fasi: cercano di capire come strutturare il testo; si documentano; scrivono confrontandosi tra loro; rileggono il testo. Il problema che si potrebbe riscontrare nel loro lavoro, però, è la sufficienza con cui svolgono il processo stesso. Un ragazzo, ad esempio, in risposta a un compagno impegnato a rendere più scorrevole una frase, afferma: «Dai lascia perdere, tanto lo sappiamo, questo è un lavoro da 7». La fase di revisione, inoltre, viene svolta in maniera molto approssimativa: durante la lettura un po' frettolosa fatta da uno studente, si rendono conto che i verbi non sono coniugati correttamente e alcune frasi non sono

coerenti. Tuttavia, non riescono ad applicare le necessarie correzioni, pertanto lasciano il testo così come l'avevano creato inizialmente.

Il secondo gruppo (G2) sceglie una strategia di scrittura differente. Gli studenti decidono di suddividersi i compiti: ciascuno realizza una parte specifica dell'elaborato. Per questo motivo, le prime due fasi del processo sono svolte da ogni alunno singolarmente e solo la revisione è vissuta in team una volta unite tutte le sezioni.

Nel complesso l'elaborato risulta poco chiaro: ci sono periodi lunghi molte righe in cui il concetto di fondo si viene a perdere. Anche la concordanza verbale non viene sempre rispettata. Si riporta una parte di testo che esemplifica quanto affermato:

In questo canto la riflessione politica affrontata dall'autore (come anche nel sesto canto del purgatorio e del paradiso), si riferisce in particolar modo all'ambito comunale, precisamente alla città dantesca, affidando a Ciacco, un fiorentino, il compito di esprimere il proprio personale parere sulle vicende politiche. Emerge che si tratta (tratti) di un parere di condanna per la corruzione, il malgoverno e la faziosità degli interessi di parte. Dante pone a riguardo tre domande a Ciacco, in quanto egli, essendo anima dannata, conosce il futuro (avvenimenti, (non serve la virgola) i quali Dante aveva già vissuto, perché altrimenti, non avrebbe potuto raccontarli (la frase non è ben resa, meglio: avvenimenti che Dante in realtà aveva già vissuto, altrimenti non sarebbe riuscito a raccontarli)). Nella prima domanda che Dante rivolge a Ciacco (si) chiede quale sia il futuro di Firenze; nella seconda chi ha (abbia) ragione, ossia chi è (sia) nella parte del giusto; nella terza la causa di tanta violenza tra i fiorentini. [...]

Il goloso fiorentino, infatti, riferisce delle dispute tra il partito dei Bianchi e quello dei Neri (virgola, i quali) che erano soliti contendersi il potere in quegli anni. In risposta alla seconda domanda, egli dice che di giusti ce ne sono pochi e che questi non sono ascoltati da nessuno e in risposta alla terza egli dice che le tre cause della discordia a Firenze sono: superbia, invidia e avarizia (peccati che l'autore nel primo canto paragona a un leone, a una lonza e a una lupa) (quattro righe senza un punto: risulta fatidica la lettura)⁷.

La scelta del gruppo di suddividersi le parti da comporre – per altro osteggiata da qualche componente – si riflette sul testo: anche a una prima lettura, si possono scorgere le differenti sezioni, le quali presentano una variazione di stile. Alcuni punti dell'elaborato sono svolti in maniera lineare e chiara, mostrano meno errori, altri presentano un utilizzo della lingua meno puntuale.

Anche il terzo gruppo (G3) sceglie la medesima strategia: gli studenti si dividono i compiti e rimandano alla fase finale l'unione delle singole parti. Gli unici momenti di confronto si riscontrano al sorgere di eventuali dubbi, oppure per la lettura del manuale o la condivisione degli appunti. Anche in questo testo si notano le diverse stesure, lo stile cambia, non vi è coesione e alcuni

⁷ In rosso sono evidenziate le correzioni della docente.

concetti vengono ripetuti più volte. Analizzando le sezioni prodotte in autonomia, gli studenti notano alcune incoerenze verbali tra le parti, ma riservano alla fase di rilettura il compito di risolverle. Giunti alla fase finale, affidano ad un compagno il compito di leggere ad alta voce e procedono correttamente, individuando tutti i punti critici del testo. Anche questa volta però, il problema non è riscontrare l'errore, ma il sanarlo: non sanno linguisticamente come correggere le incongruenze, soprattutto da un punto di vista verbale. Citiamo alcuni passi della versione finale dell'elaborato:

Fanno parte di questa categoria coloro che, durante la loro vita, sono stati seguaci della filosofia di Epicuro, **(bisogna inserire un elemento che rimandi alla filosofia: esempio concezione/teorizzazione)** mal interpretata dalla visione dogmatica del Medioevo, in quanto si pensava che essi non credessero all'immortalità dell'anima e avevano **(avessero)** una concezione materialistica ed edonistica della vita.

[...]

Dispiaciuto per ciò che era appena successo e, consapevole del fatto che all'Inferno le anime riuscissero **(riescano)** a mantenere una conoscenza del passato e a prevedere il futuro lontano, Dante chiese **(chiede)** a Farinata perché i dannati non possano vedere gli eventi presenti⁸.

Il gruppo numero quattro (G4) è quello che ha ottenuto la valutazione più alta, quello che ha mostrato nel complesso una buona abilità di scrittura: interessante è ora capire quale procedimento abbiano utilizzato gli studenti. Una sezione di testo:

Al contrario, Dante in quest'opera reinterpreta il finale, in quanto viene affermato che Ulisse, invece di tornare in patria, **decide** di continuare l'esplorazione con i suoi leali compagni e quindi, dopo aver navigato per tutto il Mar Mediterraneo, **decidono** **(decide: il soggetto è ancora Ulisse – singolare)** di oltrepassare le colonne d'Ercole, limite invalicabile posto da Dio. Ulisse, per convincere i suoi seguaci a proseguire il viaggio con lui, formula un discorso che viene anche riportato da Dante in questo canto.

[...]

Le esplorazioni geografiche sono sempre state presenti nel corso dei secoli. Infatti, così come Ulisse era spinto dalla curiosità verso l'ignoto che lo portò a compiere il "folle viaggio", anche Cristoforo Colombo, mosso dal desiderio di conoscere, intraprese un viaggio che si concluse con la scoperta dell'America nel 1492. **(Questa considerazione è interessante, ma poco connessa al passo prima e al successivo, poteva essere integrata in maniera più coerente all'interno del testo)**⁹.

Analizzando l'interazione tra i ragazzi, si percepisce un'iniziale difficoltà nel capire come poter dare avvio alla scrittura. Si soffermano sull'introduzione, cercano di valutare cosa sia necessario scrivere: non hanno chiara l'idea di in-

⁸ In rosso sono evidenziate le correzioni della docente.

⁹ In rosso sono evidenziate le correzioni della docente e in giallo le ripetizioni.

sieme, il loro primo problema è quello di dare avvio alla produzione. Una ragazza prova allora ad abbozzare l'introduzione sulla base degli appunti da lei presi a lezione, gli altri studenti intervengono cercando di modificare alcuni termini che a loro non risultano appropriati. Vi è una buona sintonia tra il gruppo, ciascuno cerca di fornire il proprio contributo: si possono riscontrare tutti gli aspetti positivi segnalati nel capitolo 1.3.

Inoltre, applicano il modello CDO durante tutta la fase di stesura, anche se alcuni tipi di correzioni, come la punteggiatura, vengono riservati alla rilettura finale. Procedono in questo modo: una ragazza scrive e imposta il testo, i compagni integrano e modificano in modo attento e puntuale. Uno studente interviene spesso direttamente sul testo, cambia alcune parole, reimposta un periodo e poi lo comunica ai compagni che rileggono e confermano o modificano – si tratta di una esercitazione da remoto, dunque ogni studente aveva libero accesso al testo. Ad un certo punto, viene affidato a un ragazzo il compito di rilettura, quindi, mentre gli altri procedono con la realizzazione del testo, lo studente selezionato legge quanto già prodotto e applica le necessarie modifiche. Lettura e perfezionamento del testo vengono eseguiti costantemente durante tutto il processo. Nonostante ciò, viene eseguita più volte anche la rilettura finale a testo ultimato, durante la quale si chiedono: «Cosa vogliamo dire? Che messaggio dobbiamo trasmettere?». Finita la prima rilettura insieme, infatti, decidono di cambiare lettore e di cominciare nuovamente il processo: si domandano se i relativi siano chiari e se si capisca o meno a chi si riferiscono.

Tornando agli interrogativi posti inizialmente, i quali hanno dato avvio alla riflessione, si può provare a fornire una risposta sottolineando l'importanza che assumono, durante il processo di scrittura, la collaborazione tra gli studenti e la fase di revisione. Infatti, si nota come il raggiungimento dei risultati migliori si verifichi quando il gruppo mostra maggior affiatamento. G1 e G3 sono stati sicuramente penalizzati dalla scarsa collaborazione avuta.

Inoltre, si è osservato come la fase di revisione assuma un ruolo determinante all'interno dell'intero processo. Il gruppo che ha realizzato il testo più efficace, guadagnando la valutazione maggiore, mostra di saper padroneggiare questa fase. Gli altri gruppi – in particolare G1 – una volta terminata la stesura non danno la giusta importanza alla rilettura, anzi la eseguono in maniera del tutto approssimativa.

3. Aspetti qualificanti della sperimentazione

3.1. Questionario di valutazione a conclusione del progetto

Al termine dell'esperienza didattica, è stato inviato agli studenti un questionario comprendente 14 domande. Nelle prime domande si chiedeva un parere a proposito dell'apprendimento cooperativo e del rapporto tra didattica e

tecnologie; i quesiti restanti si focalizzavano sull'abilità di scrittura e sul progetto svolto insieme. La scelta di sottoporre un sondaggio agli alunni è nata dall'interesse di poter confrontare quanto emerso e supposto dall'analisi delle interazioni, con quanto effettivamente essi hanno vissuto. Inoltre, in questo modo, si è fornita loro la possibilità di auto-osservarsi, di distanziarsi e di riflettere sul loro modo di procedere, soprattutto in merito all'abilità di scrittura, di attuare – in sintesi – la metacognizione.

In linea generale, gli studenti ritengono sia molto utile lavorare in team perché si tratta di una modalità che sprona a ottenere risultati migliori, consente di condividere le proprie idee e risulta di maggior stimolo poiché più divertente. Inoltre, confermano il fatto che consenta di apprendere meglio perché vi è un confronto che in un lavoro autonomo non si avrebbe, che stimoli la capacità di saper lavorare in gruppo e sostenere un confronto orale e che permetta di suddividere il lavoro tra i partecipanti, facendo in modo che la fatica non ricada tutta sul singolo.

Tra i contro, invece, il fatto che sia un'attività che richiede più tempo rispetto a un lavoro autonomo, in quanto ci sono più idee da assemblare, e il fatto che possa risultare più caotico. Inoltre, in alcuni casi, trovano sia complesso rimanere concentrati perché ci sono numerose voci e opinioni da tenere a mente, oltre al fatto che la valutazione complessiva può essere spesso inficiata dalla scarsa partecipazione di qualcuno o dalla mancanza di sintonia tra i membri del gruppo.

In merito al tema delle tecnologie e a come i ragazzi le percepiscano in riferimento alla didattica, in generale ritengono: che facilitino lo svolgimento del lavoro; che siano strumenti utili, ma non sostitutivi dei metodi e degli strumenti tradizionali; che possano agevolare l'apprendimento perché rendono più agili molte azioni; che siano molto utili soprattutto per la condivisione di materiali e per la presenza di piattaforme; che aiutino a informarsi su ciò che non si conosce; che consentano di rimanere in contatto in momenti di emergenza, come nel caso del lockdown; che velocizzino il processo di scrittura grazie all'utilizzo della tastiera; che diano la possibilità di proseguire un lavoro intrapreso in presenza, anche a distanza. Diversi studenti sottolineano che le tecnologie possano agevolare il lavoro in classe nella misura in cui le si utilizzino correttamente: ci sono casi in cui possono fungere da pretesto per distrarsi.

Quasi la metà degli studenti intervistati ha indicato di aver sentito parlare delle fasi del processo di scrittura anche prima dell'esperienza vissuta insieme, ma di non ricordare quali siano. Solo il 13% dichiara di non conoscerle.

A proposito delle domande che cercavano di attivare un'auto-riflessione in merito all'abilità di scrittura, gli studenti sottolineano come essa sia una buona forma di comunicazione che consente di raggiungere più persone; un ottimo modo per aprire la mente e dar spazio all'immaginazione; una forma d'arte utile per raccontare eventi e storie agli altri; un importante strumento

per poter esprimere le proprie idee, in modo diverso rispetto all'oralità. Nel complesso, reputano il loro modo di scrivere discreto-buono, ma ammettono ci sia molto margine di miglioramento.

Si è pensato di chiedere ai ragazzi in che modo pensano di esercitare la scrittura in classe e se nel tempo si sono sentiti migliorati grazie a quel tipo di esercizio. In generale, ritengono di esercitarla ogni volta in cui è chiesto loro di scrivere testi di vario genere, oppure di leggere: accadendo spesso questo a scuola, molti sentono di essere migliorati. Alcune risposte su cui risulta interessante porre l'attenzione: «Sicuramente sì, con l'esercizio posso migliorare, ma non potrò mai diventare ai livelli di chi è già bravo»; «Sento di non esercitarla, ma non perché non si lavori, ma perché non le do la giusta importanza al momento della produzione»; «A scuola esercito la mia abilità di scrittura allenandomi a scrivere dei testi, non solo in italiano, ma anche in altre materie e questo mi permette di migliorare il mio modo di esprimere i diversi concetti e le mie idee»; «A scuola non credo di esercitare molto le mie abilità di scrittura».

Le ultime domande avevano come obiettivo quello di capire come avessero vissuto gli studenti il fatto di essere registrati durante l'interazione. Si sintetizzano alcune riflessioni: in alcuni casi l'audio non è stato percepito favorevolmente perché non consentiva, secondo gli studenti, di esprimersi liberamente; in altri li ha lasciati indifferenti, risultando un elemento di cui si dimenticavano in breve. Una parte di alunni, invece, ha trovato nella registrazione uno stimolo per lavorare meglio: «Sotto certi aspetti, il fatto di essere registrati è stato di stimolo in quanto comunque si sapeva di essere ascoltati e che quindi bisognava dare il meglio di noi» oppure «Mi è stato di stimolo in quanto mi ha fatto rendere conto del modo in cui parlo e mi esprimo» e infine «Non mi ha infastidito registrare la conversazione con i miei compagni, anzi ha permesso che molto spesso conversazioni inutili non venissero affrontate in quanto sapevamo di essere registrati e, di conseguenza, ci siamo concentrati meglio sul lavoro». Un ragazzo scrive: «No, non mi da fastidio, al giorno d'oggi siamo controllati e osservati tutto il giorno e quindi credo non sia nulla di grave». C'è chi sostiene che tutte le lezioni dovrebbero essere registrate, purtroppo però non viene motivata la risposta.

La maggior parte dei ragazzi, infine, ritiene sia molto importante saper scrivere in modo corretto perché consente di esprimere la propria opinione, in particolare quando non è possibile un confronto orale. Inoltre, valutano la scrittura come un'abilità molto richiesta nel mondo del lavoro, dunque un'ottima competenza utile per la propria carriera professionale.

3.2. Contributo della sperimentazione e rimandi educativi

Nel complesso, l'analisi condotta ha tentato di fornire alcune informazioni sui processi mentali messi in atto dagli studenti quando si trovano di fronte

alla necessità di produrre un testo scritto in gruppo. Come afferma Boscolo (1990):

Lo spostamento dell'attenzione dal prodotto al processo implica modalità di intervento totalmente diverse da quelle tradizionalmente usate, modalità che investono sia l'aspetto specifico della produzione scritta e la sua peculiarità, sia la dinamica dei processi mentali che sottendono alla formazione e all'organizzazione del pensiero logico. Si tratta di aiutare l'allievo a chiarirsi le idee, ad organizzarle, e a svilupparle attorno ad un nucleo, a saper cercare nella memoria a lungo termine, a tener conto della propria esperienza.

Mettere in evidenza la complessità dei processi di scrittura presuppone il domandarsi se gli strumenti di cui l'istruzione scolastica dispone aiutino gli studenti a rispondere e affrontare tale complessità. Porre in esame la scrittura e il suo realizzarsi richiede inevitabilmente una riflessione sulle modalità con cui si impara e si insegna a scrivere, e se gli stimoli offerti dalla ricerca possano tradursi in strumenti didattici efficaci.

3.2.1. Scrivere è un processo complesso

Come più volte è stato ricordato, scrivere è un'attività complessa che implica l'attivarsi di una serie di processi cognitivi che possono essere guidati, facilitati e migliorati da specifici interventi didattici.

Concentrarsi sui processi permette di dimostrare che questa abilità non è innata, né il semplice esito della maturazione, ma il risultato dell'acquisizione di una serie di competenze e strategie. Come si è osservato, la maggior parte degli studenti pensa esattamente ciò che si vuole negare: è importante rompere questi falsi miti e sensibilizzare gli alunni sul fatto che possano dominare il processo generale dello scrivere grazie a un percorso graduale, in cui acquisiscono sempre maggior sicurezza.

L'istruzione, a tal proposito, ha due compiti principali: evitare di fornire conoscenze inutili, necessarie solo a una ripetizione mnemonica in aula, e abituare gli studenti a elaborare le conoscenze acquisite, senza dover dimostrare tutto quello che sanno. La modalità del "dire tutto ciò che si sa" spesso diviene uno stile di apprendimento che oltrepassa quello della composizione.

Per osteggiare questo aspetto, è necessario applicare alcune facilitazioni: la difficoltà del compito di scrittura, in alcuni casi, è superiore alle competenze degli studenti, i quali cercano di dire tutto quello che sanno, garantendosi un risultato non brillante, ma sicuro. I ragazzi si trovano in difficoltà perché non sanno cosa scrivere a livello contenutistico e allora tentano di reperire il maggior numero di informazioni da poter inserire nel compito, senza però padroneggiarle e reinterpretarle. Alleggerendo il carico cognitivo di un compito o di una sua parte, si pone l'allievo nella condizione di poter effettuare una migliore

prestazione. L'insegnante, così facendo, consente allo studente di utilizzare al meglio i meccanismi di controllo cognitivo sui processi di scrittura.

Secondo la docente delle classi coinvolte nella ricerca, intervistata al termine del progetto di tirocinio, uno dei metodi più efficaci per sensibilizzare gli studenti sul processo di scrittura è proprio quello di sezionare il processo stesso. La consegna potrebbe richiedere di concentrarsi unicamente su una fase del processo e di applicare su questa il maggior controllo possibile.

Dal sondaggio rivolto agli studenti coinvolti in questo progetto, emerge un'attenzione particolare riservata a questa abilità: nessuna risposta scende sotto all'8 quando si chiede di dare un valore da 1 a 10 all'importanza di saper scrivere correttamente. Questa considerazione positiva può essere un'ottima chiave di volta per essere didatticamente più efficaci. A livello motivazionale, compiere un'attività che si considera arricchente per la propria persona e in una certa misura utile per un percorso di vita futuro rende l'attività scolastica meno distante dal quotidiano.

3.2.2. Le difficoltà degli alunni in base all'esperienza di una docente

«Secondo Lei, quali sono le debolezze più marcate degli alunni in merito all'abilità di scrittura?». Questa è una delle domande poste alla professoressa durante l'intervista a conclusione del progetto. La docente, in risposta, presenta una puntuale panoramica delle fragilità maggiormente osservate durante gli anni di servizio: «I ragazzi arrivano dalla Scuola Secondaria di I Grado con grandi carenze grammaticali. Molti, inoltre, hanno praticato la scrittura molto poco: non tutti sia ben chiaro, ma la maggior parte». Chiedo quale possa essere il motivo di questo scarso esercizio: «Far scrivere i ragazzi comporta un maggior sforzo per l'insegnante: i testi devono essere corretti. Spesso si sente un peso enorme, una fatica che pare essere di competenza esclusivamente dell'insegnante di Italiano. La correttezza linguistica dovrebbe essere valutata anche in un compito scritto di Scienze».

A tal proposito, le *Indicazioni nazionali* (2010: 7-8) definiscono la competenza linguistica nell'uso dell'italiano «come responsabilità condivisa e obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, senza esclusione alcuna. La padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace sono infatti competenze che le Indicazioni propongono come obiettivo di tutti.».

La docente, inoltre, spiega come questa sia una realtà che diviene ogni anno sempre più problematica: durante il confronto di dipartimento svolto all'inizio dell'anno scolastico, gli insegnanti riconfermano sempre la necessità di attuare laboratori di lingua per rinforzare soprattutto la competenza grammaticale e lessicale. La situazione spesso viene aggravata dal fatto che molti

studenti appaiono scarsamente scolarizzati, faticano a rimanere seduti e concentrati per cinque ore consecutive, per questo è necessario un lavoro su più fronti.

«Per saper scrivere bisogna scrivere» – prosegue la professoressa – «la lettura aiuta, certamente, ma la scrittura richiede esercizio costante. Al di fuori della scuola gli studenti non scrivono. Spesso chiedo in prima se tengono il diario, attualmente è molto raro lo posseggano. Sono bravi ragazzi, ma spesso vedono la scrittura come un'imposizione».

All'interno del liceo, il modus operandi prevede lo studio delle tre fasi del processo di scrittura durante il biennio. Nelle classi terza, dopo il cambio dei professori, vi è un'iniziale ripresa dei concetti principali, che con il proseguire degli anni si ritengono assodati. L'insegnante ritiene che una puntualizzazione ulteriore potrebbe risultare una ripetizione poco proficua; allo stesso tempo però, è consapevole che gli studenti difficilmente seguono in maniera lineare le fasi del processo di scrittura. Osservando il sondaggio quanto esposto viene confermato: la maggior parte degli studenti ne ha sentito parlare, ma non ricorda quali siano; nessuno dichiara di metterle effettivamente in pratica.

3.2.3. Dalla scuola del nozionismo alla scuola delle competenze

Le attività svolte durante la ricerca richiedevano un lavoro collaborativo, in cui l'apporto di ciascuno alla costruzione di un testo è stato considerato un valore aggiunto, in cui le soluzioni scaturivano sia dalle intuizioni individuali, sia dalle elaborazioni e dalle interazioni che il singolo alunno e il gruppo mettevano in atto. Ciò non consente, come per le pratiche didattiche tradizionali, un controllo sempre puntuale e continuo sull'agire individuale dello studente.

Questo tema emerge anche dal confronto con la professoressa, la quale a proposito del lavorare in gruppo sostiene: «È una modalità didattica che è stata presentata come nuova, ma in realtà si è sempre fatta, c'è stato solo un recupero. Ora di diverso abbiamo la strumentazione e il valore che si dà all'attività stessa: un valore più profondo. Il lavoro di cooperazione, *peer to peer* ecc. – essendo ora nella scuola di competenza – viene valutato: prima non si dava il voto al lavoro di gruppo. Scuola delle competenze e non del nozionismo: ovvero si valuta la capacità di applicare in maniera autonoma quello che si impara. Ora nel registro elettronico abbiamo anche la sezione dedicata alle valutazioni delle prove pratiche».

Inoltre, l'attività di gruppo fornisce all'insegnante la possibilità di far esercitare gli alunni su due abilità: quella orale e quella scritta. I ragazzi, infatti, prima di scrivere dialogano tra loro, cercando in questo di essere il più possibile chiari ed efficaci. Spesso riscontrano difficoltà nel trasporre il proprio pensiero in testo scritto, allenarsi insieme ai compagni può favorire il superamento di queste problematiche.

3.2.4. Le tecnologie come valido alleato

Si è dimostrato come gli strumenti tecnologici spesso siano la risposta a esigenze importanti, che diversamente non sarebbero soddisfatte. Come si è già sottolineato, il processo svolto in aula è equiparabile a livello di qualità ed efficacia a quello svolto online. Anzi, lo sforzo maggiore richiesto dal lavoro a distanza ha portato a un incremento del coinvolgimento: si registrano meno momenti di distrazione, come se la difficoltà crescente richiedesse più contributo da parte di ciascuno.

Questi aspetti sono stati riscontrati dai ragazzi stessi, come dimostrano le risposte ottenute attraverso il sondaggio. Il fatto di registrare l'interazione tra loro ha contribuito a rendere il lavoro più efficiente. L'audio spesso funge da interlocutore per i ragazzi: spesso in momenti di difficoltà si rivolgevano verso il telefono che stava eseguendo la registrazione per spiegare i problemi che stavano riscontrando.

In altri casi forniscono la spiegazione di alcune scelte che compiono: «Per chi ascolterà quest'audio, ti informiamo che stiamo riprendendo il lavoro dopo la ricreazione. Adesso rileggiamo per capire cosa abbiamo scritto e poi proseguiamo. Cerca di essere clemente».

Inserire l'aspetto della registrazione durante l'interazione appare, dunque, come un valido strumento per attivare nei ragazzi un processo di metacognizione e auto-valutazione.

Conclusioni

Insegnare a scrivere significa, infine, rendere gli studenti in grado di utilizzare le strategie adeguate alla produzione di un testo, ma soprattutto renderli consapevoli dell'efficacia di tali strategie, che non possono essere eluse per la fretta. Uno stile cognitivo, quello odierno, che appare indirizzato verso la rapidità, poco compatibile con le strutture sintattiche complesse: motivo per cui gli studenti faticano spesso a interpretarle. La problematica che ne consegue, non è di certo l'incorrere in un brutto voto, ma l'espone i ragazzi alle richieste della società presente all'esterno dell'ambiente scolastico disarmati dei supporti necessari, con il rischio di trovarsi nell'incapacità di leggere le situazioni e intervenire in modo coscienzioso.

Senza proseguire oltre, appare evidente la necessità di rendere gli studenti più responsabili nei confronti del proprio testo, dando avvio ad un ragionamento sulla lingua che parta da quanto hanno prodotto e in cui le nozioni metalinguistiche vengono condivise e negoziate, diventando così operative. Gli allievi si devono abituare alla responsabilità del significato di quanto dicono e scrivono, che inevitabilmente li coinvolge in prima persona e avrà delle ricadute più o meno consistenti a livello sociale. Procedendo in questa direzione,

non solo le istituzioni scolastiche formeranno studenti sempre più competenti, ma cittadini più consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, Carl - Scardamalia, Marlene (1995), *Psicologia della composizione scritta*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia.
- Boscolo, Pietro (a cura di) (1990), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Casati, Roberto (2013), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma-Bari, Laterza.
- Ciari, Bruno (1971), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti.
- Dota, Michela - Prada, Massimo (2020), *Un'esperienza di didattica "verticale" della scrittura: il PON monticello*, in «Italiano LinguaDue», XII, 1, pp. 303-340, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14019> (ultima consultazione: 15.10.2022).
- Gumperz, John J. et al (1999), *Collaborative Practices in the Bilingual Cooperative Learning Classroom*, Santa Barbara, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California.
- Hayes, John R. - Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of the writing process*, in Gregg, Lee W. - Steinberg, Erwin R. (1980), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- Marinetti, Paola (2020), *Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista. Competenza individuale con valore sociale*, in «Italiano LinguaDue», XII, 1, pp. 968-990, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13963> (ultima consultazione: 15.10.2022).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Indicazioni nazionali per i licei*, D.M. 211 del 07.10.2010, in <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232-&tmstp=1292405356450> (ultima consultazione: 15.12.2022).
- Pistoiesi, Elena (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- Santalucia, Diego (2010), *Strumenti e tecnologie in rete per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua*, in «Italiano LinguaDue», XII, 1, pp. 91-106,

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/824> (ultima consultazione: 15.10.2022).

Slavin, Robert (1990), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, London, Allyn & Bacon.

Wolf, Maryanne (2018), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in modo digitale*, Milano, Vita e Pensiero.

«Italiano a scuola». Un luogo di dialogo, un fervido cantiere

NICOLETTA FRONTANI

«Italiano a scuola». A place for dialogue, a fervent worksite

This contribution reproduces the speech held during the presentation of the Journal «Italiano a scuola» reviewing its first three years of existence, which took place before the annual assembly of the ASLI Scuola (Roma, Università di Roma Tre, 9th November 2021).

Il testo riproduce l'intervento tenuto in occasione della presentazione della rivista, con il bilancio delle sue prime tre annate, che si è svolta preliminarmente all'assemblea annuale dell'ASLI Scuola (Roma, Università di Roma Tre, 9 novembre 2021).

NICOLETTA FRONTANI (n.frontani@yahoo.it), già docente di italiano, latino e geostoria nel biennio e triennio del liceo classico, ha fatto parte del gruppo di lavoro, diretto da Luca Serianni, per l'elaborazione delle nuove prove d'esame conclusive della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Per l'Accademia dei Lincei cura, in qualità di tutor, il laboratorio del corso di formazione sulla didattica della lingua italiana diretto da Luca Serianni e rivolto ai docenti della scuola secondaria superiore.

1. Obiettivi e caratteristiche di «Italiano a scuola».

Il primo numero della rivista si apre con un prezioso editoriale di Roberta Cella e Matteo Viale, *Una nuova rivista per la didattica dell'italiano*, che, secondo le migliori tradizioni dei periodici di formazione, indica obiettivi e caratteri della rivista.

Gli autori intendono ospitare e stimolare contributi che diano voce al mondo dell'apprendimento per aprire un canale di riflessione e di confronto tra docenti, partendo dall'assunto che l'italiano è, per definizione, una disciplina trasversale. Gli obiettivi sono chiari: la collaborazione tra discipline, la possibilità di far conoscere le attività didattiche e di ricerca al di fuori degli spazi deputati, la continuità tra i diversi segmenti dell'istruzione e tra scuola e università.

Nelle tre sezioni tra loro dialoganti è fondamentale lo stretto connubio tra studio e attività sul campo.

In sintesi, per rispondere al profondo bisogno di rinnovamento del sistema di istruzione italiano, la rivista si propone le seguenti finalità: trasversalità (§ 1.1), collaborazione tra i diversi segmenti scolastici e tra scuola e università (§ 1.2), stretta relazione tra teoria e prassi (§ 1.3), esperienze scolastiche e formative condivise (§ 1.4), centralità dell'educazione linguistica (§ 1.5).

Numerosi e interessanti sono gli articoli pubblicati nei primi tre numeri; per esigenze di spazio farò un breve riferimento ad alcuni contributi distribuendoli all'interno degli ambiti individuati. Sottolineo che la scelta è puramente esemplificativa, e non comporta una esclusione. Inoltre va precisato che gli articoli contengono riferimenti anche ad altri argomenti: non sono focalizzati su un unico aspetto ma presuppongono una visione ampia delle problematiche.

1.1 Trasversalità

Luca Serianni in *Traguardi linguistici per l'italiano alla fine del triennio* (1, 2019, p. 87) illustra il principio della trasversalità della lingua materna che attraversa tutti i saperi, e sottolinea la grande responsabilità del docente di italiano il quale, lungi dall'essere un tuttologo, deve sollecitare i docenti delle altre discipline a collaborare per affrontare argomenti diversi rispetto a quelli che normalmente vengono trattati.

Purtroppo le collaborazioni sono episodiche, soprattutto nella secondaria superiore, e conseguentemente la responsabilità dell'educazione linguistica è in genere demandata solo al titolare della disciplina.

La trasversalità è essenziale e strategica per la scuola.

Essenziale perché la competenza linguistica accomuna tutte le discipline in una visione unitaria del sapere, pur nella diversità dei linguaggi specifici.

Strategica perché consente ai docenti di procedere in percorsi condivisi, evitando la dispersione, e perché rimanda agli alunni un'immagine unitaria ed esemplare dell'attività didattica e del lavoro degli insegnanti. La collaborazione è un valore, come testimoniano molti articoli della rivista in cui si promuovono attività comuni all'interno delle classi attraverso lavori di gruppo, progetti di scrittura condivisa, esercizi di revisione e riscrittura, blog.

Contributi riconducibili al tema della trasversalità:

Michele Canducci, Silvia De Martini, Silvia Sbaragli, *Plurale o singolare? Disomogeneità linguistica di numero nei manuali di matematica della scuola primaria e secondaria di primo grado italiani* (3, 2021, pp. 99-132). L'articolo si riferisce al progetto *Italmatica. Comprendere la matematica a scuola, fra lingua comune e linguaggio specialistico*. Per rimuovere gli ostacoli che impediscono la corretta comprensione dei testi da parte degli alunni, è necessario considerare le differenze, sul piano linguistico, tra i testi "comuni" e quelli relativi alle discipline scientifiche, caratterizzati da una certa rigidità. I manuali in uso presentano disomogeneità, per questo è necessario ridefinire la loro impostazione; inoltre è fondamentale che i docenti di matematica (e di altre discipline scientifiche) e quelli di italiano siano pronti a considerare in ottica trasversale le occasioni di apprendimento, dialogando tra di loro.

Veronica Bagolini, Laura Branchetti, Alessandro Gombi, Olivia Levrini, Sara Satanassi e Matteo Viale, *Il ruolo del testo nell'interdisciplinarietà tra matematica, fisica ed educazione linguistica: il tema del moto parabolico tra testi storici e manuali di fisica per la scuola secondaria di secondo grado* (3, 2021, pp. 133-184). L'articolo intende istituire un confronto, relativamente al tema del moto parabolico, tra un testo galileiano e alcuni manuali scolastici e universitari. I manuali scolastici, improntati a un'autonomia disciplinare, smarriscono la caratteristica dei testi galileiani che costituiscono uno spunto prezioso per la progettazione di interventi didattici mirati a favorire l'interdisciplinarietà nel contesto scolastico.

1.2. Colmare lo iato tra i diversi segmenti scolastici e tra scuola e università

Molto spesso i docenti lamentano le scarse competenze linguistiche degli alunni, soprattutto all'inizio di un nuovo ciclo, anche all'interno di uno stesso segmento, attribuendone la responsabilità ai colleghi che li hanno preceduti; un esempio può essere costituito dalle diversità nella valutazione dei compiti di italiano. Anche all'università il problema emerge a volte in tutta la sua evidenza.

L'obiettivo ambizioso che la scuola dovrebbe perseguire è quello di tracciare un percorso di formazione armonico che accompagni gli studenti dalla scuola primaria all'Università, attraverso i diversi saperi. Per raggiungere

questo obiettivo è necessario che si crei un confronto e una collaborazione tra i docenti dei diversi segmenti scolastici e i docenti dell'università.

Tale prospettiva permetterebbe di migliorare, in progressione, le competenze linguistiche; inoltre potrebbe essere l'occasione, attraverso alcune attività relative a importanti tematiche, per favorire nuove esperienze culturali e per educare ai principi di convivenza e di cittadinanza.

Il ruolo dell'università è fondamentale. Proprio l'università dovrebbe cercare un dialogo più sistematico con il mondo della scuola, considerandolo un luogo di sperimentazione, di ricerca, un fondamentale veicolo di formazione.

Contributi riconducibili al tema della continuità tra i diversi gradi scolastici:

Giovanni Favata, Liana Tronci, *Fare sociolinguistica attraverso la letteratura: una proposta didattica per studiare le varietà dell'italiano* (1, 2019, pp. 25-46). Il progetto riguarda la scuola secondaria di primo grado e il biennio della scuola secondaria di secondo grado. Il testo è considerato il fulcro dell'attività del docente. Viene favorito il metodo induttivo. Risulta molto significativa l'osservazione relativa ai manuali scolastici che sono attenti solo ai contenuti, poco alla lingua.

Sara Bersezio, Cristina Vannini, *"L'altro con le parole dell'altro": una proposta verticale di lingua e narrativa sul tema dell'alterità per la scuola secondaria* (1, 2019, pp. 129-152). L'obiettivo del progetto che coinvolge la scuola secondaria di primo grado e il biennio della secondaria di secondo grado è educare ad un linguaggio inclusivo. Nella scuola media l'intervento è focalizzato sulla percezione del diverso negli adolescenti; nel biennio la riflessione è sollecitata dalla lettura di romanzi e dalla realizzazione di interviste. La scuola si pone come luogo di incontro e di continuità.

Paola Cantoni, Giorgia Penzo, *Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università* (2, 2020, pp. 211-238). Il progetto sviluppa un percorso interdisciplinare italiano-storia attraverso l'analisi di testi comuni, di documenti che non entrano abitualmente nei manuali scolastici. Importante l'esercizio di ricerca e studio delle fonti e la riflessione metalinguistica.

1.3. Creare un connubio tra teoria e prassi didattica

Parafrasando una famosa immagine di Kant, le molteplici esperienze scolastiche rischiano di essere *cieche*, se prive di un quadro teorico; per converso, una teoria che non faccia riferimento a quelle esperienze rischia di essere *vuota*. Questo principio dovrebbe sollecitare la comunicazione precedentemente auspicata tra scuola e università. La scuola è un luogo ideale di ricerca e di sperimentazione, come testimoniano tanti articoli presenti nella rivista.

Contributi riconducibili al tema del connubio tra teoria e prassi:

Maria Rosaria Francomacaro, *Periti in italiano. Un percorso di formazione linguistica in un istituto tecnico* (1, 2019, pp. 153-168). La formazione professionale non può prescindere dall'educazione linguistica e dalla pratica di scrittura nel corso dell'intero ciclo: nel triennio infatti bisogna proseguire nell'educazione linguistica, per completare e rafforzare il lavoro svolto nel biennio. Viene sottolineata l'importanza di fornire preliminarmente una *impalcatura* metodologica per il testo argomentativo, e più in generale per l'atto comunicativo, per poi gradualmente lasciare agli alunni autonomia nella scrittura di editoriali e nella creazione di un profilo aziendale destinato alla pagina web. Da sottolineare l'intervento didattico sugli errori e sulle categorie di errori.

Nicola Zuccherini, *Tra alfabetizzazione e competenza testuale: quattro risorse recenti e un'esperienza didattica militante a confronto* (2, 2020, pp. 143-170). Esperienza di apprendimento della lettura in una classe prima di scuola primaria messa a confronto con contributi recenti in materia di alfabetizzazione e didattica della lettura. Le pratiche educative sono esaminate alla luce di diversi approcci metodologici. Le nozioni di consapevolezza fonologica e alfabetizzazione emergente vengono messe alla prova in un contesto reale.

Francesca La Forgia, Greta Zanoni, *La lingua per lo studio e la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio di formazione* (1, 2019, pp. 181-200). Un ciclo di conferenze per docenti realizzato presso l'università di Bologna sui nodi problematici dell'insegnamento linguistico e sulle prassi didattiche in un contesto multiculturale. Emerge con tutta evidenza l'esigenza di tradurre in pratica le sollecitazioni venute dalle conferenze e l'importanza della fase laboratoriale in cui realizzare una didattica coerente con i principi teorici condivisi in astratto.

Recensione di Ilaria Bonomi a Daniela Notarbartolo, *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e cosa insegnare*, Loreto, Academia Universa Press, 2019 (2, 2020, pp. 405-412). La visione originale della grammatica, in cui l'innovazione non cancella del tutto la tradizione, emerge nella descrizione delle strutture linguistiche; uno strumento ricco e utile per i docenti che possono trovare esempi esaustivi relativi ad alcuni nodi problematici dello studio grammaticale. I numerosi riferimenti teorici sono analizzati alla luce della pratica didattica concreta: Daniela Notarbartolo si avvale della lunga esperienza maturata come docente e dell'attività svolta nel gruppo di lavoro INVALSI.

Chiara Carsano, *Ortogramia, faccio mia l'ortografia. Un'esperienza alla scuola primaria* (3, 2021, pp. 221-232). Come catturare e mantenere viva l'attenzione nei bambini della scuola primaria? Tener conto dei diversi stili di apprendimento con interventi didattici concreti e mirati a valorizzarli, attraverso esercizi diversificati e correttamente focalizzati.

1.4. Aprire le esperienze al di fuori degli spazi individuali

Chi parla della scuola? Come se ne parla? La scuola rischia di essere un luogo chiuso, nonostante molti ne parlino, a ragion veduta o meno. I progetti che vengono realizzati ottengono una certa rilevanza mediatica se sono collegati ad eventi o sollecitazioni esterne. Quante sono invece le esperienze che abitualmente sono fatte dagli insegnanti e sono andate o vanno perdute, pur costituendo un prezioso documento didattico e storico? A scuola si sperimenta molto, come attestano molti interventi della rivista. A scuola si fa ricerca ma di questo faticoso lavoro nella maggior parte dei casi non rimane alcuna testimonianza: la rivista è un'occasione unica poiché assolve anche a questo compito. Sarebbe molto importante che ogni scuola mantenesse memoria del lavoro dei docenti, invece, va detto, la nostra scuola è senza memoria, non solo per il problema annoso della carenza di spazi che non permette la costituzione di archivi, ma per una storica mancanza di abitudine a considerare le esperienze didattiche pregresse come un punto di riferimento indispensabile per intraprendere nuovi percorsi e sperimentazioni. Inoltre, l'accessibilità al repertorio di esperienze costituirebbe un patrimonio importante per l'identità storica della singola scuola e del sistema di istruzione nel suo complesso. La tecnologia può esserci di grande aiuto con la creazione di database che permettano ai docenti, soprattutto a quelli delle nuove generazioni, di confrontarsi con modelli e situazioni diverse, di trarre utili spunti per intraprendere nuovi percorsi con la consapevolezza, spesso rassicurante, di avere alle spalle un lungo processo di studio e, perché no, di passione per l'insegnamento.

Contributi riconducibili al tema della riflessione sulla scuola e sulle pratiche didattiche:

Stefania Cisternino, *L'italiano scolastico in un corpus diacronico di produzioni scritte di alunni della prima elementare (1933-2016)* (2, 2020, pp. 39-102). Uso della lingua e registri diversi, diversi metodi di correzione: nei modelli degli anni Trenta prevale l'uso letterario, oggi l'uso più vicino al parlato, alla lingua comune. Anche nei metodi di correzione è evidente la diversità: negli anni Trenta l'attenzione è concentrata soprattutto sull'ortografia, la morfologia e l'interpunzione, poca attenzione viene riservata alla sintassi, al lessico, alla testualità.

2. Una comune scelta didattica. La riflessione sulla lingua

Gli interventi hanno in comune una scelta didattica che punta sulla centralità del testo (riflessione sulla lingua, grammatica e testualità, ampliamento del lessico, impostazione laboratoriale, metodo induttivo,

riflessione sulle tipologie di scrittura, comprensione e produzione). In questo senso risultano molto utili due articoli di impostazione metodologica e insieme di proposte concrete.

Massimo Palermo, *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica* (3, 2021, pp. 191-206). La normativa scolastica si è aperta alla dimensione testuale dal 1979, ma nella pratica si continuano a privilegiare attività di riconoscimento e analisi delle strutture grammaticali. L'esclusiva conoscenza grammaticale non ha una ricaduta sulle competenze d'uso della lingua. Vengono date indicazioni concrete ed esercizi che puntano a valorizzare la dimensione testuale: coerenza, coesione, progressione tematica, inferenze. Le frasi non devono essere isolate ma inserite in contesti di senso. Gli errori sono da valutare sul piano dell'efficacia e le correzioni distinte in base alla finalità dell'esercizio proposto (acquisizione di competenze o verifica degli apprendimenti). Estremamente utili sono le discussioni collettive sul cattivo funzionamento della lingua.

Adriano Colombo, *Superstizioni grammaticali* (1, 2019, pp. 91-104). «La grammatica è riflessione e non catechismo»: un principio che bisogna sempre avere presente, la cui verità è dimostrata attraverso esempi concreti su alcuni argomenti relativi a distinzioni o regole (per esempio i gradi dell'aggettivo o i verbi servili) che appaiono prive di fondamento.

3. Tanti contributi, tanti argomenti

	Ricerca	Discussioni e proposte didattiche	Aggiornamento
1	4	7	9
2	4	9	18
3	6	12	21
Totale	14	28	48

Tabella 1: Riepilogo degli articoli di ciascuna annata ripartiti per sezione

La tabella riepilogativa testimonia il numero molto ampio dei contributi e la loro distribuzione nei tre ambiti. Gli articoli che sono stati citati non esauriscono la ricchezza degli argomenti affrontati, la riflessione linguistica infatti si interseca con problematiche di ampio respiro:

- il rapporto tra didattica e nuove tecnologie
- la multiculturalità (con i problemi didattici legati all'italiano L2)
- le prove Invalsi
- la didattica a distanza
- le normative relative all'istruzione

Gli editoriali del secondo e del terzo numero, relativi alle nuove tecnologie e alla DAD (Roberta Cella, Matteo Viale, *La didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento sociale*, 2, 2020, pp. I-VI; Idd., *Che cosa resterà della didattica a distanza?*, 3, 2021, pp. I-VI) dimostrano che la rivista è attenta ad una scuola che sappia vivere nella contemporaneità e che sappia ipotizzare sviluppi futuri.

4. Alcuni suggerimenti

La rivista, come abbiamo visto, affronta numerosi temi ed offre diversi spunti di riflessione; quali suggerimenti si possono dare per il futuro?

Sarebbe utile favorire articoli che illustrino pratiche didattiche realizzate, che entrino nel vivo dell'esperienza concreta, anche nei casi in cui i risultati siano inadeguati rispetto alle attese. Inoltre è importante (e urgente) puntare su un accrescimento dei contributi relativi alla scuola secondaria superiore, che riguardino soprattutto il triennio e che vadano nella direzione della trasversalità. La didattica dell'errore e la valutazione costituiscono un nodo molto complesso sul quale la scuola deve interrogarsi con maggiore sistematicità: nella rivista sono presenti significativi riferimenti a questo tema, tuttavia andrebbero incoraggiati contributi specifici che focalizzino il problema nelle sue diverse sfaccettature e implicazioni.

Alcuni contributi fanno riferimento al ruolo dei manuali nella didattica: un dibattito aperto che va approfondito poiché i libri di testo, a detta di molti, spesso non aiutano gli insegnanti. Un esempio utile che può fornire molti suggerimenti è costituito dall'articolo di Daniela Graffigna, *La scrittura argomentativa nei manuali di scrittura per il triennio delle scuole superiori* (1, 2019, pp. 47-70).

5. Conclusioni. Il ruolo di «Italiano a scuola»

«Italiano a scuola» occupa uno spazio strategico, viene incontro ai bisogni latenti (non sempre avvertiti in quanto tali ma percepiti come disagio) in un momento critico di ridefinizione della scuola, del ruolo docente, dell'intera società; uno spazio atteso in cui sia possibile ri-disegnare un orizzonte di senso e di valori.

Continuo a credere in una scuola che abbia al suo centro la formazione dell'individuo, che lo addestri a ragionare, a riflettere sulla realtà, su sé stesso e sulla società di cui fa parte (Luca Serianni, *Traguardi linguistici per l'italiano alla fine del triennio*, 1, 2019, pp. 81-90).

«Italiano a scuola»: una lettura “che impegna”

JACOPO FASANO

«Italiano a scuola»: an engaging reading

This contribution reproduces the speech held during the presentation of the Journal «Italiano a scuola», reviewing its first three years of existence, which took place before the annual assembly of the ASLI Scuola (Roma, Università di Roma Tre, 9th November 2021).

Il testo riproduce l'intervento tenuto in occasione della presentazione della rivista, con il bilancio delle sue prime tre annate, che si è svolta preliminarmente all'assemblea annuale dell'ASLI Scuola (Roma, Università di Roma Tre, 9 novembre 2021).

JACOPO FASANO (fasanojacopo@gmail.com), dottore di ricerca in Studi italianistici, ha insegnato dal 2001 al 2019 nelle scuole secondarie di primo grado e dal 2019 insegna all'Istituto Tecnico Agrario “N. Busdraghi” di Lucca.

1. Premessa: alla ricerca di senso

Insegno all'Istituto Tecnico Agrario di Lucca, una scuola tanto affascinante quanto complessa.

I problemi con cui abbiamo a che fare sono vari: l'accessibilità della struttura, ad esempio, che per motivi abbastanza ovvi si trova fuori città, in un posto molto bello ma isolato. Gli orari dei trasporti pubblici condizionano quelli delle attività didattiche: anche a causa della ampiezza geografica del bacino di utenza dell'Istituto (pur in presenza di alternative possibili, i nostri iscritti vengono da un territorio che va dalla Versilia a Pisa), i ritardi per problemi di trasporto sono quotidiani. La connessione internet è garantita da una rete Wifi non sempre adeguata agli effettivi bisogni della scuola. Insomma, credo si possa dire che l'Istituto Tecnico Agrario è una scuola di frontiera.

Più rilevanti ancora, tuttavia, sono le caratteristiche dell'utenza dell'istituto. Mi limito ad alcuni accenni:

1) non pochi tra coloro che si iscrivono arrivano convinti di aver scelto una scuola "facile", in cui si fanno prevalentemente attività pratiche, cosa in parte vera (l'azienda didattica è un nostro fiore all'occhiello), ma solo in parte. Un numero non irrilevante dei nostri iscritti, in altre parole, ha avuto difficoltà anche nel primo ciclo e arriva con una preparazione carente da più punti di vista;

2) i casi documentati di studenti con disturbi dell'apprendimento sono numerosi e questo impone a tutto l'istituto una particolare attenzione nell'organizzare una didattica effettivamente inclusiva.

In questo contesto, l'insegnamento dell'italiano mi sembra ponga in primo luogo un grosso problema di costruzione di senso: io, docente, devo affiancare, in un percorso di apprendimento e di acquisizione di competenze, ragazzi non di rado poco preparati e molto spesso poco motivati verso una disciplina della cui centralità si rendono conto solo parzialmente.

Se, da un lato, mi pare ovvio che il problema della costruzione di senso sia il punto di partenza di qualunque insegnamento in qualunque scuola e in qualunque disciplina, dall'altro mi sembra altrettanto evidente che questo problema assume declinazioni diversi a seconda del contesto all'interno del quale ci si trova ad operare.

Io credo che questa possa essere la prospettiva in cui collocare la mia riflessione sulla rivista «Italiano a scuola»: essa, infatti, rappresenta, a mio avviso, un effettivo supporto ai docenti nel loro sforzo di motivare gli alunni all'apprendimento.

2. Una rivista accessibile

La prima osservazione che vorrei fare è che «Italiano a scuola» è una rivista on-line, distribuita con una licenza Creative Commons (Creative Commons

Attribution 4.0 International License). Si tratta di due scelte che definiscono da subito l'impostazione che è stata data a questo nuovo strumento: una rivista calata nella scuola, pienamente accessibile e utilizzabile, fruibile anche da quei docenti che si trovano a lavorare nelle periferie, lontani da biblioteche adeguatamente fornite e in zone "povere" di stimoli e di occasioni di aggiornamento di buon livello.

Proprio questa impostazione, tuttavia, mi spinge a parlare di una lettura "che impegna": «Italiano a scuola» non è solo una rivista aperta ai contributi di docenti di scuola che raccontano e documentano le proprie attività, quindi un serbatoio di spunti di lavoro, ma è soprattutto un punto di incontro tra mondo della ricerca e mondo della scuola, uno spazio in cui si parla di come far sì che la ricerca scientifica, specialistica, abbia delle ricadute reali sulla attività didattica. Il docente-fruitor è spinto a mettersi in discussione, a riflettere sulla propria attività, sui suoi punti di forza ma, direi, più ancora sui suoi limiti e le sue carenze. Una lettura "che impegna" appunto. Anche il semplice racconto di una attività scolastica in questa sede si trova contestualizzato in una prospettiva di incontro e di collaborazione tra la dimensione della ricerca e quella della didattica e questo fa sì che la rivista possa, direi debba, essere utilizzata come strumento effettivo di lavoro: essa rappresenta per il docente l'occasione di guardare oltre la propria quotidianità, non di rado così condizionante, senza per questo prescindere da essa. Io credo che il modo più efficace di utilizzare la rivista sia proprio quello di partire dai problemi reali con cui si ha a che fare giorno per giorno alla ricerca di spunti, suggerimenti, stimoli per risposte efficaci.

Generalizzando, a me sembra di poter individuare essenzialmente tre ambiti di problemi da cui partire:

1. didattica significativa
2. didattica inclusiva
3. didattica per competenze.

3. Didattica significativa: trovare un equilibrio tra bisogni educativi e livelli di approfondimento

La sostituzione dei programmi con le *Indicazioni nazionali* o, come nel caso dell'Istituto agrario, con le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* ha posto ai docenti il non piccolo problema di orientare la propria didattica verso le competenze. Non è questa la sede per approfondire una questione così dibattuta. Mi limito ad osservare che, per quanto riguarda le conoscenze sulle quali basare un lavoro sulle competenze, è diventato possibile, se non necessario, ritagliare, all'interno della molteplicità di contenuti che costituivano i vecchi programmi, percorsi che siano al tempo stesso rispondenti a quanto previsto dalle *Linee guida* e adatti agli effettivi bisogni educativi delle

classi. Non credo sia un mistero che la scelta di quali argomenti affrontare e quali tralasciare è stata da subito problematica, non solo per le note difficoltà di rinnovamento della didattica nel mondo della scuola, con tutte le inerzie che lo caratterizzano, ma anche perché questa scelta, per sua natura, va continuamente ripensata e rinnovata.

Io credo che, da questo punto di vista, la rivista «Italiano a scuola» sia uno strumento molto utile.

A questo proposito mi sembra necessario richiamare tre articoli in particolare. Il primo, di Adriano Colombo, è intitolato *Superstizioni grammaticali* (1, 2019, pp. 91-104). Per ammissione dello stesso autore il titolo è un suggerimento di Matteo Viale, che di questa rivista è condirettore, ma non è solo per questo motivo che parto da qui. Il fatto è che Colombo discute alcuni problemi grammaticali che, nella mia prospettiva di insegnante dell'Agrario, non esito a definire iper-specialistici: l'effettiva opportunità di affrontare la questione dei gradi dell'aggettivo come fatto morfologico, come succede nella maggior parte delle grammatiche scolastiche, e la veridicità di quanto affermato, di nuovo, nella maggior parte delle grammatiche scolastiche, circa il fatto che il verbo servile costituisce un unico predicato con l'infinito cui si lega. Argomenti che certamente non avrebbe senso proporre alla maggior parte dei miei allievi, se non a tutti. Ma, ed è qui che, a mio avviso, si può cogliere la particolarità di una rivista calata nel mondo della scuola, l'obiettivo di Colombo non è tanto discutere queste problematiche quanto proporre di non utilizzare né la categoria dei gradi dell'aggettivo né quella di verbo servile. Selezione dei contenuti, quindi, ma più ancora una indicazione di metodo che in ambito scolastico è certamente nota a livello teorico, molto meno nelle sue conseguenze pratiche: non si tratta tanto di insegnare la grammatica quanto di educare a riflettere sui meccanismi della lingua. Ed è a questo livello che, come dicevo, la rivista diventa una sorta di specchio per il docente che è spinto a ripensare al proprio lavoro, a mettersi in discussione.

Nella stessa logica di selezione degli argomenti da affrontare, mi è parso rilevante il contributo di Maria Silvia Rati intitolato *I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte* (2, 2020, pp. 1-18). L'autrice inizia con l'evidenziare come, per quanto sia ormai da tempo in atto una evoluzione della didattica in direzione della linguistica testuale, supportata anche da importanti iniziative di aggiornamento dei docenti, i risultati raggiunti non sono ancora adeguati. La parte più interessante di questo contributo, tuttavia, ai miei occhi di docente che deve fare i conti con una realtà come quella dell'Agrario, è la proposta di una doppia classificazione dei connettivi: una "minima" articolata in sei tipi (aggiuntivi, esplicativi, conclusivi, avversativi, ipotetici, concessivi) e una "ampliata", articolata in ulteriori nove categorie (correlativi, eccettuativi, modali, di conferma, di bilanciamento, focalizzanti, di rinforzo, esemplificativi, riepilogativi). La costruzione di una tassonomia articolata su due livelli, infatti, corrisponde ad una differenziazione degli obiettivi didattici

in funzione dei diversi indirizzi scolastici, un approccio “pragmatico” che ha ricadute evidenti, a mio parere, sull’attività di insegnamento.

Nella rivista si trovano diversi altri contributi che stimolano ad una riflessione su come trovare un raccordo tra bisogni formativi e selezione degli argomenti.

Penso, in primo luogo, a *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica* di Massimo Palermo (3, 2021, pp. 191-206), un vero e proprio invito ad una didattica centrata sulle competenze testuali che parte dalla distinzione tra regole grammaticali e regole testuali, preferibili in termini di efficacia, per arrivare a prospettare un lavoro di riscrittura collaborativa specificamente pensato in relazione alla fase di revisione del testo.

A causa di una mia predilezione personale per la grammatica valenziale, inoltre, non nascondo di essere stato particolarmente sensibile ai pochi, ma validi, contributi in materia presenti nella rivista.

Ricordo, ad esempio, l’interessante lavoro di un gruppo di docenti di scuola primaria di Bologna che hanno attivato un laboratorio di grammatica valenziale (Gianpiero Costanzo, Chiara Di Giacomi, Fernanda Italiano, Teresa Lagnese, Nicoletta Lucchini, Gerardo Silvestri, Rossella Spadafora, Nicola Zuccherini, *Una grammatica per l’apprendimento*, 3, 2021, pp. 207-220), al quale affiancherei la recensione di Raffaella Setti al volume a cura di Alan Pona, Sara Cencetti e Giulia Troiano *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze* (1, 2019, pp. 247-249), se non altro per dire che anche la sezione delle recensioni riflette l’impostazione di fondo della rivista.

4. Didattica inclusiva: i Bisogni educativi speciali

La questione della didattica dell’italiano finalizzata ai bisogni educativi speciali è, per quanto mi risulta, una questione che deve ancora essere molto approfondita. Se da un lato, mi pare, è ampiamente diffusa e oggetto di molte iniziative formative l’idea di una didattica specifica per l’italiano L2, molto resta da fare, ad esempio, per quanto riguarda tutti quei disturbi dell’apprendimento che possono essere individuati da figure specialistiche quali neuropsichiatri e psicologi. Penso ad esempio alla dislessia, un disturbo specifico che influenza in modo significativo i processi di apprendimento dell’italiano, sia per quanto concerne la comprensione del testo che la produzione. Si pensi anche solo alla difficoltà che comporta la dislessia nel processo di revisione di un testo.

La mia convinzione è che per quante misure compensative e dispensative si possano prevedere nei Piani Didattici Personalizzati, se queste non vengono integrate all’interno di una progettazione effettivamente calibrata sulla specificità della situazione, la tutela dei diritti dei tanti soggetti interessati da simili

problematiche rischia di limitarsi al momento della verifica e di trasformarsi in una sorta di “salvacondotto” palesemente inaccettabile oltre che illegittimo.

Dico subito che nella rivista non ho trovato contributi centrati su Bisogni educativi speciali diversi dall'apprendimento dell'italiano L2 (su questo argomento, va detto, i contributi sono molteplici e assai ricchi), ma ho trovato diversi spunti di riflessione su come realizzare percorsi didattici effettivamente inclusivi.

In particolare sono interessanti quei contributi che propongono modelli di didattica laboratoriale. Penso in primo luogo al lavoro di Nicoletta Frontani *Il racconto storico: vivere il passato, guardare con altri occhi il presente* (2, 2020, pp. 201-210), il resoconto di due belle attività laboratoriali sul racconto storico da lei proposte al Liceo Classico Augusto di Roma. Da docente di un Istituto agrario, credo abbastanza prevedibilmente, ho letto questo contributo con qualche riserva circa la possibilità di trasferire una simile esperienza nella mia scuola, non tanto per considerazioni banali sulle differenze tra Classico e Agrario, quanto per il fatto che il bisogno prevalente per la formazione dei futuri periti è - ma su questo mi riservo di tornare in seguito - quello della scrittura professionale. Resta, però, che la Frontani parte da motivazioni nelle quali mi riconosco pienamente: secondo l'autrice, infatti, è compito della scuola compensare la crescente prevalenza tra i ragazzi di un immaginario fantasy, legato in primo luogo a cinema e serie televisive, un immaginario che suggerisce ai giovani la via della fuga dalla realtà in direzione di mondi distopici ai quali faticano a rinunciare. Alla scuola, quindi, suggerisce la Frontani, spetta di proporre attività utili a prospettare ai ragazzi l'esistenza di mondi nuovi e nel contempo fornire strumenti che ne consentano una adeguata interpretazione. Didattica interdisciplinare, quindi, e individuazione nella disciplina storica di una sorta di base comune capace di fare da collante. Partendo da queste considerazioni, Frontani ha sviluppato una attività che di fatto mette insieme ricerca storica e scrittura creativa spingendo i ragazzi a immergersi nel passato, a dargli nuova vita immedesimandosi in figure che per un motivo o per l'altro hanno assunto rilevanza ai loro occhi. Nuovi mondi, appunto, prospettive diverse. Non mi dilungo oltre, ma mi sono trovato a pensare che potrei provare a ricontestualizzare i suggerimenti di Frontani partendo dalla *Storia del paesaggio agrario italiano* di Emilio Sereni e chissà che presto non lo faccia davvero.

Sempre di didattica laboratoriale, questa volta basata sull'uso del digitale, si parla in altri due interventi che ho trovato davvero interessanti: *Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale* di Federica Rinaldi (3, 2021, pp. 233-262) e *Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura* di Elena Bolini (3, 2021, pp. 303-330). Giova ricordare che il terzo numero della rivista è quello che maggiormente documenta l'intenso lavoro di ripensamento della didattica che ha coinciso col secondo anno di didattica a distanza. Il titolo

dell'editoriale di Roberta Cella e Matteo Viale – mi pare significativo – è *Che cosa resterà della didattica a distanza*, a conferma di quanto la rivista sia calata nel mondo della scuola.

In entrambi i lavori che ho appena citato, comunque, emerge l'idea che quello tra didattica innovativa e impiego delle tecnologie digitali sia un connubio imprescindibile. Io mantengo delle riserve su questo punto, mi pare che si debba riflettere su quale reale impatto le tecnologie digitali abbiano proprio sui soggetti caratterizzati da Bisogni educativi speciali. Non mi avventuro oltre su questo terreno, ma devo ammettere che il suggerimento di una didattica della scrittura che sfrutti le potenzialità degli strumenti digitali per sviluppare forme di scrittura collaborativa (quindi, nella prospettiva dei bisogni educativi speciali, forme di *tutoring* e di apprendimento tra pari) mi pare talmente importante da ritenere irrinunciabile progettare delle attività in questo senso.

5. Didattica per competenze: l'italiano professionale

Nella prospettiva di un istituto tecnico il problema, assai diffuso tra gli allievi, della scarsa motivazione alla lettura e alla scrittura assume una propria connotazione specifica in relazione alla lettura e alla scrittura di tipo professionale. Un diplomato dell'Agrario, ad esempio, si troverà a muoversi tra la normativa di settore assai ampia e diversificata (per fare un esempio, si va dal protocollo di produzione del Brunello di Montalcino alla normativa sul riconoscimento di marchi come DOP e DOCG) e la necessità di stendere relazioni relative a sopralluoghi, valutazioni, stime e tutti gli altri ambiti di attività di un perito agrario. Resta, ovviamente, che la scrittura argomentativa rappresenta una competenza trasversale a qualunque professione ed è tuttora centrale nelle tipologie B e C della prova scritta di italiano dell'esame di Stato.

Parto proprio da quest'ultimo punto per ricordare il contributo di Daniela Graffigna, *La scrittura argomentativa nei manuali di scrittura per il triennio delle scuole superiori* (1, 2019, pp. 47-60), una ricognizione di come i vari manuali per il triennio degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado affrontano il problema della didattica della scrittura argomentativa. Le conclusioni cui la ricerca giunge mi paiono spunti di riflessione molto interessanti: in primo luogo emerge con evidenza un limite nel finalizzare la didattica del testo argomentativo alla prova scritta dell'esame di Stato. Una seconda conclusione, che riprende delle osservazioni di Luca Serianni, riguarda la necessità di superare l'idea che il testo argomentativo sia una costruzione strutturata in tesi, antitesi e argomenti a favore di un'idea di testualità organizzata e funzionale. Da ultimo, l'autrice si sofferma su questioni che chiamerei più metodologiche: l'importanza di inserire la didattica della scrittura in una prospettiva interdisciplinare progettata a livello di Consiglio di classe e la definizione di un per-

corso di graduale acquisizione degli aspetti strutturali di un testo argomentativo che si basa su principi didattici generali: la didattica laboratoriale, l'utilizzo di modelli testuali significativi, la scrittura come attività continuativa.

Un secondo contributo a cui mi pare obbligatorio fare riferimento è il bel lavoro di Maria Rosaria Francomacaro intitolato *Periti in italiano. Un percorso di formazione linguistica in un Istituto tecnico* (1, 2019, pp. 153-168). L'autrice presenta un progetto di didattica dell'italiano mirato al secondo biennio e quinto anno di un Istituto Tecnico Industriale i cui elementi di interesse sono vari. Per quanto, per segnalazione della stessa autrice, l'attività descritta sia legata alla prova scritta di italiano all'esame di Stato in vigore fino all'anno scolastico 2017/2018, questo contributo suggerisce spunti operativi importanti ai miei occhi di docente, sia perché l'ambito scolastico di pertinenza è anche il mio (gli istituti tecnici) sia perché la Francomacaro descrive una attività che rappresenta una possibile soluzione ai problemi posti dalle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali, dove si parla di conoscenze e abilità legate alla letteratura ma anche alla dimensione professionale della lingua e della scrittura. In quest'ottica mi paiono proposte interessanti l'articolazione del percorso in tre diverse fasi, una per anno (la riflessione linguistica; l'elaborazione di un modello di scrittura argomentativa attraverso la lettura e l'analisi di testi significativi; la produzione "guidata" di testi argomentativi) e la definizione di una attività interdisciplinare mirata allo sviluppo di competenze di scrittura professionale: la relazione, certo, ma anche il profilo aziendale.

6. Conclusioni

Avrei, ovviamente, potuto riferirmi a diversi altri contributi, ma spero di aver dato un'idea di quale importanza possa rivestire, per un docente, la disponibilità di una rivista che rappresenta programmaticamente un punto di incontro tra didattica e ricerca scientifica. Aggiungo un'ultima osservazione, una richiesta più che altro: approfittare della dimensione digitale della rivista per aprire un canale di comunicazione con i docenti della scuola, una sorta di pagina dei suggerimenti, dei dubbi, delle domande. Immagino una specie di blog, uno spazio di discussione che accompagni ogni nuova uscita e che rappresenti anche una fonte di possibili spunti per ulteriori approfondimenti da pubblicare nei numeri successivi. Non so se sia concretamente fattibile, ma credo che rappresenterebbe una importante occasione per valorizzare ulteriormente questo strumento.

Parole della Scuola: *sex, viciniore (e viciniorità)*

YORICK GOMEZ GANE

Words of the school: *sex, viciniore (and viciniorità)*

This paper examines a set of words used in the Italian school environment: *sex* (Latin numeral often used in school reports as a substitute for *sei* 'six' so that the evaluation cannot be altered), *viciniore* (indicating an institution or municipality falling within the same province) and its derivative *viciniorità* (with the anomalous variant *viciniorietà*). A presentation of the data concerning the chronology and diffusion of these words is followed by an investigation into their origins, semantic implications, relationships with Italian lexicography and finally, in the case of competing variants (such as *viciniorità* and *viciniorietà*), the degree of compliance with the rules of word formation in Italian.

Il contributo prende in esame alcune parole utilizzate nel mondo della scuola: *sex* (numerale latino spesso usato nelle pagelle scolastiche come sinonimo sostitutivo di sei per prevenire una potenziale alterazione della valutazione), *viciniore* (che indica un istituto o comune ricadente nella medesima provincia) e il suo derivato *viciniorità* (con la variante anomala *viciniorietà*). Forniti i dati su cronologia e diffusione delle forme, ne vengono indagate l'origine, le implicazioni semantiche, i rapporti con la lessicografia italiana e infine, nel caso di varianti concorrenti (come *viciniorità* e *viciniorietà*), il grado di conformità alle norme di formazione delle parole in italiano.

YORICK GOMEZ GANE (yorick.gomezgane@unical.it), professore associato di linguistica italiana all'Università della Calabria, si occupa principalmente di storia della lingua italiana e di lessicologia. Nel 2017 ha curato per l'Accademia della Crusca il volume «*Quasi una rivoluzione*». *I femminili di professioni e cariche in Italia e all'estero*. I suoi libri più recenti sono *Tra italiano e latino. Saggi e note di storia della lingua* (Roma, Carocci, 2018) e *Bello* (Bologna, il Mulino, 2020). Ha fondato e dirige la rivista lessicografica «Archivio per il Vocabolario Storico Italiano» (www.avsi.unical.it).

1. Sex

In italiano *sex* evoca innanzitutto quella ricca serie di anglicismi non adattati in cui la parola rispecchia l'inglese *sex* 'attività sessuale' o 'diversificazione biologica tra individui maschili e femminili' (qui di seguito una rassegna in ordine alfabetico di composti e locuzioni ricavata dal GRADIT, con gli anni delle rispettive prime attestazioni lì forniti): *sex addicted* 'sessodipendente' (2000), *sex aid* 'oggetto o sostanza di stimolo o di sussidio all'attività sessuale' (1967), *sex appeal* 'capacità di esercitare una forte attrazione sessuale' (1929), *sexgate* 'scandalo sessuale che coinvolge esponenti politici di spicco' (1998), *sex-party* 'festa orgiastica' (1972), *sex ratio* 'nelle indagini demografiche, rapporto percentuale tra individui di sesso maschile e individui di sesso femminile alla nascita' (1967), *sex-session* 'orgia, ammucchiata' (1958), *sex shop* 'negozio specializzato nella vendita di articoli erotici' (1971) o *sex symbol* 'personaggio pubblico, specialmente del cinema o dello spettacolo, che per la sua immagine provocante e sensuale costituisce un modello di attrazione erotica' (1980).

Molto meno frequenti i casi di *sex* non come anglicismo ma come latinismo, in cui la parola rispecchia il numerale latino *sex* 'sei'. Nei dizionari dell'uso (cfr. almeno GRADIT, *Devoto-Oli 2022* e *Zingarelli 2022*) è possibile registrarne un solo esempio, il tecnicismo medico non comune *sexdigitismo*, sinonimo (dal 1960: GRADIT) di *esadattilia*, ovvero 'presenza di sei dita nella mano o nel piede' (1888). Nei dizionari storici (cfr. almeno GDLI e TB), le attestazioni del latinismo *sex* 'sei' non sono molte di più: il semplice *sex* (con la variante epitetica *sexe*) come sinonimo di *sei* in un paio di volgarizzamenti dal latino del XIV secolo (GDLI s.v. *sei*, n. 1); il composto *sexangolo* come variante isolata del tecnicismo matematico *sessangolo* 'esagonale' (un solo esempio, del XVI secolo; dal latino *SEXANGULUS*: GDLI s.v. *sessangolo*); e infine il composto *sexcento* come variante isolata di *seicento* (un solo esempio, del 1268: GDLI s.v. *seicento*). Come si può vedere, sono varianti desuete e di natura occasionale, in cui è quasi sempre possibile rilevare un influsso diretto del latino.

Molto più interessante, in quanto né desueto né occasionale, è invece il latinismo *sex* 'sei' come parola della scuola (una singolare esemplificazione di come nella storia dell'italiano la lingua latina sia spesso «una madre un po' oppressiva, di quelle che vogliono intervenire nella vita e nelle scelte anche dei figli ormai adulti»: Serianni 2015: 52). Nelle pagelle scolastiche degli ultimi cinquant'anni è infatti possibile trovare, tra le valutazioni di merito espresse per mezzo di numeri, *sex* come sinonimo sostitutivo di *sei* (personalmente lo ricordo dalla seconda metà degli anni Ottanta, ma il primo esempio in assoluto a me noto, ricavato dalla pagella riprodotta in Malaguti 2008, risale al 1969). L'uso si deve alla tradizionale prassi di comunicazione scuola-famiglia: la pagella veniva consegnata agli alunni, che l'avrebbero portata a casa per la firma dei genitori e poi riportata a scuola. La valutazione «Sei» / «SEI», scritta

o stampata dal consiglio di classe o dalla segreteria, poteva essere facilmente alterata dallo studente in un più appetibile «Sette» / «SETTE», donde l'ingegnosa introduzione di «Sex»/«SEX», difficilmente modificabile.

L'uso non sembra essere stato intaccato dal passaggio da redazione scritta a redazione stampata della pagella, sia perché un testo stampato non garantisce l'impossibilità di falsificazione, sia per un'inerziale tendenza alla conservazione delle prassi burocratiche nel mondo della scuola, simpaticamente irrisa in Starnone 2006: 197:

Va segnalata piuttosto l'abitudine che resiste anche quando perde fondamento. Per esempio, il sex. Passamaglia ha aperto una pagella e ha notato che l'allieva Sarti aveva in storia, malgrado l'elettronica, malgrado la scrittura puntiforme, un sex. Sex, non sei.

Ora un preside le ha spiegato, in tempi lontani, che sulle pagelle si scrive sex perché la scuola che tradizionalmente non ha mai considerato la massa degli studenti fatta di giovani onesti, ma di teppisti e criminali in pectore, con il sex intendeva cautelarsi contro inganni tipo la trasformazione della *i* del comune sei in una *t*, a cui sarebbe stato possibile aggiungere un'altra *t* e una *e*, fino a comporre un sette.

«Ma adesso,» si è detta, «perché anche sulle nuove pagelle appare sex? Che bisogno c'è, visto che i voti sono ormai stampati e non c'è più possibilità di correzioni con grafia truffaldina».

Non c'è risposta. Si batte sei e viene fuori, ineluttabilmente, sex. Il vecchio s'è imbarcato clandestinamente nel nuovo.

È verosimile che il passaggio alla prassi di consegna telematica della pagella alle famiglie (a partire dall'a.s. 2012/2013), in cui l'alterazione digitale dei dati risulterebbe non impossibile ma decisamente complicata, possa aver causato una diminuzione di frequenza della forma. Ci sono istituti, però, che per cautela o per abitudine non hanno dismesso il tradizionale sex (posso citare, ad esempio, il liceo classico «Marconi» di Colleferro).

Nei repertori di riferimento della lessicografia italiana storica e dell'uso (cfr. almeno GDLI, TB, GRADIT, *Devoto-Oli 2022* e *Zingarelli 2022*) sex non è lemmatizzato, forse perché si tratta di un tecnicismo *sui generis*, non veramente terminologico ma quasi esclusivamente grafico (un espediente latineggiante vivo nella prassi scritta e non in quella orale). Tuttavia, il suo uso massiccio e di lunga data dovrebbe permettergli di superare, con voto almeno sufficiente, l'esame lessicografico.

2. Viciniore (e viciniorità)

Altra parola della scuola è *viciniore*, aggettivo attestabile in ambito burocratico nel significato di 'che risiede nel territorio più vicino; situato nelle

immediate vicinanze' (dal latino VICINIOR 'più vicino', comparativo di VICINUS 'vicino') almeno a partire da De Luca 1673, vol. III: 83 (cfr. GDLI s.v.):

Molte cose [...] generalmente dal Concilio di Trento, e dalle costituzioni Apostoliche [...] si commettono al vescovo viciniore, particolarmente in tempo di sede vacante, ma ciò consiste più in fatto.

In ambito scolastico l'aggettivo è riferito principalmente ai sostantivi *scuola* (e sinonimi) o *comune*, come in un documento dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Perugia del 2012 (sul sostegno) riportato in Arcangeli 2013:

Si rammenta che in caso di esaurimento degli elenchi del sostegno tratti dalle graduatorie di 1^a 2^a e 3^a fascia, le SS.LL. dovranno ricorrere a quelli delle scuole viciniori, in attuazione di quanto previsto dall'art.7, comma 9, del Regolamento;

in MI 12.10.2017 (sulle supplenze):

Nel caso non vi siano più aspiranti nelle graduatorie, le disponibilità residue saranno utilizzate dalle Istituzioni per il conferimento degli incarichi a tempo determinato agli aventi titolo inseriti nelle graduatorie di istituto ancora vigenti e, in mancanza, dalle graduatorie di Istituzioni viciniori;

oppure in MinIstr 27.09.2021 (sulle messe a disposizione):

La nomina dell'aspirante messi a disposizione può essere disposta esclusivamente dopo l'effettiva conclusione delle operazioni di nomina dalle GPS nell'ambito territoriale di riferimento e in quello nel quale è incluso lo stesso aspirante. È necessario altresì che siano esaurite le graduatorie di istituto della scuola interessata e delle scuole viciniori.

Viciniore appartiene a un gruppo non molto ampio di aggettivi, per lo più desueti o tecnici (nel GRADIT se ne contano solo una trentina), la cui particolarità consiste nell'elemento finale *-iore* che gli conferisce valore comparativo (è la categoria dei «comparativi organici»: Serianni 1997, cap. V, parr. 79-86). Dal punto di vista semantico tali aggettivi risultano poco trasparenti, in quanto presentano un procedimento di formazione del comparativo di tipo sintetico, come in latino, e non analitico, come in genere nelle lingue romanze.

Per questo, nel solco di una ricca serie di iniziative da parte di istituzioni e ricercatori per favorire la semplificazione del linguaggio amministrativo (per una panoramica ragionata delle quali si rimanda a Lubello 2017: 98-101, cap. III § 5, *Lo Stato e la semplificazione dei testi per il cittadino: i manuali di stile*), anche per l'aggettivo *viciniore* è stata proposta una possibile alternativa, la forma analitica *più vicino* (Arcangeli 2013, in seno alla pregevole rubrica *L'antiburocratese*, un «Dizionario del parlar chiaro» per rendere «meno intricati e più chiari» i termini della burocrazia).

Non si può non concordare sulla poca trasparenza semantica di *viciniore*, e nel linguaggio della burocrazia la proposta sostitutiva *più vicino* appare in linea generale condivisibile. Per il linguaggio della scuola, però, occorrerà nello specifico fare un'eccezione, dal momento che *viciniore* in ambito scolastico non ha valore descrittivo, ma tecnico: non vuol dire infatti semplicemente 'più vicino' (fisicamente), ma 'più vicino nell'ambito della stessa provincia' (fisicamente e amministrativamente, e cioè nell'ambito territoriale sottoposto all'Ufficio Scolastico Provinciale di riferimento).

La specificità del termine è nota da tempo alle amministrazioni scolastiche, almeno dagli anni del DPR 399/1988, relativo al personale del comparto scuola, che recita (art. 18, comma 3, lettera f):

per i trasferimenti d'ufficio si terrà conto delle tabelle di viciniorità definite sulla base delle distanze reali determinate, a livello provinciale, con riferimento a ciascun comune;

e la conoscono ovviamente i docenti interessati alle procedure di supplenza o mobilità, come ricaviamo ad esempio dal topic del 2 aprile 2014 *Concetto di scuola viciniore* nel forum del noto periodico online *Orizzontescuola.it* (www.orizzontescuolaforum.net/t77983-concetto-di-scuola-viciniore, ultima consultazione: 8.1.2022):

ogni provveditorato fa un elenco con l'indicazione delle scuole viciniore. Il requisito è la vicinanza fisica all'interno della stessa provincia.

Questo peculiare valore semantico è confermato da testi di ambito scolastico contenenti locuzioni più estese ed esplicite. Si veda ad esempio l'art. 7 del CCNI-2019/2022, in cui *comune viciniore* e *comune viciniore della provincia*, posti tra loro a distanza (uno nel testo, l'altro in nota), sono perfettamente equivalenti (l'articolo riguarda le pratiche di mobilità da una scuola all'altra):

In subordine, l'insegnante viene trasferito in una scuola di un comune viciniore sulla base dell'apposita tabella di viciniorità⁽¹⁾ [*sic: si veda oltre*] all'uopo predisposta e pubblicizzata prima dell'effettuazione dei movimenti. [*E in nota si legge:*] ⁽¹⁾ l'assegnazione della scuola di titolarità a seguito del trasferimento d'ufficio ottenuto nel comune di titolarità o in un comune viciniore della provincia, avviene secondo l'ordine di viciniorità secondo l'ordine del Bollettino Ufficiale.

È un significato che nel popoloso mondo della scuola non tutti conoscono (le scolaresche e le famiglie, ad esempio, lo ignorano), ma rimane un tecnicismo di cui l'amministrazione scolastica non può fare a meno. Se sulle domande di assegnazione supplenze o di trasferimento vi fosse riportato solo *più vicino*, a fronte di un uso tecnico ormai consolidato di *viciniore* 'più vicino nell'ambito della provincia', il rischio di contenziosi sarebbe molto alto (per

esempio, può accadere che, pur trovandosi in un'altra provincia, il proprio comune o la propria scuola siano geograficamente *più vicini* rispetto a quelli del collega di un'altra provincia che ha invece ottenuto la supplenza o il trasferimento). La non immediata trasparenza semantica dell'aggettivo è dunque compensata, in ambito scolastico, dall'altrettanto importante necessità di univocità terminologica. E per questo, almeno per ora e solo in quest'ambito, la forma non risulta sostituibile.

Dal seicentesco *viciniore* è derivato il sostantivo astratto *viciniorità* 'maggiore vicinanza', non registrato nella lessicografia storica e dell'uso (cfr. almeno GDLI, TB, GRADIT, *Devoto-Oli 2022* e *Zingarelli 2022*) ma attestabile in contesti burocratici sin dal 1774 (cfr. Coletti 2021: 40). Il sostantivo è stato recepito in ambito scolastico almeno dal 1988 (DPR 399/1998, cit. sopra), acquisendo la medesima peculiarità semantica di *viciniore* (dunque vale 'maggiore vicinanza nell'ambito della provincia'). Come attestazioni sarà sufficiente citare un paio di documenti ministeriali, come MIUR 25.08.2009:

in caso di esito negativo si ricorrerà successivamente a quelli delle altre scuole della provincia secondo il criterio della viciniorità;

oppure il sito dell'ambito scolastico territoriale di Cosenza (www.csa.cs.it/, ultima consultazione: 8.1.2022):

Tabelle di viciniorità provincia di Cosenza.

Secondo le norme di formazione delle parole, *viciniorità* è la forma attesa a partire dalla base *vicinior-e* (cfr. Serianni 1997, cap. XV § 26): si presenta del resto in linea con sostantivi quali *anterior-ità* (dall'aggettivo comparativo *anterior-e*), *posterior-ità* (da *posterior-e*), *inferior-ità* (da *inferior-e*) e tutti i derivati astratti dei comparativi organici elencati in Serianni 1997, cap. V §§ 82-84.

A *viciniorità* si è però da qualche tempo affiancata una variante anomala (almeno dal 1984 in ambito giuridico, dal 1987 in ambito scolastico: GRL), *viciniorietà* (con doppio dittongo, abbastanza cacofonico). A livello di formazione della parola, per la base *viciniore* l'uso della terminazione *-ietà* non è regolare (è prevista infatti solo «quando la base esce in *-io*»: Serianni 1997, cap. XV § 26; cfr. anche Coletti 2021: 40-41), ma l'anomalia non è priva di paralleli: si vedano ad esempio *complementarietà* (forma popolare e «da evitare»: cfr. GRADIT s.v. *complementarietà* e Serianni 1997, cap. XV § 26) al posto del regolare *complementarità* (da *complementare*), oppure *interdisciplinarietà* al posto di *interdisciplinarità* (Serianni 1997, *ivi*).

La variante anomala *viciniorietà*, nata verosimilmente per influsso dei suffissati in *-età* degli aggettivi in *-ario* ed *-orio* (*arbitrarietà*, *provvisoriaietà*, ecc.), il cui segmento finale *-ietà* è stato interpretato come un suffisso applicabile anche agli aggettivi in *-are* ed *-ore*: cfr. Coletti 2021: 40-41, dove tra l'altro si

registra anche l'ancor più raro e anomalo *vicinorietà*, influenzato da *vicino*), merita però particolare attenzione, in quanto negli ultimi tempi risulta significativamente attestata in ambito scolastico (fenomeno forse favorito dalla notevole presenza della forma in ambito giuridico: cfr. Coletti 2021: 41), ad esempio nel sito del Ministero dell'Istruzione (ad es. MI 12.10.2017: «assegnazione d'ufficio di una delle sedi residue tenendo conto per quanto possibile della viciniorietà alla residenza»), in documenti sindacali come CCNI-2019/2022 (oltre 20 attestazioni) o in circolari ministeriali (come MinIstr 29.03.2021: «seguendo la tabella di viciniorietà dei comuni a partire dalla prima preferenza valida espressa per scuola, distretto o comune»).

L'alterazione del regolare *viciniorità* è storicamente spiegabile (cfr. appena sopra), ma non deve essere incoraggiata (soprattutto non nel mondo della scuola, della cui missione educativa è parte integrante il rispetto delle regole, comprese quelle grammaticali); ma alla distrazione non si potrà rivolgere un rimprovero eccessivamente severo, dal momento che oggi (come già rilevato in Coletti 2021: 40) risulta impossibile verificare nei dizionari dell'uso o storici quale sia la forma corretta del derivato astratto di *viciniore*. Anche per questo si ritiene opportuno che i tecnicismi scolastici *viciniore* e *viciniorità* (assieme alla variante *viciniorietà*, anomala ma comunque importante per lo studio storico dei processi di formazione linguistica) trovino il giusto spazio nella nostra lessicografia.

Riferimenti bibliografici

- Arcangeli, Massimo (2013), *Viciniore*, nella rubrica *Antiburocratese*, 25 febbraio 2013, <https://dizionari piu.zanichelli.it/lingua-e-scuola/-antiburocratese/viciniore/> (ultima consultazione: 8.1.2022).
- CCNI-2019/2022 = *Contratto Collettivo Nazionale Integrativo concernente la mobilità del personale docente, educativo ed A.T.A. per gli anni scolastici relativi al triennio 2019/20, 2020/21, 2021/22*, sottoscritto il 6 marzo 2019 in Roma presso il Ministero dell'Istruzione, www.miur.gov.it/-documents/20182/0/CCNI+mobilit%C3%A0+triennio+19-20+20-21+21-22.pdf (ultima consultazione: 8.1.2022).
- Coletti, Vittorio (2021), *Viciniorità o viciniorietà o vicinorità? Cerchiamo più da vicino*, «Italiano digitale», XVII, 2021/2 (aprile-giugno), pp. 40-42.
- De Luca, Giambattista (1673), *Il dottor volgare*, 15 voll., Roma.
- Devoto-Oli 2022* = *Nuovo Devoto-Oli. Il vocabolario dell'italiano contemporaneo. 2022*, Milano, Mondadori, 2021.

- GDLI = *Grande dizionario della lingua italiana*, fondato da Salvatore Battaglia, 21 voll., Torino, Utet, 1961-2002 (*Supplemento 2004*, Torino, Utet, 2004; *Supplemento 2009*, Torino, Utet, 2008).
- GRL = *Google Ricerca Libri* (ricerca avanzata, maschera in italiano), https://books.google.com/advanced_book_search?hl=IT.
- Lubello, Sergio (2017), *La lingua del diritto e dell'amministrazione*, Bologna, il Mulino.
- Malaguti, Paolo (2008), *Un ricordo in più per Casaglia*, 17 marzo 2008, <https://www.scuolalonghena.org/blog/un-ricordo-in-piu-per-casaglia/>.
- MI 12.10.2017 = Ministero dell'Istruzione, *Scelta delle sedi per il conferimento di incarichi a tempo determinato graduatorie nazionali Legge 128/2013 – Anno accademico 2017/2018*, 12 ottobre 2017, www.miur.gov.it/web/guest/-/scelta-delle-sedi-per-il-conferimento-di-incarichi-a-tempo-determinato-graduatorie-nazionali-legge-128-2013-anno-accademico-2017-2018 (ultima consultazione: 8.1.2022).
- MI 29.03.2021 = Ministero dell'Istruzione, *Ordinanza sulla mobilità personale docente, educativo ed ATA per l'anno scolastico 2021/22*, n. 106, 29 marzo 2021, www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000106.29-03-2021.pdf/8cd7b335-de70-d215-b9e1-f911e022239e?version=1.0&t=1617044801629 (ultima consultazione: 8.1.2022).
- MI 27.09.2021 = Ministero dell'Istruzione - Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione - Direzione generale per il personale scolastico, *Anno scolastico 2021/2022 – Istruzioni e indicazioni operative in materia di supplenze al personale docente segnalatosi con «messa a disposizione» (MAD)*, n. 29502, 27 settembre 2021, <https://www.ticonsiglio.com/wp-content/uploads/2022/09/nota-miur-29502-del-27-settembre-2021.pdf> (non reperibile nel sito del MI) (ultima consultazione: 8.1.2022).
- MIUR 25.08.2009 = Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento per l'Istruzione – Direzione Generale per il personale scolastico, *Anno scolastico 2009/2010 – Istruzioni e indicazioni operative in materia di supplenze al personale docente, educativo ed ATA*, 25 agosto 2009, www.istitutopertini.net/joomla/attachments/151_2009-08-25%-20%20Circolare%20MIUR%2012360%20del%2025-8-2009%20chiarimenti%20conferimento%20supplenze.pdf (non reperibile nel sito del MI) (ultima consultazione: 8.1.2022).
- Serianni, Luca (1997), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con la collaborazione di A. Castelvechi, Glossario di G. Patota, Milano, Garzanti.

Serianni, Luca (2015), *Prima lezione di storia della lingua italiana*, Roma-Bari, Laterza.

Starnone, Domenico (2006), *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli.

TB = N. Tommaseo - B. Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, Torino 1865-1879.

Zingarelli 2022 = Lo Zingarelli 2022. Vocabolario della lingua italiana, Bologna, Zanichelli, 2021.

I DPCM anti-Covid di Giuseppe Conte: qualche riflessione su lingua e comunicazione pubblica anche in chiave didattica

CLAUDIO GIOVANARDI

Giuseppe Conte's anti-Covid DPCMs: some reflections on language and public communication, as well as insights from an educational point of view

This paper analyzes selected passages of the DPCM (Decree of the President of the Council of Ministers) from the 3rd December 2020 and highlights its linguistic difficulty and communicative ineffectiveness. It then offers suggestions for its rewriting by employing the principles of clarity and communicative essentiality, from which useful teaching practices can be derived.

L'articolo analizza alcuni passi del DPCM (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri) del 3 dicembre 2020 per evidenziarne la difficoltà linguistica e l'inefficacia comunicativa. Ne offre quindi proposte di riscrittura improntata ai principi di chiarezza ed essenzialità comunicativa, da cui possono derivare utili pratiche didattiche.

CLAUDIO GIOVANARDI (claudio.giovanardi@uniroma3.it) è professore ordinario di Linguistica italiana all'Università Roma Tre. È accademico della Crusca e socio ordinario dell'Arcadia. Tra i suoi titoli più recenti: *Saggi sulla lingua letteraria tra Ottocento e Duemila* (Firenze, Cesati, 2020); *L'italiano. Strutture, comunicazione, testi* (Milano, Pearson, 2022 seconda ed.; con Elisa De Roberto)

1. Introduzione

La caratteristica più saliente del linguaggio giuridico-burocratico è il forte impatto che ha nella comunicazione pubblica, ovvero quel tipo di comunicazione che, prodotto da un ente pubblico o privato, si rivolge alla comunità dei cittadini italiani nel suo insieme, orientandone e determinandone azioni e comportamenti¹. Nonostante i generosi tentativi svolti negli ultimi decenni per semplificare e “umanizzare” il linguaggio della burocrazia, sembra ancora di trovarci, in molte circostanze, immersi in quella “anti-lingua” denunciata da Calvino diversi decenni or sono². A poco sembra essere servito il *Manuale di stile dei documenti amministrativi* (Fioritto 2009; si veda anche MEF 2002); come pure un’esperienza poco imitata è stato il lavoro di revisione linguistica della bolletta della luce (De Mauro, Vedovelli 1999). Anche nella riflessione linguistica si procede per mode e negli ultimi anni l’interesse per la trasparenza della comunicazione pubblica sembra essersi attenuato in favore di altri temi (quelli legati al *gender* su tutti)³.

La pandemia da Sars-CoV-2 ha però (purtroppo) riaperto i riflettori sull’importanza che la comunicazione tra classi dirigenti e cittadini si svolga nel modo il più possibile trasparente, esigenza ancora più acuta essendo in ballo la salute di tutti. Nessuno, quindi, deve essere tagliato fuori o messo in difficoltà nel capire da un lato le cause di diffusione del virus, e dall’altro le misure preventive da adottare per il suo contenimento. Il mondo della scuola è stato investito in pieno dalle varie ondate epidemiche dei mesi passati; si è dovuta allestire, spesso in contesti disagiati, la didattica a distanza; si sono incrinati meccanismi didattici e di interazione sociale collaudati da quando la scuola è fortunatamente diventata un fenomeno di massa. Con questo voglio dire che gli adolescenti si sono dovuti in ogni caso confrontare con la massa di notizie (non sempre vere), informazioni (non sempre corrette), disposizioni

¹ Dar conto di una bibliografia esauriente sul linguaggio giuridico e sul linguaggio burocratico è praticamente impossibile. Mi limiterò, pertanto, a rinviare ai vari volumi pubblicati da Sergio Lubello sull’argomento, ciascuno dei quali è ricco di indicazioni bibliografiche aggiuntive: Lubello 2014; 2017; 2021.

² Si veda Calvino 1980: 116-126, che riprende un precedente articolo pubblicato in «Il Giorno» del 9 febbraio 1965.

³ A dire il vero dal 2015 è attivo il gruppo Incipit, che ha sede presso l’Accademia della Crusca, e che si occupa di proporre sostituti italiani per i tanti neologismi angloamericani che pervadono la comunicazione pubblica. Il gruppo, coordinato dal Presidente dell’Accademia della Crusca Claudio Marazzini, produce periodicamente dei comunicati stampa (sinora in tutto ventidue) nei quali espone i motivi per cui sarebbe opportuna la sostituzione del forestierismo e con quale parola o espressione italiana potrebbe essere rimpiazzato. In particolare nei comunicati 18, 20 e 22 ci si sofferma su anglicismi legati in qualche modo alla pandemia come *booster*, *preparedness*, *readiness*, *gamification*, *mentoring* e altri.

(non sempre coerenti) che hanno scandito i giorni più neri della pandemia nei giornali, in televisione e nelle reti sociali. La variegata congerie di testi che ne è scaturita ha messo a dura prova la capacità di comprensione dei cittadini meno esperti (tra cui i ragazzi). Il presente lavoro analizza in prima istanza i caratteri linguistici dello strumento legislativo noto come DPCM (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri), balzato agli onori della cronaca in tempi di emergenza sanitaria; in secondo luogo si tenterà di suggerire alcune ricadute didattiche legate ai testi giuridici-burocratici.

2. La lingua dei DPCM anti-Covid

Il DPCM (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri) è una fattispecie di atto legislativo legato allo stato d'emergenza che ha caratterizzato questi tristi tempi di pandemia innescata dal Coronavirus Sars-CoV-2 (questa la corretta dicitura scientifica, anche se ormai tutti lo chiamiamo Covid, abusando di un acronimo inglese che in realtà significa 'malattia da Coronavirus')⁴. Nella percezione pubblica (grazie anche alla fanfara dei media) il DPCM è apparso come l'erede dell'antico istituto dell'editto, ovvero come un qualcosa immediatamente esecutivo e svincolato da successive ratifiche parlamentari. Finalmente, insomma, tra il capo e il popolo s'instaura un filo diretto, senza che sia necessaria la mediazione di "scribi" e "sacerdoti", ovvero coloro che hanno le competenze necessarie per una corretta *interpretatio legis*. Tutti ricorderanno le attese ansiose, talvolta protratte per ore, che l'allora Presidente del Consiglio Giuseppe Conte comparisse davanti ai teleschermi per dettare la linea e illustrare i contenuti dei vari decreti. Eravamo nel momento più acuto della pandemia, nel corso del 2020, il periodo del confinamento e poi delle zone rosse, con pesanti limitazioni alle nostre possibilità di spostamento e di interazione sociale. Fu allora che l'Italia scoprì nuove locuzioni come *didattica a distanza* e *lavoro agile* (più noto come *smart working*); entrambe le modalità hanno avuto e avranno pesanti ricadute sul senso di appartenenza e sul sentimento di comunità che hanno da sempre caratterizzato la vita scolastica dei giovani e l'attività lavorativa degli adulti.

Il DPCM, come si è detto, è uno strumento legislativo utilizzato per fare fronte a situazioni emergenziali; necessita pertanto di un dettato chiaro e immediatamente fruibile da tutti senza incertezze. Proprio perché fortemente impattanti sulle abitudini di vita quotidiane e sulle scelte dei cittadini in merito non solo alle misure sanitarie da osservare, ma addirittura relativa-

⁴ Vi sono già diversi contributi sulla lingua della pandemia. Mi limito a segnalare: Bonomi, Piotti 2020; Antonelli 2020; Marri 2020; Sgroi 2020. Su alcune parole della pandemia mi permetto di rinviare a Giovanardi 2021.

mente al numero e alla qualità delle persone da poter invitare a casa propria (si ricorderà l'eco delle polemiche suscitate dal termine *congiunti* con cui si indicava l'unica categoria di persone frequentabili durante le festività natalizie), questi DPCM, e sottolineo *almeno questi* DPCM, avrebbero dovuto essere improntati a una chiarezza linguistica ed espositiva a dir poco cristallina. Ma il condizionale passato che ho appena usato, *avrebbero dovuto*, fa subito intendere che, almeno per me, questo fondamentale requisito democratico di trasparenza comunicativa non c'è stato nella misura necessaria. Trovo questo fatto particolarmente grave, e cercherò di spiegare brevemente il perché.

Agli atti legislativi più consueti pubblicati regolarmente nella «Gazzetta ufficiale» difficilmente il cittadino “normale” ha un accesso diretto; il più delle volte vi è chi fa da interprete tra il “legalese” e il cittadino stesso (gli scribi e i sacerdoti, appunto). Insomma, l'*interpretatio legis* è, ad esempio, una delle funzioni fondamentali che si demandano al proprio avvocato. Naturalmente non sempre si accede alla «Gazzetta Ufficiale» col proprio avvocato al seguito; in alcuni casi, infatti, per un determinato testo normativo o regolativo si ha una competenza specifica, anche se circoscritta. Penso ad esempio alla fattispecie del bando di un concorso, la cui consultazione è desultoria e mirata soprattutto ad alcuni articoli specifici: requisiti di partecipazione, tempi e modalità della presentazione della domanda e dei titoli, possibili motivi di esclusione. I testi di legge, infatti, appartengono al tipo dei testi regolativi o prescrittivi: si tratta di testi che, per la loro stessa costituzione, non necessitano di una lettura integrale, ma piuttosto selettiva. *Si parva licet*, pensiamo al “bugiardino” dei farmaci: credo che, al di là di sempre possibili idiosincrasie, a nessuno salti in mente di leggerlo per intero, ma solo nelle parti più direttamente operative: modalità di assunzione, effetti collaterali e così via.

Ma i DPCM di Conte (in ragione dell'emergenza sanitaria) avevano un carattere diverso: pretendevano, per chi non si accontentava delle sommarie indicazioni ricavate dalla televisione, una lettura diretta, perché si doveva capire se e come ci si poteva spostare da casa, dove fare la spesa, se si poteva raggiungere la seconda casa, se si poteva andare a trovare la mamma anziana residente fuori comune o fuori regione. Ma, ancor più dettagliatamente, si dovevano spulciare gli allegati per capire la distanza tra i tavoli in un ristorante, quante persone potessero entrare in un negozio, quali *caveat* dovessero essere esposti sulle vetrine dei negozi, come dovesse sistemare i banchi in chiesa il povero curato di città o di campagna. Per non dire del numero massimo di invitati e della loro configurazione anagrafica con cui poter brindare a Natale o a Capodanno.

Una precettistica minuziosissima, da conoscere articolo per articolo, comma per comma, sillaba per sillaba. La legge è nuda di fronte al cittadino: non ci sono mediazioni, non ci sono gli scribi e i sacerdoti pronti a inter-

pretare la Scrittura sacra. Da un lato la legge con le sue parole, dall'altro il cittadino che deve (dovrebbe?) capirle e trasformarle in azioni conseguenti.

Come deve essere scritto un testo per risultare facilmente comprensibile a una platea di milioni di persone molto variegata per bagaglio di conoscenze pregresse e livello d'istruzione? Deve essere ispirato a criteri di chiarezza, di pertinenza, di corretta sequenzialità logica⁵. Più in particolare, deve poggiare su due capisaldi: una sintassi snella, di stampo eminentemente paratattico, e un lessico il più possibile comprensibile, il che non significa, attenzione, semplificato, ma depurato di inutili tecnicismi burocratizzanti. Del resto questo non è certo un tema nuovo. Si è già detto sopra che all'inizio degli anni Novanta giuristi e linguisti illuminati (penso, fra tutte, alle figure di Sabino Cassese e Tullio De Mauro) posero con forza il problema della semplificazione linguistica nei testi della pubblica amministrazione. Furono elaborati manuali di stile, linee guida, raccomandazioni operative: ma tutto è rimasto, almeno in gran parte, lettera morta.

Ma è tempo di entrare nel merito. Preciso che, per ragioni di brevità, limiterò la mia analisi a un solo DPCM, ma che le considerazioni svolte si attagliano perfettamente a tutti gli altri testi consimili. Avrò anche modo di accennare, sia pure di sfuggita, al DPCM emanato da Draghi appena insediatosi come nuovo Presidente del Consiglio nel febbraio del 2021.

Il DPCM del 3 dicembre 2020, passato alla storia come il DPCM di Natale, esordisce con il seguente articolo, di cui riporto il primo comma:

Ai fini del contenimento della diffusione del virus COVID-19 è fatto obbligo sull'intero territorio nazionale di avere sempre con sé dispositivi di protezione delle vie respiratorie, nonché obbligo di indossarli nei luoghi al chiuso diversi dalle abitazioni private e in tutti i luoghi all'aperto a eccezione dei casi in cui, per le caratteristiche dei luoghi o per le circostanze di fatto, sia garantita in modo continuativo la condizione di isolamento rispetto a persone non conviventi, e comunque con salvezza dei protocolli e delle linee guida anti-contagio previsti per le attività economiche produttive, amministrative e sociali, nonché delle linee guida per il consumo di cibi e bevande, e con esclusione dei predetti obblighi

- a) per i soggetti che stanno svolgendo attività sportiva
- b) per i bambini di età inferiore a sei anni
- c) per i soggetti con patologie o disabilità incompatibili con l'uso della mascherina, nonché per coloro che per interagire con i predetti versino nella stessa incompatibilità.

Mamma li turchi!, si sarebbe detto una volta. Non saprei da dove cominciare, perché tante sono le cose da osservare in un numero così contenuto di righe e di parole. Già la prima frase presenta alcune criticità da diversi punti

⁵ Anche sui principi della testualità la bibliografia è amplissima. Mi limito a segnalare il recente Antonelli, Motolese, Tomasin 2021 ricchissimo di indicazioni bibliografiche.

di vista. «Ai fini del contenimento della diffusione del virus COVID-19» contiene tre volte la preposizione *del / della / del*; inoltre il plurale *ai fini* appare improprio visto che il fine è uno solo (il contenimento della diffusione del virus); si nota, ancora, una grave (perché si tratta pur sempre di un testo di legge) imprecisione, perché il virus non si chiama, come s'è detto all'inizio, COVID-19. Ma il peggio è in arrivo, perché il periodo che segue sarebbe stato scelto da un Italo Calvino redivivo come triste esempio di un brutto "burocrate". Sorvoliamo sull'impetito *è fatto obbligo*, ma non sulla perifrasi pseudo-tecnica «dispositivi di protezione delle vie respiratorie», la cui finta tecnicità è dimostrata dal fatto che poche righe sotto si dice di «uso della mascherina». Allora delle due l'una: o *dispositivi di protezione delle vie respiratorie* è un iperonimo rispetto a *mascherine*, nel senso che non tutti i dispositivi sono necessariamente mascherine, come non tutte le abitazioni sono appartamenti, e allora è sbagliato usare il termine *mascherine*; oppure è un sinonimo, ma se è un sinonimo, perché usare quella faticosa perifrasi, dal momento che si dispone del trasparentissimo *mascherine*?

Ma più ci inoltriamo nel testo, più le difficoltà aumentano. Il ragionamento si inerpica faticosamente quando si comincia a enumerare le eccezioni all'uso della mascherina. Rileggiamo:

nonché obbligo di indossarli [i dispositivi] nei luoghi al chiuso diversi dalle abitazioni private e in tutti i luoghi all'aperto a eccezione dei casi in cui, per le caratteristiche dei luoghi o per le circostanze di fatto, sia garantita in modo continuativo la condizione di isolamento rispetto a persone non conviventi, e comunque con salvezza dei protocolli e delle linee guida anti-contagio previsti per le attività economiche produttive, amministrative e sociali, nonché delle linee guida per il consumo di cibi e bevande.

Intanto noto la passione indomabile dell'estensore del testo per la congiunzione *nonché*, che gli deve essere apparsa, in questo come nei precedenti DPCM, particolarmente *glamour*, visto l'uso esclusivo che ne viene fatto. In realtà, per un semplice gusto di *variatio*, sarebbero perfettamente intercambiabili altre soluzioni come *e anche*, *e inoltre*, per non dire di una struttura correlativa come *sia... sia*, ma mi rendo conto che anche il "legalese" ha le sue predilezioni. Continuo sottolineando la vaghezza di una formulazione come «a eccezione dei casi in cui, per le caratteristiche dei luoghi o per le circostanze di fatto, sia garantita in modo continuativo la condizione di isolamento rispetto a persone non conviventi». Cosa si intende con *caratteristiche dei luoghi* e quali potrebbero essere le *circostanze di fatto* richiamate? Il *modo continuativo* che misura di tempo è? Dieci minuti, un'ora, una settimana? La *condizione di isolamento* richiama una condizione fisica o psichica? Che diamine vuol dire *condizione di isolamento*? Forse si voleva dire *una distanza sufficiente*? Io credo che quando un testo legislativo suscita così tanti interrogativi interpretativi in così poche righe è evidentemente un testo mal concepito e peggio scritto. Proseguiamo con quel *salvezza*, che è una voce

poco trasparente col valore di ‘salvaguardia’, ‘osservanza’ o ‘rispetto’. Dopo di che dobbiamo cercare di capire il nesso che lega l’isolamento di una persona in un parco davanti ad estranei alle attività economiche produttive, amministrative e sociali di cui si invoca la salvaguardia dei protocolli, insieme ai protocolli per mangiare e bere. La realtà è che il collegamento sintattico attraverso la coordinata copulativa «e comunque con salvezza dei protocolli» non funziona perché è troppo debole. Ci sarebbe voluta una cesura più forte, che provo a riprodurre come segue (usando il corsivo e lasciando per il resto tutto inalterato):

nonché obbligo di indossarli [i dispositivi] nei luoghi al chiuso diversi dalle abitazioni private e in tutti i luoghi all’aperto a eccezione dei casi in cui, per le caratteristiche dei luoghi o per le circostanze di fatto, sia garantita in modo continuativo la condizione di isolamento rispetto a persone non conviventi. *In ogni caso è obbligatorio il rispetto* dei protocolli e delle linee guida anti-contagio previsti per le attività economiche produttive, amministrative e sociali, nonché delle linee guida per il consumo di cibi e bevande.

Il punto fermo da me introdotto separa nettamente due movimenti testuali indipendenti sul piano sintattico e semantico; nella versione originale, con la separazione debole della virgola seguita dalla coordinata copulativa, i due movimenti vengono invece a confondersi creando un cortocircuito interpretativo. Ma dove l’estensore ha superato sé stesso è nella terza condizione che esenta dall’obbligo della mascherina. La richiamo:

c) [esenzione dell’obbligo] per i soggetti con patologie o disabilità incompatibili con l’uso della mascherina, nonché per coloro che per interagire con i predetti versino nella stessa incompatibilità.

Nel succitato passaggio si sfiora davvero la comicità pura. Dopo l’immancabile *nonché*, si individua una categoria a dir poco bizzarra, ovvero «coloro che per interagire con i predetti versino nella stessa incompatibilità». Al di là dal goffo uso del verbo *versare* riferito a una incompatibilità, io, per quanto eserciti la mia fantasia, non riesco a immaginare quale tipo di interazione possa impedire a chi assiste un malato o un disabile di indossare la mascherina. Mi viene in mente solo la respirazione bocca a bocca, ma non so se è questa la fattispecie cui pensava il legislatore.

Che si possa fare di meglio è testimoniato dal DPCM del 2 marzo 2021 a firma Draghi, al quale ho solo potuto dare un’occhiata rapida, ma quanto basta per cogliere subito significative differenze. La predetta lettera c) è così riformulata nel DPCM Draghi (si sta parlando, ricordo, di esenzione dall’uso della mascherina):

[sono esentate] le persone con patologie o disturbi incompatibili con l’uso delle mascherine, nonché le persone che devono comunicare con un disabile in modo da non poter fare uso del dispositivo.

Questo dettato rappresenta una traduzione in un italiano comprensibile di una precedente formulazione oscura, contorta, impelagata in una serie di inutili precisazioni che producono l'effetto contrario a quello sperato.

Ma torniamo al DPCM Conte. I passaggi poco perspicui sono diversi. Leggiamo la seguente frase (siamo al comma 4): «è vietato, nell'ambito del territorio nazionale, ogni spostamento in entrata e in uscita tra i territori di diverse regioni o province autonome». Non sarebbe stato meglio scrivere «nel territorio nazionale è vietato ogni spostamento tra regioni o tra province autonome». Quel *diverse regioni*, infatti, suona ambiguo, perché in italiano *diverso* può essere usato anche come aggettivo indefinito, e quindi *diverse regioni* potrebbe valere 'alcune regioni', 'svariate regioni'. Secondo questa interpretazione, quindi, il divieto di spostamento da un territorio all'altro potrebbe valere per alcune regioni sì e per altre no. Bisognerebbe sempre tener presente il principio aureo, attribuito a Michelangelo, per il quale l'arte dello scultore consiste nel togliere e non nell'aggiungere materia. Più si aggiunge materia, in questo caso linguistica, e più la figura, in questo caso il divieto, si fa meno chiaro e meno visibile.

Piuttosto nebuloso appare anche il comma 5 che riporto per intero:

5. Delle strade e piazze nei centri urbani, dove si possono creare situazioni di assembramento, può essere disposta per tutta la giornata o in determinate fasce orarie la chiusura al pubblico, fatta salva la possibilità di accesso e deflusso agli esercizi commerciali legittimamente aperti e alle abitazioni private.

Intanto notiamo la strana costruzione inversa con anteposizione del complemento di specificazione (*delle strade e piazze*) al predicato (*può essere disposta la chiusura*). L'inversione sintattica è un artificio stilistico amatissimo dai poeti italiani della tradizione classica, ma non ci aspetteremmo di trovarla in un testo di legge. Aggiungo che in italiano si accede *a* un luogo, ma si defluisce *da* un luogo; quindi *accesso e deflusso agli esercizi commerciali* non funziona. Ma soprattutto a me sembra violato il principio di non contraddizione logica: se un luogo è chiuso non vi si può entrare, o sbaglio? Altrimenti si dovrebbe parlare di "regolamentazione degli accessi", non di chiusura per assembramenti. Allora sarebbe stato opportuno scrivere più o meno così:

5. Onde evitare situazioni di assembramento, in alcune strade o piazze dei centri urbani può essere disposto per tutta la giornata o in determinate fasce orarie l'accesso e il deflusso regolamentato del pubblico.

Potrei continuare a lungo, ma non voglio maramaldeggiare su questo italiano burocratico sgangherato. Dico solo che i tre principi cardine della teoria della comunicazione, ovvero l'efficacia, l'efficienza e l'appropriatezza, sembrano spesso vacillare. Però come cittadino, prima ancora che come linguista, non posso non esprimere il mio rammarico di fronte a una comuni-

cazione così sciatta e opaca in un testo come il DPCM, la cui importanza regolatrice nelle abitudini quotidiane degli italiani ho già messo in evidenza all'inizio. Perché non si vuole capire, come diceva Nanni Moretti in un famoso film, che se si parla (in questo caso scrive) male, si pensa male e si vive male? Possibile, mi chiedo, che la Presidenza del Consiglio dei ministri non disponga di un servizio di consulenza linguistica? Possibile che nessuno butti un occhio sul testo finale, considerato anche che certe "scivolate" possono essere il frutto di successivi tagli e ricutiture delle varie bozze che si susseguono? Eppure, lo accennavo sopra a proposito del DPCM Draghi, basterebbe impegnarsi un po' per tornare a una lingua in grado di farsi comprendere. Invece, in questo disinteresse per la forma, in questa colpevole sciatteria, in questi atteggiamenti noncuranti sta una delle cause del degrado e del declino della nostra lingua. Se il diritto, che è il tempio della parola, si presenta con queste vesti linguistiche, a dir poco rattoppate, che futuro ci aspetta?

3. Possibili risvolti didattici

Il Convegno dell'ASLI Scuola (il quarto) si è tenuto a Cagliari dal 10 al 12 novembre 2022 con il seguente titolo: *Una lingua, molte lingue. La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*. Il tema è molto stimolante, come si vedrà dagli Atti in preparazione, perché invita a riflettere su come sia possibile portare in aula la variegata tavolozza del repertorio linguistico italiano. Nel campo dei linguaggi settoriali, quello legato alla comunicazione pubblica ben si presta a coinvolgere gli alunni (ai diversi livelli scolastici) in un lavoro collettivo che tocca almeno due aspetti: a) la specificità del linguaggio burocratico-amministrativo; b) il dovere civico di farsi capire da tutti da parte delle pubbliche autorità. In tal senso è facile immaginare la possibilità di un lavoro interdisciplinare che coinvolga la storia (educazione del cittadino), il diritto (nelle classi in cui è insegnato), ma anche le scienze (lavorando ad esempio sul linguaggio della pandemia).

Dal punto di vista delle pratiche didattiche, i percorsi possibili sono tanti e molto dipendono dallo spirito d'iniziativa dell'insegnante. All'interno di un'attività laboratoriale, ad esempio, molto utili potrebbero essere gli esercizi di riscrittura del testo burocratico⁶. In particolare l'attenzione potrebbe essere puntata sia sul lessico, sia sull'assetto sintattico e testuale. Per il lessico si dovrebbe riflettere sui tecnicismi necessari e su quelli inutili,

⁶ Ricordo, tra l'altro, che sono stati pubblicati gli Atti del III Convegno ASLI Scuola: Giovanardi, De Roberto, Testa 2022. Numerosi contributi del volume vertono proprio sull'attività di riscrittura come metodo utile per entrare nei meccanismi della scrittura letteraria e di altro genere.

provando a sostituire questi ultimi con parole del lessico comune. Occorre fare molta attenzione a non instillare nei ragazzi l'idea (sbagliata) che tutto si possa dire in parole semplici: per capire un linguaggio settoriale, quale esso sia, è necessario dotarsi di un corredo lessicale appropriato; serve dunque un apprendistato specifico, che è però funzionale all'ampliamento delle competenze lessicali dei ragazzi. Al tempo stesso, saper individuare le parole e le espressioni inutilmente oscure e provare a sostituirle con altre più chiare e trasparenti rappresenta una modalità eccellente per addestrare gli studenti ai principi fondamentali della democrazia linguistica. Per la sintassi e la testualità sarebbe importante riformulare il testo burocratico evitando inversioni, eccesso di incisi e di subordinate, collegamenti laschi, sovrapposizione di movimenti testuali. È di grande rilievo che gli studenti si rendano conto che la chiarezza di un testo non risiede solo in scelte lessicali appropriate, ma anche, forse soprattutto, nel modo in cui gli enunciati si dispongono nel testo stesso per trasmettere al meglio la componente semantica e quella pragmatica del messaggio.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Giuseppe (2020), *L'influenza delle parole*, Milano, RCS-Corriere della Sera.
- Antonelli, Giuseppe - Motolese, Matteo - Tomasin, Lorenzo (2021) (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. V. Testualità*, Roma, Carocci.
- Bonomi, Ilaria - Piotti, Mario (2020), *Emergenza sanitaria, media e lingua: qualche riflessione*, «Lingue e culture dei Media», 4/1, pp. 1-7.
- Calvino, Italo (1980), *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi.
- De Mauro, Tullio - Vedovelli, Massimo (1999) (a cura di), *Dante, il gendarme e la bolletta. La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta ENEL*, Roma-Bari, Laterza.
- Fioritto, Alfredo (2009), *Manuale di stile dei documenti amministrativi*, Bologna, il Mulino.
- Giovanardi, Claudio (2021), *La decrescita (in)felice dell'italiano*, in Cristiana Papahagi (a cura di), *Disparitions, effacements, oublis dans les langues romanes*, II, Cluj, Presa Universitară Clujeană, pp. 133-152.
- Giovanardi, Claudio - De Roberto, Elisa - Testa, Andrea (2022) (a cura di), *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, Firenze, Cesati.

- Lubello, Sergio (2014), *Il linguaggio burocratico*, Roma, Carocci.
- Lubello, Sergio (2017), *La lingua del diritto e dell'amministrazione*, Bologna, il Mulino.
- Lubello, Sergio (2021), *L'italiano del diritto*, Roma, Carocci.
- Marri, Fabio (2020), *Lingua e burocrazia alla prova del Covid (I)*, «Lingua nostra», 81/3-4, pp. 65-85.
- MEF (2002): Ministero dell'Economia e delle Finanze - Dipartimento dell'Amministrazione Generale del Personale e dei Servizi del Tesoro, *I quaderni dell'innovazione. Il progetto per la semplificazione del linguaggio amministrativo*, a cura di Alfredo Fioritto, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Sgroi, Salvatore Claudio (2020), *Dal Coronavirus al Covid-19. Storia di un lessico virale*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
-

Parole in rete / reti di parole. Possibili impieghi didattici dei grandi vocabolari storici digitalizzati

MARCO BIFFI, FRANCESCA DE BLASI, MANUEL FAVARO, ELISA GUADAGNINI, SIMONETTA MONTEMAGNI, EVA SASSOLINI*

Words on the Web / Web of Words. Possible educational uses of digitised historical dictionaries

After a brief presentation of the great historical dictionaries of Italian, which are free to use online thanks to the digitalisation work carried out by the Accademia della Crusca, the contribution offers a number of examples of how these tools can be used for educational purposes. Finally, further didactic uses are described, which will be made possible thanks to the advanced digital tools that the Accademia della Crusca and the Istituto di Linguistica Computazionale “Antonio Zampolli” del Consiglio Nazionale delle Ricerche (ILC) are currently working on.

Dopo una sintetica presentazione dei grandi vocabolari storici dell'italiano, liberamente consultabili online grazie all'opera di digitalizzazione compiuta dall'Accademia della Crusca, il contributo mostra alcuni esempi di utilizzo di questi strumenti per la didattica. Sono infine descritti impieghi didattici ulteriori, che saranno resi possibili grazie agli strumenti digitali avanzati a cui stanno attualmente lavorando l'Accademia della Crusca e l'Istituto di Linguistica Computazionale “Antonio Zampolli” del Consiglio Nazionale delle Ricerche (ILC).

MARCO BIFFI (marco.biffi@unifi.it, biffi@crusca.fi.it) Professore di Linguistica italiana presso l'Università degli Studi di Firenze, dal 1996 collabora con l'Accademia della Crusca (presso cui è anche responsabile web e del Centro informatico). La sua attività

di ricerca è incentrata sulla lingua tecnica e artistica, sull'italiano trasmesso, sulla linguistica informatica. Ha diretto la realizzazione di numerose banche dati linguistiche, fra cui la versione elettronica delle edizioni del *Vocabolario* della Crusca (www.lessicografia.it).

FRANCESCA DE BLASI (francesca.deblasi@ilc.cnr.it) Storica della lingua di formazione, per la tesi di dottorato ha studiato il lessico dei poeti della Scuola siciliana. Si è occupata principalmente di lessicografia storica, etimologica e di glossaristica. Attualmente è assegnista di ricerca dell'ILC, dove è coinvolta nel progetto di informatizzazione del *Grande Dizionario della Lingua Italiana* di Salvatore Battaglia.

MANUEL FAVARO (manuel.favaro@ilc.cnr.it) Di formazione storico della lingua e sociolinguista, si è affacciato alla linguistica computazionale nel corso della tesi di dottorato, riguardante lo studio linguistico di un corpus digitale di romanzi paraletterari otto-novecenteschi. Attualmente assegnista di ricerca presso l'ILC, si occupa della creazione di risorse, quali corpora annotati e lessici computazionali, per il trattamento automatico di varietà storiche di italiano.

ELISA GUADAGNINI (elisa.guadagnini@ilc.cnr.it) Filologa romanza di formazione, è ricercatrice presso l'ILC. Ha studiato la lirica trobadorica e la letteratura francese e italiana dei primi secoli. Si è occupata a lungo dell'eredità dei Classici nel Medioevo romanzo, di lessicografia digitale e di *Corpus Linguistics*, applicandola allo studio della lessicologia storica, con particolare riguardo alla questione dei latinismi.

SIMONETTA MONTEMAGNI (simonetta.montemagni@ilc.cnr.it) Dirigente di ricerca presso l'ILC, svolge attività di ricerca all'interno di diversi settori della Linguistica Computazionale, inclusa la progettazione e costruzione di risorse linguistiche fruibili online. Tali attività sono condotte nell'ambito di numerosi progetti internazionali, nazionali e regionali e collaborazioni con realtà industriali e istituzioni culturali, tra cui l'Accademia della Crusca.

EVA SASSOLINI (eva.sassolini@ilc.cnr.it) Informatico e linguista computazionale, viene da una formazione informatica improntata all'algoritmica e alla progettazione di sistemi di indicizzazione. È stata a lungo responsabile per ILC di progetti di collaborazione scientifica con enti, musei e istituzioni come l'Accademia della Crusca, finalizzati alla digitalizzazione e interrogazione avanzata di risorse storico-linguistiche e testuali.

* Il contributo nasce nell'ambito del progetto *Trattamento automatico di varietà storiche di italiano (TrAVaSI)*, finanziato dalla Regione Toscana entro il POR FSE 2014-2020, che coinvolge l'Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli" del CNR e l'Accademia della Crusca. Nel quadro di un'elaborazione comune, Marco Biffi ha curato in particolare la redazione del § 2, Francesca De Blasi dei §§ 3.1 e 4.2, Manuel Favaro del § 4.3, Elisa Guadagnini dei §§ 3.2 e 3.3, Simonetta Montemagni del § 1, Eva Sassolini del § 4.1.

1. Introduzione¹

La crescente disponibilità in rete di dizionari è un deciso passo in avanti per la conoscenza e lo studio della lingua, anche in ambito scolastico: la lessicografia digitale è, più di quella cartacea, uno strumento potente ed efficace per l'insegnamento della grammatica e della linguistica². Molti sono i contributi, a livello nazionale e internazionale, dedicati all'uso del dizionario per l'educazione linguistica nella scuola primaria e secondaria, tanto per la lingua materna come per la lingua straniera. Tipicamente, questi studi riguardano dizionari sincronici monolingui e bilingui ex-monovolume digitalizzati, spesso arricchiti con rimandi interni³. Ancora relativamente poco esplorato è invece, a nostra conoscenza, il potenziale didattico offerto da vocabolari storici digitali, includendo nell'etichetta "vocabolario storico" sia i dizionari propriamente storici sia quelli che possiamo indicare come dizionari a vocazione storica (individuando questi ultimi in quelli – frequenti nella tradizione lessicografica italiana – che non sono stati concepiti come dizionari storici, ma che per le loro caratteristiche forniscono comunque informazioni di tipo storico e ne richiamano in certa misura la struttura).

I vocabolari storici così intesi sono strumenti di più ardua consultazione: presentano voci spesso assai lunghe, le definizioni sono tendenzialmente ricche di informazioni di natura anche enciclopedica, la massa degli esempi – identificati e identificabili ma non contestualizzati – costituisce un elemento dello strumento di non immediata perspicuità. Sebbene la tradizione lessicografica italiana abbia pensato i grandi vocabolari che ha redatto come opere di consultazione e di riferimento per un pubblico largo, è innegabile che essi si connotino piuttosto come strumenti specialistici. Tuttavia, proprio in virtù della miniera di informazioni che contiene e della forma strutturata secondo la quale organizza e interpreta tali informazioni, la lessicografia storica (e quella a vocazione storica) possono prestarsi all'impiego didattico.

Se un dizionario sincronico monovolume necessita di alcune competenze di base per essere consultato fruttuosamente, ciò è vero a maggior ragione per un vocabolario storico. Purché opportunamente guidata, però, l'interrogazio-

¹ Il presente contributo prende le mosse da un evento organizzato congiuntamente dall'Istituto di Linguistica Computazionale del CNR e dall'Accademia della Crusca nell'ambito del Pisa Internet Festival 2021 dal titolo *Parole in Rete / Reti di Parole – Sviluppi innovativi offerti dai dizionari digitali*, tenutosi a novembre 2021. Fedeli allo spirito divulgativo che ispirava l'iniziativa, anche in questo contributo abbiamo ridotto al minimo la discussione degli aspetti non strettamente pertinenti all'illustrazione dei possibili impieghi didattici degli strumenti presentati. Per la stessa ragione, si è deciso di rinviare ai soli titoli bibliografici essenziali, privilegiando ove possibile i contributi liberamente accessibili online.

² Cfr. tra gli altri Marengo 2015.

³ Per ragioni di spazio e di opportunità, non si dà conto della ricca bibliografia critica sull'argomento: singoli contributi saranno citati nel corso dell'argomentazione.

ne di questo tipo di strumento può rappresentare un utile complemento didattico, particolarmente efficace per restituire – in modo relativamente semplice – il senso della lingua come entità storica, che vive nel tempo e nel tempo si trasforma. Fornendo una prospettiva storica sull'uso linguistico, esso può rappresentare un ausilio importante anche per lo studio della storia della letteratura, e più in generale della cultura e delle idee.

Oggi, grazie alla crescente disponibilità di vocabolari storici digitali, incentivata dalla crescente accuratezza degli strumenti di digitalizzazione del testo (*Optical Character Recognition* o OCR), è possibile avviare una riflessione sull'uso, a scuola, di questo ricco e ampio patrimonio lessicografico.

Con il passaggio dagli scaffali di una biblioteca alla collocazione all'interno di *Scaffali digitali* (per dirla con la terminologia proposta dall'Accademia della Crusca), accessibili online, il patrimonio linguistico e culturale testimoniato dai vocabolari storici viene reso accessibile a una vasta gamma di utenti: non più soltanto gli addetti ai lavori – tipicamente, gli storici della lingua, i lessicografi, i linguisti –, ma anche insegnanti e studenti, fino al cittadino navigatore di Internet che vuole capire di più della propria identità linguistica e culturale. È proprio dall'ampliamento della possibile utenza dei vocabolari storici che emerge una nuova sfida, ovvero creare i presupposti per esplorazioni personalizzate all'interno delle voci del dizionario, attraverso modalità di interrogazione flessibili e dinamiche che permettano di definire la propria chiave di accesso al corpus dei materiali.

In questa prospettiva, cambia la concezione stessa del dizionario, che non è più costretto nella camicia di forza della lista alfabetica dei lemmi, ma si presenta come una rete multidimensionale di parole da navigare secondo percorsi personalizzati. La versione digitale di un dizionario permette non solo di trovare più rapidamente e agevolmente le informazioni cercate, ma anche di compiere esplorazioni lessicali, spesso impossibili su carta, attraverso la rete delle parole che lo compongono. Le reti di parole che possono essere attivate all'interno di un dizionario storico sono molteplici: possono includere una dimensione diacronica, ma anche diatopica, diafasica o diastratica; possono riguardare il lessico comune o di domini specialistici; possono riguardare l'asse paradigmatico, ovvero delle scelte lessicali possibili, o quello sintagmatico, incentrato sulla concatenazione delle parole nell'uso reale della lingua e qui testimoniato attraverso esempi tratti da testi letterari di ogni tempo; possono anche aiutare a situare un determinato autore o testo nella rete delle parole, considerando le coordinate temporali ma anche il piano delle tradizioni discorsive e quello dello stile.

L'accessibilità in rete di vocabolari storici, congiuntamente alla loro trasformazione in complesse e poliedriche risorse digitali, hanno aperto la strada al loro uso come utile strumento didattico. Nelle sezioni che seguono mostriamo come essi possano essere utilizzati in classe già oggi e gli sviluppi che si prospettano a breve.

Il contributo è organizzato come segue: dopo aver inquadrato la nozione di vocabolario storico digitale e aver offerto una panoramica degli *Scaffali digitali* dell'Accademia della Crusca (§ 2), sono esemplificate tre tipologie di percorsi didattici tra le risorse lessicografiche in essi disponibili, riguardanti aspetti di semantica e fonomorfologia storiche così come la storia delle idee (§ 3). Gli sviluppi futuri dei vocabolari storici digitali sono prefigurati nel § 4, in cui sono descritti i primi, incoraggianti risultati della progettazione e prototipazione di un dizionario “aumentato”, all’interno del quale la rete delle parole e dei significati loro associati si interseca con la rete delle citazioni d’autore che ne esemplificano l’uso. Questa linea di attività è stata sviluppata nell’ambito del progetto *TrAVaSI (Trattamento Automatico di Varietà Storiche di Italiano)*, che vede coinvolti l’ILC e l’Accademia della Crusca ed è finalizzato alla strutturazione dei contenuti di dizionari storici digitalizzati, in vista della loro fruizione online mediante modalità avanzate di accesso da parte di un pubblico vasto.

Una breve nota terminologica è necessaria, a questo punto. Nella ormai pluridecennale storia della lessicografia computazionale, varia è la terminologia utilizzata per riferirsi a un dizionario non cartaceo destinato all’uso umano, sia esso nato su supporto elettronico o derivante dalla digitalizzazione di un’opera a stampa. *Dizionario elettronico* è l’espressione usata fin dalle origini per designare dizionari accessibili inizialmente su CD-ROM e DVD e poi in rete, consultabili su computer fissi, portatili e tablet, o tramite smartphone. Oggi, stiamo assistendo alla graduale affermazione dell’espressione *dizionario digitale*, affiancata da *dizionario in rete* (o *online*) quando l’opera è accessibile tramite internet. Per quanto nel dibattito sul tema le due locuzioni siano talora specializzate in significati specifici⁴, nel prosieguo di questo contributo i due aggettivi *elettronico* e *digitale* saranno usati come sinonimi.

2. I grandi vocabolari storici dell’italiano e gli *Scaffali digitali* dell’Accademia della Crusca

2.1. Gli *Scaffali digitali* dell’Accademia della Crusca

L’attenzione alla tecnologia e la vocazione per la realizzazione di strumenti innovativi sono nel DNA dell’Accademia della Crusca. Lo testimoniano prove formali, come la scelta del simbolo, il buratto, che alla fine del Cinquecento era una macchina all’avanguardia grazie alla quale è stato possibile contenere il costo del lavoro e accrescere la produttività del processo di panificazione; e prove sostanziali, come lo stesso *Vocabolario* del 1612. Non appare quindi strano che l’attività informatico-linguistica dell’Accademia inizi assai

⁴ Per maggiori informazioni cfr. Marellò, Marchisio 2018: 48-50.

precocemente, legata all'attività lessicografica: è infatti agli inizi degli anni Sessanta, quando la linguistica computazionale stava muovendo i suoi primi passi, che fu deciso di realizzare un grande dizionario storico basato su un corpus di testi informatizzati⁵. Già in questo quadro iniziale trovano posto alcune parole chiave dell'intervento che proponiamo: *linguistica computazionale*, *lessicografia storica*, *corpus*. E si riscoprono le radici profonde del rapporto tra Accademia e Istituto di Linguistica Computazionale: è infatti alla Divisione Linguistica del CNUCE (il Centro Nazionale Universitario di Calcolo Elettronico, nato nel 1964) che l'Accademia si rivolse per il supporto informatico; e dalla Divisione avrà origine, dopo il passaggio a Laboratorio nel 1978, l'Istituto di Linguistica Computazionale (1980).

Sempre a proposito di temi che riguardano il nostro contributo, l'Accademia si è mossa assai precocemente anche per quanto riguarda la trasformazione di un dizionario cartaceo in dizionario elettronico, con il così detto *rovesciamento* della prima impressione del Vocabolario del 1612. Rovesciare il vocabolario significava consentire un accesso alfabetico non solo ai lemmi ma anche alle parole contenute nelle voci, non indicizzate nello strumento cartaceo e quindi non recuperabili in modo sistematico, nascoste com'erano tra le pieghe delle definizioni e dei commenti degli Accademici. L'idea aveva preso corpo già negli anni Settanta e fu varata definitivamente a partire dal 1983, dopo che se ne era discusso a lungo in vari convegni, in ultimo in occasione delle celebrazioni per il quarto centenario dell'Accademia, nel 1983⁶.

Altrettanto precoce è l'attenzione rivolta dall'Accademia alla valorizzazione del proprio patrimonio archivistico e librario, tramite numerosi progetti di digitalizzazione che hanno contribuito ad arricchire la ricca serie di strumenti, banche dati, biblioteche e archivi digitali che popolano la sezione *Scaffali digitali* del sito www.accademiadellacrusca.it. La prima banca dati, la *Fabbrica dell'italiano*, un ibrido tra biblioteca e archivio digitale, fu progettata alla fine del millennio: resa disponibile gratuitamente in rete nel 2001, è uno dei primi esempi di biblioteca digitale (per quanto parziale)⁷.

Nella sezione sono riuniti numerosissimi strumenti⁸. Una sottosezione intitolata *Storia e patrimonio librario dell'Accademia della Crusca* raccoglie tutte le banche dati riconducibili alla ricostruzione della storia dell'Accademia e alla valorizzazione del suo patrimonio artistico e librario⁹, un ambito che si com-

⁵ Per approfondimenti cfr. Biffi 2011: 275-276.

⁶ Cfr. Biffi 2011: 276-277.

⁷ Sulla *Fabbrica dell'italiano* (consultabile, oltre che dagli *Scaffali digitali*, direttamente all'indirizzo <http://www.fabbricadellitaliano.it/>) cfr. Biffi 2011: 280-281.

⁸ Per un panorama su strumenti lessicografici, banche dati, biblioteche e archivi digitali presenti nella sezione degli *Scaffali digitali* cfr. Biffi 2011, 2014 e 2019.

⁹ Nella sottosezione sono riuniti: il *Catalogo degli Accademici della Crusca* (<http://www.accademicidellacrusca.org>); *La Biblioteca dell'Accademia della Crusca* - Infografica (<https://bi->

pleta con l'*Archivio digitale dell'Accademia della Crusca*, raggiungibile dalla sezione *Archivio* del sito. I restanti strumenti sono prevalentemente lessicografici (e su questi torneremo più dettagliatamente *infra*, § 2.2), anche se il panorama è completato da banche dati testuali che consentono di ampliare la base lessicale di analisi linguistica (come nel caso della lingua dell'arte, con le banche dati realizzate insieme alla Fondazione Memofonte¹⁰, o della lingua della televisione, con il *Lessico Italiano Televisivo*¹¹), o di approfondire lo studio dell'italiano in sincronia o in diacronia¹².

Gli strumenti della sezione, alcuni realizzati per rendere fruibile a distanza il patrimonio dell'Accademia della Crusca, altri realizzati per fornire strumenti di ricerca sulla lingua italiana del passato e del presente, sono stati concepiti in prima battuta per gli studiosi e gli specialisti, ma anche per avere un impatto sul largo pubblico (e che l'intuizione era giusta ce lo dimostrano i dati sugli accessi alle varie piattaforme). A maggior ragione si prestano quindi a impieghi didattici nella scuola, oltre che nell'università.

2.2. Dizionari negli *Scaffali digitali*

Tra i vari strumenti degli *Scaffali digitali*, di grande importanza sono certamente i dizionari, in particolare quelli storici e quelli a vocazione storica.

blio.accademiadellacrusca.org); *Gli incunaboli della Crusca* (<http://incunaboli.accademiadellacrusca.org>); *Le Cinquecentine della Crusca* (<http://www.cinquecentine-crusca.org>); *Il Fondo dei Citati* (<http://www.citatinellacrusca.it>); *I manoscritti della Crusca* (<https://manoscritti.accademiadellacrusca.org>); la *Fabbrica dell'italiano* (cfr. nota 7); la *Quinta Crusca virtuale* (<http://www.quintacruscavirtuale.org>); il *Vocabolario 1612* (la versione del rovesciamento, che purtroppo non è però più raggiungibile sul sito <http://vocabolario.sns.it/>; su questa prima versione elettronica del *Vocabolario* e sui rapporti con quelle successive si veda in ultimo Biffi 2019: 222-224).

¹⁰ *Le parole dell'arte. Per un lessico della storia dell'arte nei testi dal XVI al XX secolo* (<https://mla.accademiadellacrusca.org>), un metamatore e aggregatore che consente la consultazione simultanea di quattro banche dati (*Trattati d'arte del Cinquecento*, *Per un lessico artistico: testi dal XVIII al XX secolo*, *La lingua della storia dell'arte nel XX secolo: Roberto Longhi, Manifesti futuristi*) e *Le antiche guide delle città* (<https://guide.accademiadellacrusca.org>).

¹¹ *Il portale dell'italiano televisivo* (<https://www.italianotelevisivo.org>).

¹² Tralasciando gli strumenti lessicografici, di cui ci occuperemo *infra* (§ 2.2), oltre alle banche dati citate alle note 10 e 11, troviamo: la *Biblioteca Digitale dell'Accademia della Crusca* (<http://www.bdcrusca.it>), che tra le sue sezioni contempla quella dedicata alla *Lessicografia ottocentesca* e quella delle *Edizioni non ufficiali del Vocabolario degli Accademici della Crusca* che riuniscono anche alcuni dei vocabolari che saranno citati più avanti in questo lavoro; *Dalla Scuola Senese all'Accademia della Crusca. Questione della lingua e lessicografia tra Cinquecento e Settecento* (<http://www.opere-senesi.org>); *Antologia Vieusseux 1821-1832* (<http://www.antologia-vieusseux.org>); *Vivit. Vivi italiano. Il portale dell'italiano nel mondo* (<https://www.viv-it.org>); *l'Archivio testuale dei Periodici milanesi* (realizzato dall'ILC). Alle banche dati presenti negli *Scaffali digitali* va poi aggiunto l'*Archivio Digitale dell'Accademia della Crusca*, consultabile dalla sezione *Archivio* del sito web dell'Accademia oltre che dall'indirizzo diretto <http://www.adcrusca.it>.

Il primo posto nella lista degli *Scaffali digitali* è naturalmente occupato dalla versione elettronica delle cinque impressioni del *Vocabolario*¹³, la *Lessicografia della Crusca in rete*. Il *Vocabolario* del 1612 (Crusca I) è un dizionario normativo, ma la sua configurazione e impostazione è di tipo storico (si riportano gli esempi del passato per certificarne e mostrarne l'uso negli scrittori del Trecento fiorentino o in quelli che lo hanno preso a modello). Col passare dei secoli la componente normativa si è attenuata, ma sono rimaste, e anzi si sono potenziate, le caratteristiche di dizionario storico, tanto che la quinta impressione (Crusca V, uscita tra 1863 al 1923 e interrotta alla lettera P, alla parola *ozono*) spesso è ancor oggi affiancata alla consultazione dei dizionari storici canonici per avere una documentazione più esaustiva.

La *Lessicografia della Crusca in rete* (da qui in poi, *Lessicografia*) è un dizionario elettronico, ma è anche una biblioteca digitale (cfr. *infra*): le voci possono essere consultate in modo tradizionale, sia a partire dal testo elettronico, sia scorrendo le immagini dei facsimili; ma è possibile anche effettuare ricerche complesse e articolate all'interno della voce¹⁴. Vi sono riunite 20.000 pagine in facsimile; complessivamente si contano 11 milioni di occorrenze, più di 200.000 forme, 142.000 voci complessive, più di 400.000 esempi d'autore, circa 6.443 espressioni dell'uso vivo, 2.658 proverbi, 35.779 locuzioni, oltre 32.000 forme latine e oltre 26.000 forme greche. Si tratta di numeri molto significativi; e significativi sono anche i numeri relativi alla consultazione: la *Lessicografia* nel triennio 2019-2021 ha avuto in media 400.000 visitatori all'anno. I frequentatori assidui sono soltanto il 7%, segno evidente che, per quanto nato come strumento di studio e rivolto ai ricercatori, intercetta anche un pubblico diverso di "curiosi"¹⁵.

¹³ Da qui in avanti, indicheremo il *Vocabolario* degli Accademici della Crusca con la dizione *Crusca* seguita da un numero romano che identifica l'impressione cui si fa riferimento (da I a V): in particolare, Crusca I = *Vocabolario* degli Accademici della Crusca, Venezia, 1612; Crusca II = *Vocabolario* degli Accademici della Crusca, Venezia, 1623; Crusca III = *Vocabolario* degli Accademici della Crusca, Firenze, 1691; Crusca IV = *Vocabolario* degli Accademici della Crusca, Firenze, 1729-1738; Crusca V = *Vocabolario* degli Accademici della Crusca, Quinta impressione, Firenze, Tipografia Galileiana, 1863-1923, 11 volumi (A-Ozono).

¹⁴ Nella *Lessicografia* è prevista la possibilità di ricerca sul testo elettronico soltanto per le prime quattro impressioni (Crusca I-IV), per le quali è disponibile anche la riproduzione facsimilare; Crusca V è invece consultabile unicamente per immagini. Tra la fine del 2012 e gli inizi del 2013, in concomitanza con il centocinquantenario dell'uscita del primo volume della quinta edizione del *Vocabolario*, l'Accademia della Crusca ha avviato il progetto di acquisizione del testo elettronico e della relativa marcatura anche per gli undici volumi dell'ultima impressione. La nuova piattaforma di interrogazione globale è in fase di test e se ne prevede la pubblicazione in rete nel 2022 (cfr. Biffi 2019: 225); la versione elettronica della quinta impressione è già consultabile all'interno della *Stazione lessicografica* (cfr. nota 19, nota 21 e Fig. 2).

¹⁵ Non è qui possibile soffermarsi in modo esaustivo su questo strumento. Per approfondimenti sulla *Lessicografia* si veda in ultimo Biffi 2019: 223-226 (e la bibliografia ivi citata).

Il secondo dizionario che si incontra negli *Scaffali digitali* è il *Dizionario della lingua italiana* di Tommaseo (il Tommaseo-Bellini, come lo indicheremo da qui in avanti), consultabile liberamente in versione elettronica sul web, in rete grazie a una collaborazione con la Zanichelli¹⁶. Analogamente al *Vocabolario*, anche il Tommaseo-Bellini non nasce per essere un dizionario storico, ma per struttura si caratterizza come dizionario a vocazione storica.

Il terzo è il *Grande Dizionario della Lingua Italiana* di Salvatore Battaglia (da qui in poi *GDLI*, o Battaglia) che è il protagonista di quanto proponiamo in questo contributo¹⁷.

L'attuale versione comprende tutti i volumi del *GDLI* in una versione provvisoria e sperimentale, da perfezionare mediante il lavoro di revisione che tutt'ora prosegue presso l'Accademia. Il testo è stato indicizzato a partire dalla trascrizione prodotta tramite OCR, a eccezione di una ripulitura minima svolta in forma automatica all'interno del flusso della digitalizzazione e dopo aver ricostruito l'unità delle parole sillabate nei cambi pagina (perché potessero essere individuate dalle procedure di ricerca). Come si legge nella pagina introduttiva¹⁸:

Per quanto il testo elettronico presenti molte debolezze, l'approdo finale di ogni ricerca è la riproduzione in facsimile dell'originale a cui si rimane quindi, anche in questa edizione, del tutto fedeli, consentendo oltretutto, grazie ai sistemi di ingrandimento a video, una lettura comoda di un testo di non sempre facile accesso nella versione cartacea per le dimensioni ridotte dei caratteri. Nella ricerca si possono certamente perdere alcuni risultati di forme "occultate" dagli errori commessi dall'OCR ma, una volta arrivati alla pagina, il consultatore può attingere appieno a tutte le preziose informazioni del dizionario. Ai fini della consultazione, sono state implementate tre modalità di ricerca: una ricerca libera per parola che estrae tutti contesti in cui si trova almeno una delle parole inserite, una ricerca in sequenza, che consente di individuare porzioni di testo (compresi i segni interpuntivi), e una ricerca per voce, che individua automaticamente la pagina di inizio di una data voce. Le prime due ricerche sono fulltext. I risultati della ricerca indicano il volume di appartenenza, il numero di pagina, il primo e l'ultimo lemma contenuti nella pagina. Il risultato viene evidenziato all'interno di un contesto breve. Accanto al risultato, sono presenti i pulsanti che permettono di ampliare la porzione di testo visualizzata, o di accedere alla pagina in formato PDF e facsimile JPG. Oltre che alla modalità di ricerca aperta, è possibile accedere anche all'elenco delle forme indicizzate (in ordine alfabetico o ordinate per frequenza) e all'elenco degli autori citati (con rimando alla

¹⁶ Oltre che dagli *Scaffali digitali*, il *Tommaseo Online* è consultabile all'indirizzo <http://www.tommaseobellini.it>; si rimanda alla pagina iniziale del sito per approfondimenti.

¹⁷ Anche per il *GDLI* non è netta la natura di dizionario storico: a ben vedere si tratta piuttosto di un dizionario storico *in fieri*, che nasce però come dizionario a vocazione storica (non è possibile approfondire in questa sede la questione, ma vedi Biffi 2022b: 51-52). È comunque riconosciuto negli studi come dizionario storico, a fianco al TLIO *Tesoro della Lingua Italiana delle Origini* (<http://tlio.ovl.cnr.it/>).

¹⁸ Cfr. <https://www.gdli.it/contenuti/introduzione> (ultima consultazione: 18.02.2022).

pagina dell'indice che contiene i dati a essi relativi). L'elenco delle abbreviazioni consente di accedere alle occorrenze indicizzate per l'abbreviazione selezionata. Infine, una sala di lettura permette di accedere a uno scaffale digitale in cui possono essere sfogliati i volumi per immagini. Ogni scatto è collegato alla trascrizione in formato PDF della pagina relativa.

Si è scelto di rendere subito disponibile in rete questo strumento, perché il libero accesso a un dizionario come il *GDLI* è una risorsa eccezionale già a un livello basilare, privo di correzioni e di una strutturazione dei dati, come avremo modo di spiegare più avanti. Ma si è subito cominciato a lavorare per migliorare lo strumento, proprio con il progetto *TrAVaSI* (cfr. §§ 4.1 e 4.2). I dati sugli accessi sono interessanti: nel 2019, anno della sua uscita, il *GDLI* elettronico ha contato circa 110.000 utenti (con circa 473.000 visualizzazioni), e negli anni successivi si è stabilizzato su una media di più di 40.000 utenti e circa 700.000 visualizzazioni. Dopo il primo anno di curiosità (poche visualizzazioni e una percentuale di visitatori occasionali pari al 90%), il dizionario è stato consultato con maggiore attenzione e ricorsività (gli utenti occasionali sono scesi all'80%)¹⁹.

2.3. Prove di didattica “umentata”: dizionari elettronici e lessicografia storica

È forse opportuno a questo punto fornire qualche precisazione teorica, che ha però effetti immediati ai fini del nostro discorso.

I dizionari elettronici che abbiamo visto finora sono tutti dizionari concepiti e realizzati come dizionari cartacei e poi convertiti in formato elettronico. Sono dizionari elettronici che potremmo definire di *seconda generazione*: nati come cartacei, sono stati trasformati in elettronici perché la trasformazione del dizionario cartaceo in elettronico lo rende più potente, pur partendo dallo stesso contenuto. Un esempio è stato citato poco sopra: il *rovesciamento* di Crusca I ha consentito di poter indagare sistematicamente il lessico contenuto nelle voci; ed è un esempio che facilmente ci permette di intuire le potenzialità di un *rovesciamento* del Tommaseo-Bellini e del *GDLI*. Possiamo definire invece come dizionari di *prima generazione* quelli che sono stati concepiti come elettronici (e che poi hanno anche un corrispettivo cartaceo, che però deriva dalla versione elettronica)²⁰. Il primo per la lingua italiana è stato il *Dizionario*

¹⁹ Completano il gruppo degli strumenti lessicali il *Vocabolario Dantesco* (<http://www.vocabolariodantesco.it>), che si sta completando in collaborazione con l'Istituto Opera del Vocabolario Italiano (CNR-Firenze); *ArchiDATA - Archivio datazioni lessicali* (<https://www.archidata.info>); il *Vocabolario del Fiorentino Contemporaneo* (<http://www.vocabolariofiorentino.it>); la *Stazione di ricerca lessicografica del VoDIM (Vocabolario Dinamico dell'Italiano)*, raggiungibile anche all'indirizzo <https://www.stazionelessicografica.it>.

²⁰ Si preferiscono le locuzioni *dizionari elettronici di prima generazione* e *dizionari di seconda generazione*, già proposte alla comunità scientifica in altri lavori (Biffi, Guadagnini 2022; Biffi

Italiano Sabatini Coletti (DISC, 1997), poi divenuto *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana* nelle edizioni successive (2003 e 2008)²¹.

I dizionari elettronici possono prevedere l'informatizzazione del solo testo, e quindi consentire una ricerca tradizionale e una ricerca a tutto testo (possiamo chiamarli *di primo livello*), o anche il trattamento informatico della struttura della voce e diventare dizionari elettronici di *secondo livello*, sui cui vantaggi ci soffermeremo rapidamente poco più avanti. Le cinque impressioni del *Vocabolario della Lessicografia* sono dizionari elettronici di seconda generazione di secondo livello (il trattamento informatico riguarda testo e struttura); il Tommaseo-Bellini è di seconda generazione di primo livello (il trattamento informatico riguarda il solo testo); il *GDLI* elettronico è di seconda generazione, attualmente di primo livello, ma che con *TrAVaSI* stiamo portando al secondo livello.

Prima di passare agli esempi pratici che saranno proposti nei prossimi paragrafi e proprio per farne emergere la portata, è forse opportuno richiamare brevemente due concetti.

Uno riguarda la natura dei dizionari in generale, naturalmente anche quelli storici: un dizionario è una base di dati. Non è affatto diverso da un catalogo di una biblioteca: ogni voce è una scheda con campi ben definiti. La struttura della voce (i campi della scheda) è l'*impronta* digitale di un dizionario e, insieme alla densità (vale a dire la maggiore o minore attenzione agli ambiti d'uso più periferici nella classificazione lessicale), ne determina le caratteristiche.

Gli Accademici della Crusca non avevano pensato al loro *Vocabolario* in termini di base di dati, ma se andiamo a vedere come è fatta una voce ne riscontriamo sotto traccia la struttura, ancora più evidente nella resa informa-

2022a; 2022b), ad altre, come ad esempio *dizionari nativi digitali* o *nativi elettronici* per quelli di prima generazione, consapevoli della necessità di un dibattito approfondito sulla questione terminologica legata alla lessicografia elettronica. Ci sono naturalmente buone ragioni per ogni proposta: tutte mirano a mettere in luce aspetti specifici emergenti logicamente e storicamente sia nelle operazioni di conversione di un dizionario cartaceo a elettronico (con la conseguente trasformazione in uno strumento diverso per potenzialità e profondità), sia in quelle di progettazione e realizzazione di un dizionario come base di dati informatizzata.

²¹ Come noto, il dizionario è anche consultabile in rete (https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano), ma in una versione che limita la ricerca alla modalità convenzionale dell'accesso alla voce. Anche l'Accademia della Crusca ha in cantiere tre dizionari elettronici di prima generazione, attualmente in via di completamento: il *Vocabolario Dantesco*, il *Vocabolario del Fiorentino Contemporaneo*, la *Stazione di ricerca lessicografica del VoDIM* (cfr. nota 19). La *Stazione* è un metadizionario che consente l'accesso simultaneo a dizionari elettronici disponibili in rete, a varie banche dati realizzate e corpus esterni di particolare interesse, ed è lo strumento di lavoro alla base del primo prototipo del *Vocabolario Dinamico dell'Italiano*, un dizionario dell'italiano post-unitario su cui l'Accademia lavora da qualche anno con la collaborazione di gruppi di ricerca di varie università italiane (su *VoDIM* e *Stazione* cfr. in ultimo Biffi 2020: 357-362 e rimandi bibliografici).

tica della *Lessicografia*. Si veda a questo proposito la Fig. 1, in cui sono affiancate le schermate relative alla voce elettronica di *merenda* del *Vocabolario* del 1612 e a una scheda bibliografica dell'OPAC del Sistema Bibliotecario Nazionale.


#D(izionari) & #(Basidi)D(ati)

1) *Dizion. 1° Ed.* .
MERENDA
Voce completa
pag. 523

Vedi le altre Edizioni del Vocabolario

- Dizion. 1° Ed. MERENDA
- Dizion. 2° Ed. MERENDA
- Dizion. 3° Ed. MERENDA
- Dizion. 4° Ed. MERENDA
- Letter. 5° Ed. MERENDA

MERENDA
Definiz: il Mangiare, che si fa tra il desinare, e la cena, e la vivanda, che si mangia. Lat. *merenda*. Flos. 177.
Esempl: Bocc. n. 37. 7. E molto avendo ragionato d'una *merenda*, che, in quell'orto, ad animo riposato, intendean di fare.
E Bocc. n. 85. 14. E oltre a questo n'avean da lui di buone merende, e d'altri onoretti.
Definiz: Diciamo MERENDUZZA suo dim.
Esempl: Firenz. *asin. d'oro*. Ella faceva ogni di mille merenduzze, e mille stravizzi di nascosto. E STRAVIZZO è il mangiare, che fanno insieme le conversazioni allegre.
Esempl: Lorenz. *Med. canz.* Feciono una merenduzza, Di bacce' senza salina.
Definiz: E MERENDONE diciamo per ischernò ad uno scioperone, scimunito. L. *nebulò*.
Esempl: Lorenz. *Med. canz.* La mia moglie t'è nimica, Merendon.



<http://www.lessicografia.it/>

<https://opac.sbn.it>

Bicerca_sul_Vocabolari_	
© 2005 MICC - Centro per la Co	
Livello bibliografico	Monografia
Tipo documento	Testo
Autore principale	Salviati, Leonardo <1540-1589>
Titolo Rime di Leonardo Salviati	
Pubblicazione	Bologna : Romagnoli, 1871
Descrizione fisica	XV, 110p. ; 16. .
Nomi	[Autore] Salviati, Leonardo <1540-1589> ► scheda di autorità
Lingua di pubblicazione	ITALIANO
Paese di pubblicazione	ITALIA
Codice identificativo	IT\ICCU\SBL\0417008

Figura 1: Dizionari e cataloghi di biblioteche a confronto

Finché i dizionari hanno dovuto appoggiarsi alla stampa, è stato necessario congelare le schede in un ordine stabilito (alfabetico o concettuale); l'informatica ha completamente restituito al dizionario la sua natura di base di dati, rendendo evidenti i campi della struttura, consentendo di effettuare ricerche non solo a tutto testo ma anche in zone specifiche della voce, lasciando libero il consultatore di ordinare le schede a proprio piacimento (in base alla categoria grammaticale, alla data di prima attestazione, alla lingua d'origine, all'ambito d'uso, ecc.).

Per i dizionari elettronici di prima generazione di secondo livello, quelli cioè che nascono elettronici, queste potenzialità sono intrinseche e il grado di profondità della ricerca disponibile al consultatore dipende dalla griglia stabilita da chi li progetta.

Nei dizionari elettronici di seconda generazione, che derivano da dizionari cartacei, passare dal primo livello al secondo significa ricostruire a posteriori la struttura della voce, rendere evidenti i campi mediante una specifica marcatura e a essi ricondurre le parti della voce corrispondenti. È quello che è stato

fatto manualmente per la *Lessicografia* e che si sta cercando di fare per il *GDLI* in modo largamente automatico, attraverso procedure informatiche.

Per sottolineare l'importanza di questa operazione e dei suoi possibili ribaltamenti non soltanto sulla ricerca, ma anche sulla didattica, voglio evidenziare alcune caratteristiche dei vocabolari storici, che ricostruiscono la storia delle parole (significante e significato). Prendo come esempio la voce *aperitivo*, per esemplificare come sia importante valutare sempre il significato di una parola nel momento storico in cui è stata impiegata. È naturale pensare infatti di ricorrere al vocabolario quando una parola non esiste più nell'italiano, o magari si presenta in una variante ormai scomparsa, ma non è così immediato, consultando un testo di altre epoche, porsi il problema di un possibile cambiamento di significato, che è invece la possibilità più frequente e più insidiosa. I «medicamenti, ed anche cibi e bevande, che hanno virtù di aprire gli emuntorj del corpo, e così di promuovere le secrezioni e le escrezioni» – così *aperitivo* è definito in *Crusca V* (cfr. Fig. 2)²² – certamente niente hanno a che fare con l'apericena del nostro tempo.

Un dizionario storico, offrendoci la storia della parola e avendo una struttura che rende necessaria una ricca esemplificazione di occorrenze nel corso del tempo (e quindi una ricca antologia ragionata e cronologicamente ordinata degli autori che hanno usato quella parola), diventa anche un formidabile strumento per ricostruire la storia della cultura. Questo è certamente un valore aggiunto del dizionario storico, di grande importanza per la didattica: la mole di dizionari come il *GDLI* è certamente un ostacolo, ma la possibilità di consultarli in versione elettronica, rapidamente, sistematicamente e in modo guidato – insomma la possibilità di viverli – è una solida opportunità per abbatterlo.

²² La schermata in figura è tratta dal prototipo della piattaforma di interrogazione della nuova *Lessicografia della Crusca in rete*, in cui è stata integrata la versione elettronica di *Crusca V* (cfr. nota 14). Come si vede dalla tabella di raffronto fra le varie impressioni, posta nella spalla sinistra della schermata in figura, *aperitivo* compare per la prima volta in *Crusca IV*.

ACCADEMIA DELLA CRUSCA

Lessicografia della Crusca in rete

PAGINA D'ENTRATA SALA DI LETTURA IL PROGETTO RICERCA RICERCHE GUIDATE I CREDITI

Lemma Pagina d'entrata

1) *Dizion. 5° Ed.* .
APERITIVO, e talvolta
APERITIVO e APRITIVO,
 Apri Voce completa
 pag.561

Vedi le altre Edizioni del Vocabolario

Dizion. 4° Ed.
APERITIVO
Dizion. 5° Ed.
 » **APERITIVO, e talvolta**
APERITIVO e APRITIVO,

APERITIVO, e talvolta **APERITIVO e APRITIVO.**
Definiz: che usasi anche sostantivam. Dicesi dei medicamenti, ed anche di cibi e bevande, che hanno virtù di aprire gli emuntorj del corpo, e così di promuovere le secrezioni e le escrezioni.

Lat. *apertivus.* –
Esempio: *Benciv. Cur. Malatt. volg.*: Metti in uso tutte quelle erbe che sono aperitive.

Esempio: *Libr. Segr. Cos. Donn.*: In que' giorni buona è la decozione delle radici aperitive.

Esempio: *Cresc. Agric. volg. 115*: Il cece nero è più diuretico e aperitivo, e però vale più in aprire l'oppilazion della milza e del fegato.

Esempio: *E Cresc. Agric. volg. 314*: La camomilla è calda e secca,.... ed è apritiva.

Esempio: *Bern. Rim. burl. 1, 20*: Son le pèsche apritive e cordiali.

Esempio: *Vallisn. Op. 3, 521*: Un decottino dolcificante e aperitivo gioverebbe molto.

<http://new.lessicografia.it/>

Figura 2: La voce *aperitivo* in Crusca V

3. A buon intenditor... tante parole: tre esempi di percorsi didattici fra gli *Scaffali digitali*

Nei prossimi paragrafi presenteremo tre possibili impieghi didattici dei vocabolari a vocazione storica dell'italiano. Essi sono stati selezionati per illustrare tre diversi ordini di informazione per i quali la lessicografia storica si mostra particolarmente utile: il primo è il piano della semantica storica, cioè l'evoluzione dei significati delle parole nel tempo. Il secondo esempio chiamerà in causa invece il piano della fonomorfologia storica, vale a dire l'evoluzione dell'aspetto delle parole nel tempo; il terzo esempio, infine, si colloca nell'ambito della storia delle idee, riguardando l'evoluzione del pensiero nel tempo.

3.1. Il significato delle parole nel tempo: l'esempio di *amico*

Le prime caratteristiche con cui ci si confronta nella consultazione di un vocabolario riguardano quella che tecnicamente viene chiamata la sua macrostruttura²³: il lemmario, ossia l'elenco delle parole trattate. Solo quando si sarà

²³ Cfr. Rey-Debove 1971: 21.

individuato quello che si cercava sarà possibile confrontarsi con la microstruttura, cioè l'insieme delle informazioni (diverse per ciascuna tipologia di vocabolario) offerte per ognuna delle parole trattate. In Fig. 3 è possibile osservare come alcuni dei vocabolari storici e a vocazione storica già presentati nei paragrafi precedenti abbiano scelto di comportarsi circa il trattamento del femminile del nome maschile *amico*.

In tutti gli strumenti il sostantivo è distinto dall'aggettivo, per ragioni sia lessicali sia semantiche (da intendersi anche e soprattutto in senso diacronico); mentre solo Crusca V e Tommaseo-Bellini scelgono di trattare separatamente il sostantivo femminile. L'opzione, pur legittimamente praticabile, non è necessaria e forse non troppo funzionale per l'utente. La prima indicazione fornita s.v. *amica* è proprio che si tratta del femminile di *amico*; in Crusca V il sostantivo femminile non è nemmeno definito, rimanda al maschile e propone direttamente un esempio d'uso petrarchesco. Tommaseo-Bellini, invece, dopo aver messo l'utente a parte del fatto che «Le amiche fra donna e donna non sono men rare de' veri amici» aggiunge «Ma, come il maschile, *amica*, troppo spesso non dice altro che conoscenza un po' familiare»; sostanzialmente ne condividono il senso; ragion per cui altrove le due parole sono invece trattate unitamente. Fatta questa premessa, si avverte che negli esempi a seguire saranno trattati i sostantivi maschile e femminile, mentre sarà tralasciata l'analisi dell'aggettivo.

The image shows a collage of dictionary entries for the words 'amico' and 'amica'. On the left, entries are labeled 'a' through 'e', corresponding to the Crusca I-V. Entry 'a' shows 'AMICO' as a masculine noun meaning 'friend' and 'AMICO' as an adjective meaning 'favorable'. Entry 'b' shows 'AMICO' as a noun for someone who does good for others. Entry 'c' shows 'AMICO' as a noun for someone who loves friendship. Entry 'd' shows 'AMICO' as a noun for someone who loves friendship. Entry 'e' shows 'AMICO' as a noun for someone who loves friendship. On the right, entry 'f' shows 'AMICO' as a masculine noun and 'AMICA' as a feminine noun, both meaning 'friend'. Entry 'g' shows 'Amico¹' as a feminine noun and 'Amico²' as an adjective meaning 'friendly, devoted, affectionate, favorable, opportune, kind, salutary'.

Figura 3: Le voci *amico* e *amica* in Crusca I-V (a-e), Tommaseo-Bellini (f) e GDLI (g); l'immagine è elaborata a partire dai materiali disponibili online: <http://www.lessicografia.it/>, <http://www.tommaseobellini.it/>, <http://www.gdli.it/>

Il GDLI presenta regolarmente due entrate: *amico*¹, sostantivo maschile e femminile, e *amico*², sotto cui è classificato l'aggettivo. Consultando la prima delle due voci (Fig. 4), si apprende subito che si tratta di un sostantivo maschile

che fa il femminile in *-a* e il plurale maschile in *-ci*. Proseguendo nella lettura, segue quindi la prima definizione, quella che esprime il significato più comune (che in molti casi corrisponde a quello più antico, ma non è sempre così).

La prima definizione 'Chi è legato da amicizia' (Fig. 4) più che altro è un rimando alla definizione della parola *amicizia*, che invece è dettagliatamente definita sotto la rispettiva voce²⁴. Nel *GDLI*, ma anche negli altri grandi vocabolari, accade spesso che, per una famiglia lessicale, sia diffusamente definito un solo elemento e che gli altri a esso rimandino, per risparmiare spazio, posto che si tratta di un dizionario cartaceo, ma anche per ridurre i tempi di redazione. Il primo significato definito s.v. *amicizia* è quello più comune e dunque lo stesso può dirsi anche per il primo significato di *amico*, che a quello rimanda.

Amico¹, sm. femm. *-a* (plur. m. *-ci*). Chi è legato da amicizia.

- *Amico del cuore*: intimo, prediletto.
- *Amico di casa, di famiglia*: che frequenta la casa, che è in amicizia con tutta la famiglia.

- *Amico d'infanzia*: conosciuto dall'infanzia.

Fava, V-58-4: Qualora eu ve mandarò le mee littere, s'ello serà meo caro amigo, eo farò cutale signo, e per lue farie quello che per la mia persona. *Latini, Rettor.*, 10-27: Amico è quelli che per uso di simile vita si congiunge con un altro per amore iusto e fedele. *Latini*, I-2865: Or vedi, caro amico, / e 'ntende ciò ch'io dico: / vedi quanti peccati / io t'agio nominati, / e tutti son mortali! *Idem*, II-117: Ma l'amico di fatto / è teco a ogni patto, / e persone ed avere / puoi tutto tuo tenere, / ché nel bene e nel male / lo troverai leale. *Tesoro volgar.*, 6-50: Gli amici hanno uno animo ed un sangue, e tutte le loro cose sono comuni egualmente. *Iacopone*, 6-16: Guardate da molti amice, che frequentan eo formice. *Idem*, 24-79: [...]

l'amico, nemmeno quello. *Moravia*, XI-179: Dicono che gli amici si vedono nelle difficoltà, quando ci hai bisogno e l'amicizia si giudica sul metro della borsa. Dicono che un amico che è un amico lo vedi in un frangente, quando l'amico ha tutto da rimetterci e niente da guadagnarci a restarti amico. Sarà. Ma io penso che l'amico ci trova il tornaconto ad aiutare l'amico nel bisogno; non foss'altro per il sentimento di essere dappiù di lui.

2. Modo familiare, un po' ironico, per designare persona ben nota.

Berni, 14-43 (II-15): Come dentro a la torre fu passata, / l'amico dette un canto in pagamento. *Idem*, 22-3 (II-188): A quella amica piacque più il colore / di quella palla, e parvele più bella. *Goldoni*, VIII-406: Ah, ah, l'amico si è innamorato subito, a prima vista. *Pananti*, I-113: L'amico Ciapo sgrana due grand'occhi. *De Amicis*, II-291: Un giorno aveva tradotto a casa un maestro di musica per domandargli il parere sopra una mazurka, e quello, per tutta risposta, aveva chiesto con voce fioca un bicchierino di cognac... Ma l'amico, imperterrito, continuava a comporre e a pestare in tutti i suoi ritagli di tempo.

3. Alleato, sostenitore, fautore; protettore, appassionato, amatore (frequente specialmente in nomi di associazioni).

Dante, Purg., 20-57: Trova'mi stretto nelle mani il freno / del governo del regno, e tanta possa / di nuovo acquisto, e si d'amici pieno, / ch'alla corona vedova promossa / la testa di mio figlio fu. *Stefani*, 1-8: Con aiuto e forza dei parenti ed amici redificò la detta città [Troia] maggiore che prima non era. *Machiavelli*, 426: La città, nonostante la guerra aveva con Uguccione, in amici e nimici del re si divise.

Figura 4: Le prime tre definizioni della voce *amico* nel *GDLI* (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online; <http://www.gdi.it/>)

Nella voce seguono tre espressioni polirematiche semanticamente legate alla definizione principale e i relativi significati; inizia poi la prima sezione dedicata agli esempi d'uso (Fig. 4). La lunga sezione di attestazioni del primo si-

²⁴ Cfr. *GDLI* s.v. *amicizia*: «Sentimento vicendevole di affetto, comprensione o fiducia (conciato da consuetudine di vita in comune e da affinità di carattere, interessi, aspirazioni), fra persone che sono o, in forza di questo sentimento, si considerano pari, riconoscendosi gli stessi diritti e doveri reciproci».

gnificato della parola copre senza soluzione di continuità tutto l'arco temporale su cui insiste la storia dell'italiano letterario: dalle Origini (le prime attestazioni sono quelle duecentesche di Guido Fava e Brunetto Latini) fino alla contemporaneità²⁵.

Non tutti i significati di una parola hanno una storia lunga quanto quella della lingua o della letteratura: alcuni nascono solo a un certo punto di quella storia e altri invece a un certo punto si estinguono; alcuni si modificano sulla base di influenze esterne, altri si sviluppano come una costola specifica di un significato vago. Fra gli esperti di semantica, c'è chi ha definito quella del significato l'area fra le più deboli della lingua, quella che più docilmente e anche più velocemente si presta a modificarsi – a volte anche da una generazione all'altra²⁶.

Il secondo significato di *amico*, estraneo all'italiano antico, è attestato dai primi del Cinquecento fino al secondo Ottocento (Fig. 4). L'ultima attestazione citata nel *GDLI* è di De Amicis, ma grazie ad altri strumenti sappiamo che quest'uso, familiare, è giunto fino a oggi²⁷. Qui l'evoluzione si è mossa, a partire dal primo significato della parola, sui binari di un uso traslato di tipo ironico per poi sviluppare questo secondo significato con tratti semantici indipendenti e contesto d'uso completamente diversi dal primo.

Il terzo significato, attestato dalla *Commedia* di Dante fin solo al Cinquecento, con Machiavelli, in realtà resiste ancora in rarissime espressioni dell'italiano contemporaneo – a cui d'altronde si riferisce la parentesi che chiude la definizione e che recita: «frequente specialmente in nomi di associazioni»²⁸ (Fig. 4).

²⁵ L'ultima attestazione è di Alberto Moravia, perfettamente coevo alla redazione del vocabolario: il primo volume del Battaglia rimonta al 1961, il testo di Moravia da cui è tratto l'ultimo esempio è *La noia*, pubblicato nel 1960.

²⁶ Le cause possono essere molteplici ma in ogni caso, riscrivendo, insieme a Stephen Ullmann, un assioma leibniziano: «Lingua non facit saltus» (Ullmann 1962: 335): se risalendo all'origine prima di ogni parola ci si scontra inevitabilmente con ciò che tecnicamente è chiamato l'arbitrarietà del segno – per cui non c'è alcuna motivazione che spieghi perché a una catena di suoni abbia iniziato a corrispondere un particolare significato – i passaggi della sua evoluzione sono invece sempre motivati e sottendono sempre un'associazione fra il vecchio e il nuovo significato, anche se talvolta non risulta perfettamente trasparente.

²⁷ Cfr. *GrADIt* s.v. *amico* (def. 6): «[Ironico] Persona nota che non si vuole nominare esplicitamente: *ne ho parlato ieri con l'amico*; qualcuno a cui si allude negativamente: *credeva di farmela, l'amico*».

²⁸ Cfr. *GrADIt* s.v. *amico* (def. 5a): «Chi ha interesse, passione per qualcuno o qualcosa: amici dell'arte, amici della natura; specialmente al plurale, in nomi di associazioni: gli amici della musica».

4. L'uomo amato, la donna amata (designa un libero rapporto amoroso: e spesso una relazione illecita, adultera). – Anche al figur.

Latini, Rettor., 81-25: Una donna la quale avea nome Fulvia, et era amica per amore di Quinto Curio. *Guittone*, 55-3: Cortese e dolce e amorosa amica / veggio sempre ver me vostra fazone. *Tesoro volgar.*, 6-47: Quando lo amico ama la sua amica per dilettazone, e quella ama lui per utilità, non ama l'uno l'altro per diritto bene. *Dante, Purg.*, 9-3: La concubina di Titone antico / già si imbiancava al balco d'oriente, / fuor delle braccia del suo dolce amico. *G. Villani*, 12-75: Palese si dicea, che [la reina] infra gli altri suoi amadori tenea messer Niccola Acciaiuoli... per suo amico. *M. Villani*, 9-97: Pubblicamente si tenea in casa un'amica. *Petrarca*, 123-14: E tacendo dicea, com'a me parve: / – Chi m'allontana il mio fedele amico? *Boccaccio, Dec.*, 2-6 (183): Quando tu vogli, io sono disposto, dove ella dionestamente amica ti fu, ch'ella onestamente tua moglie divenga. *Idem, Dec.*, 2-7 (200): Ed onorevolmente molto tenendola, non a guisa d'amica,

ma di sua propria moglie la trattava. *Idem, Dec.*, 10-8 (468): Quelle che si sono con li loro amanti fuggite, e prima amiche sono state che mogli. *Idem*, I-413: Né credere che io si lungamente aggia affannato per acquistare amica, ma per acquistare inseparabile sposa, la quale tu mi sarai. *Machiavelli*, 205: Era nella congiura Pisoniana una femina chiamata Epicari, stata per lo adietro amica di Nerone. *Idem*, 630: Questa Andria, o amica o moglie che la si sia, è gravida di Panfilo. *Ariosto*, 7-34: Molti giorni [Bradamante] andò cercando invano / ... / né mai poté saper del caro amico, / che di tanto intervallo era lontano. / Ne l'oste saracin spesso venia, / né mai del suo Ruggier ritrovò spia. *Idem*, 37-57: Ch'aver sì bella donna e sì pudica / debbe nome di moglie, e non d'amica. *Tasso*, 12-91: Ed ecco in sogno, di stellata veste / cinta, gli appar la sospirata amica. *Marino*, 366: Odi con quali accenti / chiama là tra le fronde / di quella quercia antica / l'usignuol lusinghier la dolce amica. *Carducci*, 651: E digradando giù dal colle aprico / per biancheggiante di palagi traccia / la verde antica terra al glauco amico / porge le braccia. *Deledda*, II-464: Finché è stata la mia amica è rimasta buona e docile: diventata mia moglie è diventata il mio castigo. *Idem*, II-490: È stata mia amica, sì. Amica sì, moglie no, non ha voluto. Si vergognava di me. *Comisso*, 14-31: Le ragazze reclinavano la testa sulla spalla del loro amico che si teneva fiero.

Figura 5: La quarta definizione della voce *amico* del GDLI (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online; <http://www.gdli.it/>)

Venendo quindi al quarto e ultimo significato della parola *amico* (Fig. 5), si nota che la definizione è un po' più complessa delle altre, non perché vi siano espressi molti elementi di significato (come già visto per la dettagliata definizione di *amicizia*), ma perché a ben guardare si possono contare quattro possibilità diverse di significato, i quali sono trattati insieme, ovviamente per comodità e perché non è sempre possibile discriminare puntualmente e raggiungere lo stesso grado di precisione definitoria per ogni occorrenza analizzata. Il primo significato che può avere la parola *amico* negli esempi riportati è 'l'uomo amato/la donna amata'. Il contesto è sempre quello di un rapporto amoroso, per cui viene ulteriormente specificato che si tratta di 'rapporto amoroso libero'. Questo il significato di base, che potrebbe essere detto il grado zero, a partire dal quale cioè è possibile praticare ulteriori specificazioni, e che potrebbe essere detto anche significato *neutro*, ossia un significato in cui non è rintracciabile una connotazione positiva o negativa. Proseguendo nella lettura della definizione, si incontra subito una specificazione: il rapporto amoroso di cui si parla è spesso un rapporto illecito, perché i due amanti non sono ancora sposati oppure perché pur essendolo intrattengono una relazione con qualcun altro. L'ultima possibilità semantica è poi già separata graficamente dal resto mediante un trattino lungo: la dicitura «Anche al figurato» ci avverte che in alcuni degli esempi elencati la parola potrebbe essere stata utilizzata in senso traslato. A questo punto, solo l'analisi diretta delle occorrenze citate può offrire delle ulteriori notizie sulla storia di questo significato (lessicografico).

Il primo esempio è tratto dalla *Rettorica* di Brunetto Latini, volgarizzamento-commento dei primi 17 capitoli del I libro del *De Inventione* di Cicerone;

nel passo si dice che una tale Fulvia era «amica per amore» di tal altro Quinto Curio. Il contesto letterario è quello di un racconto risalente alla latinità classica. Il significato che si può attribuire alla parola *amica* sulla base del contesto linguistico in cui è usata è quello che si è chiamato di grado zero e neutro: ciò significa che la parola si limita a designare una persona con cui si intrattiene un rapporto amoroso. Il secondo esempio è tratto da un sonetto di Guittone d'Arezzo: «Cortese e dolce e amorosa amica / veggio sempre ver me vostra fazone», il contesto letterario è quello della poesia cortese toscana. Quello che in questo caso si nota del contesto linguistico è che la parola *amica* designa sicuramente un rapporto d'amore (d'altronde l'aggettivo *amorosa* che l'accompagna è inequivocabile), ma il significato non insiste sul fatto che si tratti di una relazione illecita o adulterina, che non vuol dire che non lo sia, ma che non importa ai fini di ciò che l'autore sta dicendo. E tantomeno è poi rintracciabile alcuna connotazione negativa. Questo tuttavia è un caso particolare perché, mediante un'analisi più accorta che tenga conto anche di altri esempi dello stesso contesto poetico-culturale o di quello immediatamente precedente, sarebbe chiaro come in realtà in questo caso non sia possibile neppure parlare di vero e proprio significato. È noto come sotto le diciture *poesia delle Origini* e *poesia cortese toscana* siano state raggruppate esperienze poetiche tutto sommato diverse ma che linguisticamente e stilisticamente hanno attinto al medesimo bacino lessicale, svuotando i significati di parole e espressioni che alla fine diventano stilemi, perdendo quasi tridimensionalità. Qui *amica* è indefinitamente 'donna amata', così come gli altri aggettivi, *cortese* e *dolce*, rimandano a un mondo ben preciso e anche molto ricco e complesso, ma non hanno peculiare spessore semantico nella frase in cui sono declinati.

Proseguendo si incontra ancora un'attestazione duecentesca, questa tratta invece dalla traduzione toscana del *Tresor* di Brunetto Latini: *amico* e *amica* qui indicano le due persone coinvolte in una relazione amorosa.

La prima attestazione trecentesca apre il nono canto del *Purgatorio* dantesco: «La concubina di Titone antico / già si imbiancava al balco d'oriente, / fuor delle braccia del suo dolce amico». Il contesto è quello di una metafora, dunque l'indicazione di uso figurato, che prima si è visto in definizione, è riferita almeno a questa attestazione. Dante vuole indicare una precisa ora del giorno, l'aurora, e lo fa con una delle sue metafore astronomiche. Il contesto, in senso letterale, così va parafrasato: 'la compagna del vecchio Titone (cioè Aurora), già si tingeva di bianco, affacciandosi al balcone d'oriente (ossia l'orizzonte a Est), uscendo dopo la notte passata fra le braccia del suo amante'. *Concubina* vale letteralmente 'colei che divide il letto con qualcuno' e qui non ha connotazione negativa, ma vale 'sposa'. Specularmente, anche *amico* vale quindi 'amante, sposo'; dunque ancora nessuna relazione illecita, tantomeno adultera.

Ma è pervenendo alle attestazioni di Giovanni e Matteo Villani che finalmente è possibile osservare una qualche connotazione negativa: nel primo

caso *amico* è uno «infra li altri amadori» – la qual cosa ci dice che vale ‘amante’ – e nel secondo si sottolinea il fatto che «pubblicamente» qualcuno tenga in casa una donna come amica, fatto che piuttosto forse sarebbe meglio celare.

Il contesto petrarchesco è quello del sonetto di commiato a Laura (RVF CXXIII), la quale si domanda che fine abbia fatto il suo fedele innamorato. Sebbene il contesto storico-culturale di questa poesia d’amore sia enormemente diverso da quello del Duecento, è noto che alcuni modi e stilemi trovino origine in quelli; e in questo senso va interpretato anche il significato della parola.

Si osservino ora le occorrenze successive, tutte del *Decameron* di Boccaccio, in cui è rintracciabile un’opposizione fra *amico* / *amica* e *marito* / *moglie* / *sposo* / *sposa*, che evidentemente rinvia all’opposizione tra illegittimità e legittimità della relazione. Esemplificativo per tutti è il primo esempio citato, tratto della sesta novella, dove *amica* si accompagna all’avverbio *disonestamente* e *moglie* al suo contrario.

Fatta chiaramente la tara dei diversi contesti storico-culturali su cui nei secoli successivi si modella diversamente il senso della connotazione negativa appena osservata, questa accezione continua fino al Novecento, affiancandosi al significato neutro (come si vede nei diversi esempi citati).

Prima di chiudere, per meglio inquadrare tecnicamente gli strumenti che sono stati nominati in apertura, può essere utile una rapida panoramica.

AMICO
 Definiz: huomo congiunto d'amicizia con altro huomo. Lat. *amicus*.
 Esempio: *Bocc. proe. n. 3.* Nella qual noia tanto rifrigerio già mi porsero i piacevoli ragionamenti d'alcuno **amico**.
 Esempio: *Petr. Son. 20.* Io era **amico** a queste nostre dive.
 Esempio: *E Petr. can. 20. 2.* Non mia, ma di pietà la faccia amica [cioè amatrice]
 Definiz: Diciamo in proverbio. **Amico** da bonaccia, cioè **amico** in buona ventura, e per interesse.
 Definiz: E anche quell'altro. Chi vuole amici assai ne provi pochi, che vale, che, nel provargli, molti ti mancano fra le mani.
 Definiz: Prendesi anche in disonesto significato. Lat. *amasius, amasia*.
 Esempio: *Bocc. n. 16. 25.* Dove ella disonestamente amica ti fu, che ella onestamente tua moglie divenga.
 Esempio: *E Bocc. n. 17. 18.* D'averla di moglie d'un Re, fatta divenire amica d'un Castellano.
 Esempio: *E Bocc. nov. 19. 33.* E tanto l'amore, che l'**amico**, e 'l marito le porta, che, con lei lungamente dimorati, niuno la conosce.
 Esempio: *G. V. 1. 12. 2.* Menollasene in Grecia, e tennela per sua femmina, o vero amica
 Esempio: *Dant. Inf. c. 30.* Di Mirra scellerata, che divenne Al padre, fuor del dritto amore, amica.

AMICO
 Definiz: Sust. Che ama d'amicizia Lat. *amicus*. Gr. *φίλος*.
 Esempio: *Bocc. pr. 3.* Nella qual noia tanto rifrigerio già mi porsero i piacevoli ragionamenti d'alcuno **amico**.
 Esempio: *Tratt. Cassal. Chente* è il corpo senza l'anima, cotale è l'uomo senza gli amici.
 Esempio: *Dant. Com. 39.* Neuno dee biasimare l'**amico** suo palesemente, perocché a se medesimo dà del dito nell'occhio.
 Esempio: *Petr. son. 20.* Io era **amico** a queste nostre dive.
 Esempio: *E Petr. can. 20. 2.* Non mia, ma di pietà, la faccia amica (cioè amatrice)
 Definiz: §. I. Diciamo in proverbio. **Amico** da bonaccia, cioè **amico** in buona ventura, e per interesse. Lat. *amicus fortunae*. Gr. *φίλος τῆς τύχης*.
 Definiz: §. II. E anche quell'altro: Chi vuole amici assai, ne provi pochi; che vale, che nel provargli, molti mancano tra le mani.
 Esempio: *Verob. Succ. J. 4.* In fine tutti e' proverbj son provati, e questo è più vero che tutti gli altri: chi vuole assai amici, ne provi pochi.
 Definiz: §. III. Diciamo **Ti ho servito dall'amico**, cioè da **amico**. Lat. *amiciter*, il disse *Plauto*. Gr. *φιλῶς*.
 Definiz: §. IV. E di cosa squisita nel suo genere, e perfetta, si dice: **El'è dall'amico**.
 Definiz: §. V. **Amico** anche in disonesto significato. Lat. *amasius, amasia, amica*. Gr. *ἐτραίπα*.
 Esempio: *Bocc. nov. 16. 25.* Io sono disposto dove ella disonestamente amica ti fu, che ella onestamente tua moglie divenga.
 Esempio: *E Bocc. nov. 17. 18.* Non essendo la sorte contente d'averla di moglie d'un Re, fatta divenire amica d'un Castellano.
 Esempio: *E Bocc. nov. 19. 33.* È tanto l'amore, che l'**amico**, e 'l marito le porta, che con lei lungamenti dimorati, niuno la conosce.
 Esempio: *G. V. 1. 12. 2.* Menollasene in Grecia, e tennela per sua femmina, ovvero amica.
 Esempio: *Dant. Inf. 30* Quella è l'anima antica di Mirra scellerata, che divenne Al padre, fuor del dritto amore, amica.

Figura 6: La voce *amico* in Crusca I e Crusca IV (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online; <http://www.lessicografia.it/>)

In Crusca I non c'è traccia del significato neutro di 'persona amata' (Fig. 6), se non forse in quella glossa latina 'amasius, amasia'; e il già citato esempio di Boccaccio sembra quasi aver suggerito la definizione «prendesi anche in disonesto significato». E così fino alla Crusca IV.

<p>AMICO. Sost. masc. <i>Colui che ama d'amicizia. Dal lat. amicus.</i> - <i>Dant. Conv.</i> 186: Nessuno dee l'amico suo biasimare palesemente, perocchè a se medesimo dà del dito nell'occhio. <i>But. Comm. Dant.</i> 1, 767: Amico è nome di virtù; ed alcuna volta diventa nome di vizio, quando è fuori del diritto amore. <i>Bocc. Decam.</i> 1, 54: Nella qual noia tanto rifrigerio già mi porsero i piacevoli ragionamenti d'alcuno amico. <i>Pulc. L. Morg.</i> 18, 198: Chi mi toglie il boceon, non è mio amico. <i>Cavalcant. B. Retor.</i> 184: Amico diciamo essere colui, il quale ama ed è scambievolmente amato. <i>Mont. Poes.</i> 2, 319: Ospite amato, che verace fede Ne fai del detto antico, Che ritrova un tesoro Chi ritrova un amico. <i>Fosc. Poes.</i> 177: Nè da te,</p> <p>[...]</p> <p>→ § III. <i>Per Amante, ed anche in mal senso per Drudo.</i> - <i>Petr. Rim.</i> 1, 150: E tacendo dicea, com'a me parve, Chi m'allontana il mio fedele amico? <i>Ar. Orl. fur.</i> 7, 34: Nè mai potè saper del caro amico, Che di tanto intervallo era lontano. <i>Anguill. Ovid. Metam.</i> 9, 249: E resti quell'amor fido e pudico, Che l'ama aver fratello, e non amico.</p> <p>[...]</p>	<p>AMICA. Femm. di Amico. <i>Lat. amica.</i> - <i>Petr. Rim.</i> 2, 189: Quella bella compagna er'ivi accolta Pur a vedere e contemplar il fine Che far conviensi e non più d'una volta; Tutte sue amiche [di Laura] e tutte eran vicine. <i>Forteguerr. Terenz.</i> 303: E poi non sarà vero che io permetta, Che tu lasci le amiche e le parenti, E i di festivi a solo mio riguardo.</p> <p>§ I. <i>E per Donna amata, Amante, ma spesso in significato non buono.</i> - <i>Vill. G.</i> 1, 12, 2: Menollasene in Grecia, e tennela per sua femmina, ovvero amica. <i>Bocc. Decam.</i> 2, 141: Io sono disposto dove ella disonestamente amica ti fu, ch'ella onestamente tua moglie divenga. <i>E</i> 172: Non essendo la fortuna contenta d'averla di moglie d'un Re, fatta divenire amica d'un castellano. <i>Ar. Orl. fur.</i> 37, 57: Ch'aver sì bella donna e sì pudica Debbe nome di moglie, e non d'amica. <i>Tass. Gerus.</i> 12, 91: Ed ecco in sogno, di stellata veste Cinta, gli appar la sospirata amica.</p> <p>§ II. <i>Dicesi ancora per disprezzo o per ironia di qualunque donna.</i> - <i>Bern. Orl.</i> 22, 3: A quell'amica piacque più il colore Di quella palla, e parvele più bella.</p>
--	---

Figura 7: La voce amico in Crusca V (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online; <http://www.lessicografia.it/>)

In Crusca V (Fig. 7) compare l'esempio petrarchesco e per forza di cose si fa spazio anche il significato di 'persona amata, innamorato', ma ovviamente ancora si segnala il «disonesto significato» che, scomparso l'esempio di Boccaccio, è diventato «mal senso», o «significato non buono» s.v. *amica*.

In Tommaseo-Bellini (Fig. 8) s.vv. *amico* e *amica* sono registrati sia il «reo senso» sia quello «buono», e si aggiunge «Che il marito sia l'amico della moglie, può denotare fiducia reciproca» e ancora, s.v. *amica*, «Fra donna e uomo ha sovente mal senso; ma potrebbe e dovrebbe averlo buono».

AMICO.

[T.] S. m. Chi sente e dimostra affetto costante e generoso ad altra persona. Bocc. pr. 3. (C) T. Prov. Tosc. 122. *Amici a scelta, e parenti come sono, o come uno gli ha.* (Non si può scegliere a voglia propria i parenti, come si può e deve gli amici. Se questi non buoni, colpa nostra.) E 40. *Val più un amico, che cento parenti.* Ivi: *Prima di scegliere l'amico bisogna averci mangiato il sale sett'anni.* Tratt. Virt. *Non voler essere amico all'uomo adirevole.* Prov. [...]

→ 5. In più reo senso, l'Attacco colpevole d'uomo a donna. Don. Cassen. Vulgariz. Bocc. 257. (Gh.) *Che oltre allo matrimonio ella non fosse contenta d'un amico; anzi tenne brigata con molti.* Bocc. Nov. 19. 33. (C) *L'amico e 'l marito.* T. *Può anco la non maritata avere così fatti amici.*

T. Ma in senso buono, Laura del Petr. Son. *Chi m'allontana il mio fedele amico?* E in senso buono di marito, il marito dell'aurora. [Cors.] Dant. Purg. 9. *La concubina di Titone antico, Già s'imbancava al balzo d'oriente, Fuor delle braccia del suo dolce amico.* T. Che il marito sia l'amico della moglie, può denotare fiducia reciproca; e può che l'amore se n'è ito. [...]

AMICA.

[T.] S. f. d'AMICO. T. *Le amiche fra donna e donna non sono men rare de' veri amici.* Ma, come il masch., *Amica* troppo spesso non dice altro che *Conoscenza* un po' fam.

→ 2. Fra uomo e donna. Bocc. Nov. 16. 45. (C) *Dove ella disonestamente amica ti fu, ch'ella onestamente tua moglie divenga.* E 17. 15. *Di moglie d'un re, fatta divenire amica d'un castellano.* Fra donna e uomo ha sovente mal senso; ma potrebbe e dovrebbe averlo buono. Come in Petr. Canz. 20. 2. (C) *Non mia, ma di pietà la faccia Amica.* Anco in Ter. *Uxor è contrap. ad Amica.* T. Nov. Ant. C. 18. (Salomone) *tolse mogli e molte amiche per avere assai rede (eredi).* = G. V. 1. 12. 2. (C) *Tennela per sua femmina ovvero amica.* Dant. Inf. 30. *Mirra scellerata che divenne Al padre fuor del dritto amore amica.*

Figura 8: Le voci *amico* e *amica* nel Tommaseo-Bellini (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online; <http://www.tommaseobellini.it/>)

3.2. L'evoluzione dell'aspetto delle parole nel tempo: Alessandro Manzoni e l'*incudine*

Abbiamo accennato al fatto che nel vocabolario sono descritte le parole, sia sul piano del significato (o dei significati) sia su quello della forma (o significante): da questo secondo punto di vista, in un dizionario storico è possibile trovare notizie utili per ricostruire come cambia, nel tempo, l'aspetto di un vocabolo (la sua grafia, gli elementi morfologici che lo compongono).

Per esemplificare questo tipo di ricerca, ci rivolgeremo ad Alessandro Manzoni. Nel secondo capitolo dei *Promessi sposi* (1840-1842), nel celebre dialogo in cui don Abbondio cerca di prendere tempo con Renzo, ricorrendo tra l'altro al suo *latinorum*, compare l'espressione *essere tra l'ancudine e il martello*²⁹:

[Renzo] «...Ma ora non s'è sbrigato ogni cosa? non s'è fatto tutto ciò che s'aveva a fare?»

[don Abbondio] «Tutto, tutto, pare a voi: perché, abbiate pazienza, la bestia son io, che trascuro il mio dovere, per non far penare la gente. Ma ora... basta, so

²⁹ Cfr. Manzoni 2013: 61. L'editrice, Teresa Poggi Salani, commenta: «ancudine: forma antica e toscana per 'incudine'» (Manzoni 2013: 61, nota 15³⁰).

quel che dico. Noi poveri curati *siamo tra l'ancudine e il martello*: voi impaziente; vi compatisco, povero giovane; e i superiori... basta, non si può dir tutto. E noi siamo quegli che ne andiamo di mezzo».

L'espressione era stata introdotta nella stampa presso la tipografia Ferrario, la così detta *Ventisettana* (1825-1827, nel cap. II)³⁰, in sostituzione della locuzione *essere tra due fuochi* che compariva nel passo corrispondente degli *Sposi promessi* (1823-1827), la *seconda minuta* del romanzo (t. I, cap. II)³¹. Nel *Fermo e Lucia* (1821-1823; t. I, cap. II) il concetto non era espresso nella battuta del curato, ma l'espressione *tra l'incudine e il martello* ricorre, in bocca proprio a don Abbondio, quando egli si ritrae borbottando dopo aver appreso da Fermo il suo proposito di partire per Milano (t. IV, cap. V)³²:

– Oh povero me! questo ci mancava! continuò a borbottare fra se Don Abbondio, ritirandosi dalla finestra. Povero me! Se costui va a Milano, se trova Lucia, se tornano alle loro antiche pretese, ecco rinnovato l'imbroglio. Un cardinale che dirà: voglio che si faccia il matrimonio, un signore che dice: non voglio - ed io *tra l'incudine e il martello*.

Il fatto che vocaboli ed espressioni che erano presenti nel *Fermo* ma erano stati successivamente accantonati negli *Sposi promessi* siano poi recuperati dal Manzoni già nella *Ventisettana*, quando risultino legittimati dalla piena toscانيتà, è un fenomeno noto. Giulia Raboni ha individuato nel *Vocabolario* della Crusca uno strumento di fondamentale importanza per questa operazione³³: va rilevato che Manzoni postilla la voce *incudine*, introdotta da Paolo Zanotti

³⁰ Cfr. Manzoni 2002: 36: «Noi poveri curati siamo tra l'ancudine e il martello...» (cfr. *I promessi sposi*, Storia milanese del secolo XVII scoperta e rifatta da A. Manzoni, Tomo I, Milano, presso Vincenzo Ferrario, 1825, p. 46).

³¹ Cfr. Manzoni 2012: 1, 27: [Renzo] «...Ma ora, non s'è egli sbrigato ogni cosa? non s'è fatto tutto ciò che s'aveva da fare?» [don Abbondio] «Tutto, tutto, pare a voi: perché, abbiate pazienza, la bestia son io, che trascuro il mio dovere per non far penare la gente. Ma ora... basta, so quel ch'io dico. Noi *siamo tra due fuochi*; voi impaziente: vi compatisco, povero giovane; e i superiori...». L'apparato genetico mostra l'intenso lavoro di riscrittura operato da Manzoni su questo dialogo (in un primo tempo, l'autore pensa di riutilizzare un foglio del *Fermo*, «in seguito M. riscrive tutta la carta e lascia il foglio originario 16b-c nel fascicolo di FL senza proseguire nella correzione»: cfr. Manzoni 2012: 2, 27).

³² Cfr. Manzoni 2006: 1, 521.

³³ Cfr. Manzoni 2012: 1, IX-XCI (alle pp. xxii-xxiii e nota 18): Giulia Raboni cita tra l'altro il caso di «alcuni recuperi, in fase di correzione, di lemmi o locuzioni che, presenti nel *Fermo*, nello stesso o in altri luoghi, erano stati inizialmente accantonati in *Sp* [scilicet *Gli sposi promessi*] e più avanti, invece, utilizzati immediatamente nella riscrittura», tra i quali elenca anche *incudine/ancudine*. Come è noto, la bibliografia critica sul procedere della scrittura manzoniana del romanzo è vastissima: in questa sede ci limiteremo a rinviare al solo contributo di Giulia Raboni e agli studi lì citati.

nella così detta *Crusca veronese* (1804-1806)³⁴. L'espressione idiomatica (*essere*) *tra l'incudine e il martello*, cui si interessa Manzoni, risulta evidentemente legittimata dalla tradizione toscana, tanto da essere reintegrata nel corso della redazione del romanzo e confermata nei *Promessi sposi*. Resta da spiegare la preferenza accordata alla forma *ancudine*, di contro a *incudine* originariamente selezionata nel *Fermo*, in un momento precedente il noto soggiorno che Manzoni effettuò in Toscana subito dopo la stampa della *Ventisettana*.

Rispetto ad *incudine* (< lat. *incudo*, *-inis*), la forma *ancudine* si spiega alla luce di fatti di fonosintassi, per aferesi e concrezione dell'articolo: *la 'ncudine* → *l'ancudine*. La consultazione delle banche dati testuali permette di osservare la presenza di questa forma in epoca medievale e moderna, anche al di fuori della Toscana³⁵. Le forme etimologiche *incudine* e *incude* risultano invece nel Medioevo forti latinismi, assai scarsamente attestati, mentre contano un'ampia testimonianza nel XV e XVI secolo, quando compaiono tra gli altri nell'Ariosto e nel Tasso, oltre che in autori in cui il ricorso alla forma latina è largamente attesa, come Benedetto Varchi o Alessandro Tesauro; a partire dal XVII secolo, la forma *incudine* (*incude*) risulta invece assolutamente prevalente nell'italiano scritto³⁶.

Se però non si va in cerca di attestazioni direttamente nei testi ma si consulta la descrizione del vocabolario offerta dalla tradizione lessicografica, a lungo non si troverà il dato della compresenza del tipo in *a-* e di quello in *i-* nella storia dell'italiano (scritto o parlato). *Crusca I* presenta la sola voce *ancudine* (e registra l'espressione idiomatica *esser tra l'ancudine e 'l martello*; Fig. 9).

Crusca II ripete la voce identica, mentre *Crusca III* aggiunge sotto la prima definizione un esempio tratto dal volgarizzamento della *Historia destructionis Troiae* di Guido delle Colonne e, per la locuzione finale, un'allegazione dalle rime di Bernardo Bellincioni. *Crusca IV* (1729-1738) inserisce un esempio dall'*Arcadia* del Sannazaro e soprattutto fa precedere alla definizione, ripresa dalle *Crusche* precedenti, la dizione «Incudine»: questa aggiunta, assieme all'occorrenza di *incudine* in una definizione della voce *ceppo*, costituisce

³⁴ La voce *incudine* compare nel tomo III (*E-I*), stampato con data 1806; si segnala che anche la *Crusca veronese*, come le altre edizioni non ufficiali del *Vocabolario*, è consultabile online nella biblioteca digitale dell'Accademia (<http://www.bdcrusca.it/>). Per la postilla cfr. Manzoni 2005: 285. Cfr. Vitale 1990, Danzi 2001: 195-243.

³⁵ Si rinvia in particolare al *Corpus OVI dell'italiano antico*, che può essere considerato una banca dati rappresentativa dell'italiano medievale (dalle Origini alla fine del Trecento) ed è consultabile all'indirizzo <http://gattoweb.oivi.cnr.it/>, e alla *Biblioteca italiana* (<http://www.bibliotecaitaliana.it/>), grazie alla quale tra Quattro- e Cinquecento vediamo ricorrere la forma *ancudine* nell'opera di Iacopo d'Albizzotto Guidi, Leonardo da Vinci, Matteo Maria Boiardo, Serafino Aquilano o Jacopo Sannazaro, per citare solo alcuni autori, provenienti da regioni diverse.

³⁶ Anche per questi dati si rinvia a *Biblioteca italiana*. Da segnalare che, al di fuori della tradizione letteraria, si registra invece la sopravvivenza delle forme in *a-*: cfr. *Atlante Italo-Svizzero (AIS)*, carta 214, «l'incudine del fabbro» (online <https://navigais.pd.istc.cnr.it/>).

l'unica apertura alla forma etimologica del vocabolo presente in questa impressione del vocabolario³⁷. La voce *ancudine* di Crusca IV è riprodotta nella *Crusca veronese*, che la fa seguire dagli alterati *ancudinetta* e *ancudinuzza*³⁸; come si è detto, Zanotti aggiunge inoltre la voce *incudine*.

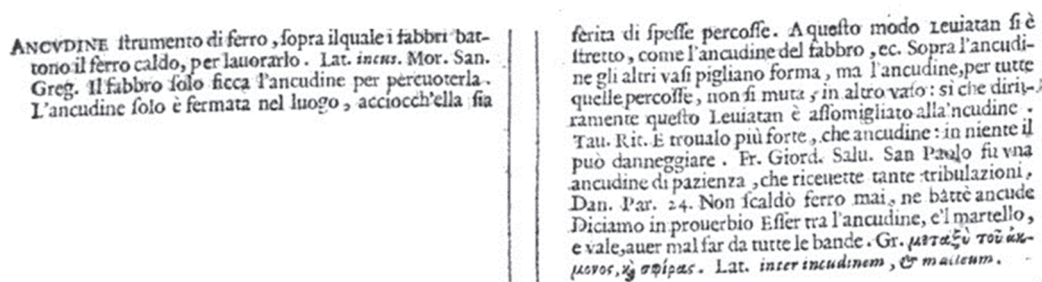


Figura 9: La voce *ancudine* in Crusca I (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online; <http://www.lessicografia.it/>).

All'altezza cronologica in cui Manzoni va raccogliendo informazioni, dunque, la tradizione lessicografica, tra gli strumenti e le fonti scritte, consegna una patente di legittimità alla sola forma *ancudine*, reperita nei loro spogli dagli Accademici, promossa a lemma nella prima impressione del *Vocabolario* e da lì trasmessa alle impressioni successive. Senza voler caricare eccessivamente di significato la presenza della forma in *i-* in Crusca IV e nelle giunte veronesi, pare però affermabile che, almeno a partire dal Settecento, *incudine* rappresenti una forma alternativa di *ancudine* pienamente perspicua. Nel momento in cui Manzoni, redigendo la *Ventisettana*, decide di reintrodurre nella battuta di don Abbondio l'espressione *tra l'incudine e il martello* che già aveva impiegato nel *Fermo*, accoglie dalla sua esperienza di lettura e ricerca una duplice informazione: da un lato la piena legittimità dell'espressione idiomatica, dall'altra l'opportunità di adottare la forma in *a-* al posto di *incudine*.

Per completare il quadro del trattamento lessicografico della coppia *ancudine/incudine*, si può velocemente osservare che la voce tradizionale *ancudine* si ripresenta anche in Crusca V, che tuttavia introduce una voce indipendente *incudine*. Andrà inoltre osservato che, in questa impressione del *Vocabolario*, all'interno delle definizioni la forma in *a-* non compare mai, mentre è usata sistematicamente quella in *i-*³⁹. Ancora il Tommaseo-Bellini presenta una voce *ancudine* piuttosto ampia – è l'unica, tra l'altro, in cui compare l'espressione *tra l'a. e il martello* –, mentre la voce *incudine* è marcata come «aureo latino»;

³⁷ Cfr. Crusca IV s.v. *ceppo*: «§VIII. Ceppo della 'ncudine, vale quel Toppo di legno, sopra cui è fermata l'incudine».

³⁸ Entrambi i vocaboli sono presenti in Crusca IV, ma in definizione (rispettivamente s.vv. *pila* e *tasselletto*) e non a lemma.

³⁹ Il vocabolo *incudine* compare in definizione nelle voci *bollire*, *lingua* e *martello* (oltre che s.vv. *ancudine* e *incudine*).

nel Giorgini – Broglio (1877-1897) è presente un'unica voce con lemma doppio «Ancudine e incudine»⁴⁰. Soltanto nel *GDLI* il lemma *ancudine* sarà descritto come «disusato e dialettale», mentre acquista grande ampiezza *incudine*, di cui sono raccolti esempi dal Medioevo al Novecento. Per *ancudine*, a conferma delle indicazioni d'uso poste in esergo, l'esemplificazione è meno vasta e soprattutto circoscritta cronologicamente, comprendendo occorrenze appartenenti in prevalenza all'epoca antica o moderna: soltanto per l'espressione *essere tra l'ancudine e il martello* è citata un'allegazione ottocentesca, che esaurisce l'esemplificazione riportata, ed è il passo manzoniano da cui siamo partiti.

3.3. La storia delle idee: *libertà*

Abbiamo anticipato il fatto che le voci dei vocabolari storici sono spesso molto lunghe e articolate, connotandosi quasi come piccole antologie monografiche rispetto a un dato tema. La voce *libertà* del *GDLI* appartiene senz'altro a questa categoria: essa occupa circa 18 colonne, comprende 33 definizioni di primo livello (vale a dire associate a un numero progressivo; come abbiamo visto, il *GDLI* prevede anche definizioni di secondo livello, o sottodefinitive, introdotte da un trattino; Fig. 10) e cita quasi 400 esempi.

Per orientarsi all'interno di una struttura così complessa, una prima bussola è costituita dalle indicazioni di uso e/o di cronologia esplicitamente presenti: la prima definizione, per esempio, si apre con la specificazione «Nella filosofia scolastica, e in altre concezioni filosofiche posteriori», la decima invece con «Nel linguaggio politico moderno»; altre definizioni sono precedute da marche d'uso che riconducono l'impiego descritto del lessema all'ambito teologico (def. 4) o storico (def. 8), del diritto di una fase storica (def. 5), canonico (def. 7) o costituzionale (def. 11); la def. 15 dichiara che il significato enucleato è «disusato». Seguendo questi indizi, è possibile navigare la voce ricostruendo l'evoluzione del concetto di *libertà* nella storia e lungo diverse linee di tradizione e di pensiero: sin dall'incipit della definizione, per esempio, è possibile distinguere gli usi cristiani da quelli giuridici del lessema e della nozione di *libertà*.

⁴⁰ Anche questo vocabolario, di nota ascendenza manzoniana, è consultabile online nella biblioteca digitale dell'Accademia della Crusca (<http://www.bdcrusca.it/>). La voce presenta la definizione delle Crusche; è inserita una voce di rinvio dal lemma *incudine* ad *ancudine*.

1. Libertà, si. Nella filosofia scolastica, e in altre concezioni filosofiche posteriori, capacità dell'uomo (o, in genere, di un essere spirituale) di autodeterminarsi, di essere causa delle proprie azioni (e quindi, capacità o potere di scegliere fra due o più alternative, fra due o più azioni od omissioni egualmente possibili dal punto di vista logico; e tale qualità è per lo più attribuita alla volontà; talvolta, invece - o anche - all'intelletto); libero arbitrio. - Libertà di esercizio (o di contrazione); possibilità di scegliere fra due comportamenti contraddittori (riso di fare qualcosa o di non farlo). - Libertà di sfigidazione (o di contrazione); possibilità di scegliere fra due comportamenti contrari (ad es., fare il bene o fare il male).

2. Possibilità, che l'uomo ha, di scegliere spontaneamente il bene, di decidere di fare il male (e non già di scegliere fra il bene e il male). - In senso generico: possibilità, che l'uomo ha, di scegliere nell'ambito del bene, nello spazio che la legge (morale e giuridica) lascia alla sua disponibilità e discrezionalità.

3. Diritto, potere, facoltà, possibilità, scelta (e, più precisamente, condizione dell'uomo che, nella vita pratica, nelle relazioni private, sociali, politiche, ecc., può agire in conformità alle proprie scelte e decisioni senza trovare ostacoli, materiali o ideativi, all'attuazione di esse).

4. Totl. Condizione in cui si trovano i cristiani - come frutto della redenzione operata da Cristo, manifestazione dello Spirito da lui inviato e preparazione e inizio della futura gloria celeste - in quanto affrancati dal peccato dalla morte e dal servizio verso le potenze di questo mondo, e in quanto ammessi dall'amore salvifico di Dio, allo stato di suoi figli e da lui chiamati alla comunione d'amore con Dio stesso e con gli uomini.

5. Stor. Dir. Condizione di chi, di fronte all'ordinamento giuridico e alla società, gode pienamente della personalità giuridica, senza limitazioni o menomazioni alla capacità giuridica, quanto meno nell'ambito del diritto civile (con riferimento all'uomo nato libero o all'èttere o al servo emancipato, nelle società, come quelle del mondo classico e medievale, che conoscevano l'istituto della schiavitù, o, rispettivamente, della servitù, conparati alla mancanza della personalità giuridica, o gravi limitazioni alla capacità giuridica).

6. Condizione di una comunità politica che non è assoggettata a dominazione straniera (o, comunque, esterna); indipendenza, sovranità (o, anche, ampia autonomia) di una comunità formalmente sottoposta a un rapporto di dipendenza (fradale).

7. Dir. canon. Libertà eclesiolastica (o della Chiesa): diritto della Chiesa, e, per essa, della gerarchia eclesiolastica (da questa rivendicato come di origine divina e necessario per poter adempire alla propria missione religiosa) di poter esercitare il proprio potere di giurisdizione, di insegnamento e di ordine senza impedimenti, ostacoli, restrizioni o controlli da parte del potere politico; la condizione giuridica e socio-politica in cui si trova la Chiesa, quando la sua gerarchia può in tal modo esercitare i propri poteri.

8. Stor. In senso concreto (per lo più al plur.): nell'età intermedia, ciascuna delle specifiche sfere (riguardanti settori distinti della vita sociale) di autonomia o di esenzione dal potere del superiore temporale (specie re o signore feudale) o eclesiolastico, spettanti a determinate persone o gruppi di persone (categorie o ordini sociali, città o comuni, corporazioni, enti o comunità religiose o laiche in genere); franchigia, immunità, privilegio.

9. Qualità fondamentale e specifica dell'uomo, che lo costituisce come persona, e che consiste nel non essere egli assoggettato o necessitato da una caratteristica di essere finito, gli consente e, per così dire, lo invita ad autoproprietà ed autorealizzarsi in base alle scelte da lui stesso compiute; e, corrispondentemente, condizione esistenziale dell'uomo che, con un impegno morale e intellettuale (di natura interiore, ma con importanti implicazioni e riflessi esteriori sociali), supera (altrimenti o domandandoli) gli ostacoli (interiori o esteriori) che impediscono la messa in opera di tale sua qualità, e, al contempo, l'attiva progressivamente e ne fruisce. - Anche: tale proprietà o condizione, considerata come aspirazione dell'uomo e come valore (come diritto morale) che chiede e merita di essere realizzato e fruito.

10. Nel linguaggio politico moderno, prima possibilità (concepita come idea astratta, valore, aspirazione o rivendicazione, e postulata come derivante dall'adozione o dall'inesistenza di impedimenti, ostacoli, soggezioni o limitazioni di natura politico-idrocratica o socio-culturale) di esercizio del potere di scelta, di decisione e di azione e della capacità di autodeterminazione da parte del singolo, sia nell'ambito della vita privata, sia in quello della vita pubblica (politica, sociale, culturale, ecc.), e da parte della stessa comunità in cui egli vive; la condizione in cui si trova il singolo e la comunità che gode di tali possibilità.

11. Stor. Libertà, di cui tanto si favella / oggi fra noi, è un concetto nuovo. È la libertà, e non l'indipendenza, la libertà quel che è la libertà, o sia l'indipendenza. È la base, infatti, e non la base della libertà individuali una libertà. Posso, e ogni l'aspetto di essere per le libertà viene a essere un modo espressa libertà / libertà grade alle persone domo / del re del fidi re voluta è questa. l'essenza (o, v.). "Gola di libertà", sono non da pochi, ma da non pochi parte d'un popolo, e quasi sempre assommano d'essere più o meno effetti.

12. In senso concreto (e per lo più al plur.): ciascuna delle particolari sfere di libertà politica o civile (riguardanti determinate attività particolarmente importanti ai fini del rispetto della dignità dell'uomo e della promozione di un libero regime politico) specificamente riconosciute e garantite dall'ordinamento costituzionale dello Stato o rivendicate nei confronti dello Stato stesso. - Libertà politiche: l'insieme delle libertà spettanti (o rivendicate) come spettanti ai cittadini e ai gruppi sociali in quanto membri della comunità politica (o, in locuz. usata in senso stretto designa solo i diritti di libertà pubblica (int. o dimo. libertà civile o romanoe pubblica), in contrapposizione alle libertà civili o civili di libertà civili; usata in senso lato comprende l'una e l'altra categoria di diritti).

13. Condizione di chi, nella vita (in parte, in quella pubblica e in quella familiare) è esente da obblighi, impegni, oneri e responsabilità, specie di natura sociale; compiuta disponibilità del proprio tempo, della propria vita personale.

14. Condizione di chi, nello svolgimento di un'attività culturale, di natura creativa (artistica, poetica) o di natura scientifico-intellettuale (ricerca scientifica, speculazione filosofica), non è soggetto a norme, regole, vincoli e limitazioni in genere, di natura sociale (giuridica, politico-ideologica, etico-religiosa) o di natura tecnica, le quali sono espressione del controllo sociale o della tradizione culturale; ma sono estranee alle intrinseche esigenze dell'attività stessa; condizione della stessa attività culturale svolta senza assoggettamento a tali limitazioni; svincolamento di tale attività da dette limitazioni (libertà dell'arte, libertà politica).

15. Dico. Condizione esistenziale di chi è immuno o esente da gravate, vincoli od oneri di natura economica, materiale, morale e spirituale (impegni assorbenti, ansianti e molesti; preoccupazioni, ansietà, affanni); serenità di spirito e di vita.

16. Condizione di chi non ha (e specie di chi non ha più) vincoli o altri impedimenti materiali alla propria possibilità di movimento e di spostamento, in parte, di chi non è in stato di carcerazione o di prigionia (per lo più con riferimento alla prigionia di guerra).

17. Condizione di chi è libero grade a un atto o a un fatto di liberazione o di affrancamento da una condizione di servitù o di prigionia; la liberazione stessa, affrancamento (per lo più al figur., con riferimento alla condizione esistenziale o religiosa dell'uomo, schiavo del corpo, del peccato, ecc.).

18. Condizione di chi è libero da vincoli amorosi o di chi si è liberato dall'amore che lo teneva avvinto. - Anche: stato libero da vincoli matrimoniali.

19. Ant. e letter. Condizione e corrispondente comportamento o atto di chi è immune da ogni spirito di gelosia, avardia, cupidigia, meschinità; liberalità, generosità, magnanimità (per lo più nell'espressione libertà e costanza).

20. Dico. Condotta che illegittimamente pretesse dalle norme (specie religiose, morali e dei buoni costumi) che dovrebbero regolare, per seguire solo il proprio arbitrio, il proprio capriccio, e soprattutto per abbassarsi agli impulsi carnali, alle inclinazioni dei sensi; l'oziosità, l'indifferenza. - In senso concreto (per lo più al plur.): atti lisonari derivati da tale condotta.

21. Qualità e corrispondente atteggiamento o comportamento di chi, nei rapporti con gli altri, e specie nel manifestare il proprio pensiero, una modi franchi, spontanei, sinceri (non disgiunti talora da una certa spregiudicatezza), senza ambigui, senza ricorrere a edulcoranti, mezzi termini, forme indirette; assenza di inhibitioni derivanti dalle convenzioni o dalle convenienze sociali o da ragioni di opportunità o di riguardo.

22. Condizione dell'animale selvatico che non è imprigionato (ed eventualmente addomesticato e addestrato) dall'uomo. - Per estens., condizione dell'animale domestico che non è in servizio dall'uomo (e il termine spesso denota simbolicamente la libertà umana).

23. Assenza di legami o impegni; condizione di soltezza, di agio; facilità di movimenti.

24. Assenza di vincoli o di impedimenti costati dall'operare di determinate leggi (fisiche o da ostacoli materiali); possibilità di muoversi e, in genere, di operare in conformità con le proprie forze e leggi interne (con riferimento alla realtà fisica).

25. Letter. Spazio etimo, aperta, privo di ostacoli creati dall'uomo.

26. Mitol. Divinità del paganesimo venerata anticamente in Grecia e in Roma, alla quale Tiberto Semprazio Gracco nel 49 a. C. eresse un tempio nell'Aventino.

27. Fis. Grado di libertà: in termodinamica, viscosità.

28. Meccan. Grado di libertà: numero di coordinate, indipendenti fra loro, atte a individuare la posizione di un sistema meccanico.

29. Statist. Grado di libertà: in una distribuzione di frequenze, scarti dalla media indipendente fra loro.

30. Con valore di interiezione. - Pina la libertà: esclamazione di chi lotta per l'indipendenza e l'emancipazione politica.

31. Locuz.

32. Prevz. Libertas.

33. Prevz. Libertas.

34. Prevz. Libertas.

35. Voez detta, lat. liberos -libi 'liberti' (da liber 'libero').

Figura 10: Le definizioni di primo livello della voce libertà del GDLI (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.GDLI.it/>)

Osserviamo il quinto punto della voce, che descrive il significato storico di *libertà*, definibile come lo stato giuridico di chi non è assoggettato ad altri (Fig. 11).

Come si vede, l'arco cronologico di validità di questo significato del lessema, anticipato dalla marca iniziale, è ulteriormente precisato all'interno della definizione: soprattutto, questo dato è veicolato dall'apparato degli esempi, che è l'elemento in assoluto più importante di un vocabolario storico. La prima attestazione reperita per il significato espresso è medievale. Per l'interpretazione delle occorrenze più recenti serve un poco di attenzione: l'allegazione dal Muratori, infatti, è tratta dalle *Dissertazioni sopra le antichità italiane* e fa diretto riferimento all'epoca romana, chiamato dunque in causa il valore che aveva la *libertà* in quel contesto. L'esempio di Lazzaro Papi è tratto dalla sua traduzione del *Paradiso perduto* di Milton (1811) e l'occorrenza di *libertà* si configura come una resa per trascinamento che riproduce *liberty* del testo originale: il passo citato nel GDLI corrisponde infatti - piuttosto letteralmente - ai vv. 254-257 del Libro II del poema inglese, che legge «Live to our selves, though in this vast recess, / Free, and to none accountable, preferring / Hard *liberty* before the easie yoke / Of servile Pomp». La serie degli esempi, insomma, conferma il dato, dichiarato dalla definizione, che questo significato

di *libertà* è antico ma non è proseguito fino a noi⁴¹: l'uso moderno del vocabolo, che corrisponde alla nozione attuale di *libertà*, è descritto invece al punto 10 (Fig. 12).

5. Stor. Dir. Condizione di chi, di fronte all'ordinamento giuridico e alla società, gode pienamente della personalità giuridica, senza limitazioni o menomazioni alla capacità giuridica, quanto meno nell'ambito del diritto civile (con riferimento all'uomo nato libero o all'ex schiavo o al servo emancipato, nelle società, come quelle del mondo classico e medievale, che conoscevano l'istituto della schiavitù, o, rispettivamente, della servitù, comportanti la mancanza della personalità giuridica, o gravi limitazioni alla capacità giuridica).

Giamboni, 4-100: Uno padre chiamato Verginio, fatta una sua figliuola ancella, mosso per lo dolore della libertade e per la vergogna del peccato, in presenza del popolo uccise la figliuola. *Boccaccio*, I-111: Grande onore... io nella mia corte le ho fatto, sì come di recarla da serva a libertade, e farla ammaestrare in iscienza. *Benvenuto da Imola volgar.*, I-111: Appio Erdonio... chiamava li servi a libertade, affermando se avere preso la difesa di tutti li miseri. *Caro*, 5-53: In Lacedemonia il nostrar de' capelli... era segno di libertà, non essendo facile a uno in capelli far opera servile e non esercitare alcun'arte meccanica, perciocché il non vivere ad altri è cosa da uomo libero. *Baldi*, 127: Non esser mai / scarsa con lor del meritato cibo / e del dovuto premio, essendo queste / sole e prime cagion di far che i servi / non curino tesor di libertade. *Muratori*, 7-1-207: Sommanente si stimava anche da i poveri la libertà e cittadinanza romana, per li privilegi ed utili che seco portava. *Papi*, I-64: Sì, viviamo a noi stessi, entro quest'ampia / remota sede indipendenti e sciolti, / e dura libertade al facil giogo / di servil pompa anteponiam.

- Figur.

Dante, Conv., IV-11-17: Chiamo la veritate che sia meco, la quale è quello signore che ne li occhi, cioè ne le dimostrazioni, de la filosofia dimora, e bene è signore; ché, a lei disposta, l'anima è donna, e altrimenti, è serva fuori d'ogni libertade.

- Ant. *Uomo di libertà*: libero (in contrapposizione a *schiavo* o *servo*). - *Ciurma di libertà*: composta di uomini liberi.

Tasso, 11-II-364: Le leggi e l'usanze degli uomini sono variabili, come vediamo in questo particolar de' servi, i quali oggi son per lo più uomini di libertà. *Andrea Gussoni*, LII-8-368: Arma le galere... di schiavi e condannati, non volendosi servire di ciurme di libertà.

- Per estens. *Disus. Libertà di un fondo* o *libertà prediale*: condizione giuridica di un fondo franco e libero da servitù o da altri diritti reali, oneri o vincoli in genere.

Romagnosi, 4-747: Riacquistare la libertà prediale è l'opera del possessore triennale di esercitare atti incompatibili della contraria servitù sia convenuta sia prescritta, o della desistenza triennale del padrone del diritto conseguente alla protesta verbale. *Tommaseo* [s. v.]: Libertà [di un fondo] val quanto dire che il fondo è scevro da ogni ipoteca od altro peso reale.

Figura 11: Il punto 5 della voce libertà del GDLI (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.GDLI.it/>)

Anche in questo caso, il fatto che la concezione della *libertà* come 'capacità dell'individuo di autodeterminarsi (inteso come valore)' si dati all'epoca moderna è dichiarato dalla definizione e corroborato dagli esempi citati. Non ci attarderemo ulteriormente su questo punto della voce, rilevando soltanto la presenza di sottodefinitzioni di natura prettamente enciclopedica riguardo al motto «Liberté, égalité, fraternité» e a quello mazziniano.

Consideriamo invece il punto 9, che definisce la *libertà* come 'qualità propria dell'essere umano' (Fig. 13): questo significato, che non pertiene a un ambito d'uso particolare (come è il contesto politico del punto 10, che abbiamo visto prima; Fig. 12), corrisponde all'uso oggi comune del vocabolo e all'interpretazione contemporanea del concetto.

⁴¹ Cfr. anche Larson, Maraschio 2002: 18.

10. Nel linguaggio politico moderno, piena possibilità (concepita come idea astratta, valore, aspirazione o rivendicazione, e postulata come derivante dall'abolizione o dall'assenza di impedimenti, ostacoli, soggezioni o limitazioni di natura politico-istituzionale o socio-culturale) di esercizio del potere di scelta, di decisione e di azione e della capacità di autodeterminazione da parte del singolo, sia nell'ambito della vita privata, sia in quello della vita pubblica (politica, sociale, culturale, ecc.), e da parte della stessa comunità in cui egli vive; la condizione in cui si trova il singolo e la comunità che gode di tali possibilità.

Casti, 4-95: Libertà, di cui tanto si favella / oggi fra noi, rassomigliar potresti / a fatuo foco, a tremola facella. *F. Galiani*, 4-118: La natural libertà, o sia l'indipendenza, è in morale quel che la solidità, o sia l'impenetrabilità, è in fisica. *Alfieri*, 5-52: In nome della santa / indivisibil una libertà. *Foscolo*, 1-298: L'angel di morte per le imbelli chiome / squassa ed ostende coronata testa: / libertà! grida alle provincie dome; / del re dei folli re vendetta è questa. *Tommaseo* [s. v.]: 'Grido di libertà': messo non da pochi, ma da non piccola parte d'un popolo, e quasi sempre annunziatore d'opere più o meno efficaci. 'Voci di libertà' anco sparse e vaghe. La storia ha purtroppo 'urla' e 'ruggiti' di libertà, noi ora fischi. *Mazzini*, 1-165: Il nome di libertà suonava alto in Italia, ma la libertà non ha vita mai né influenza se non è affidata alla custodia di mani purissime, di ingegni severi, di anime perfette, e perseveranti, e tra noi la custodia n'era commessa a ladri proconsoli, a governatori imbecilli, a legislatori deboli ed incerti. *Cavour*, XI-359: Noi non possiamo immaginare uno stato di cose fondato sulla libertà dove non siano partiti e lotte. La pace completa, assoluta, non è compatibile colla libertà. Bisogna saper accettare la libertà coi suoi benefizi e forse anche coi suoi inconvenienti. *Settembrini*, VII-167: La libertà non si acquista con le grida, con gli abbracciari e con l'agitar fazzoletti, ma con le fatiche e col sangue. *B. Croce*, II-11-269: L'utopica radicale abolizione delle diversità economiche e delle gerarchie politiche... fu tentata dal giacobinismo e, più direttamente, dalla giacobina 'Cospirazione degli Uguali' del Babeuf, a cui risale la formula, di larga risonanza quanto di pensiero inafferrabile, della «libertà di fatto», da attuare dopo l'ottenuta «libertà formale». *Silone*, 5-43: La libertà non è una cosa che si possa ricevere in regalo.

– Come personificazione.

Monti, X-1-338: Dolce dell'alme universal sospiro, / Libertà, santa dea, che de' mortali / al fin l'antico adempi alto desiro, / vieni ed impenna a questo canto l'ali, / Libertà bella e cara. *Tommaseo* [s. v.]: La dea Libertà è un 'fantoccio' senza la libertà de' figli di Dio. L'altare della Libertà, se non è consacrato da una fede in cosa più alta delle umane, avrà vittime non d'espiazione ma che chiameranno esse stesse vendetta. *Carducci*, 465: A più frequente palpito di umani odii e d'amori / meglio il petto m'accesero ne' lor severi ardori / ultime dee superstiti giustizia e libertà. *Pascoli*, 994: Libertà! – sale sul desco sangue nel cuore aria dell'anima – sola pacificatrice degli umani – perché sola ne scopri ne riveli ne consacri – la somiglianza fraterna – o simile a colei che alcuno in sogno piange lontana – e tu gli dormi florida moglie accanto – o tu per cui si muore con gioia – perché morire è riacquistarti perduta – libertà.

– *Libertà, eguaglianza, fraternità* (o *fratellanza*): motto (*Liberté, égalité, fraternité*) che si fa risalire erroneamente al periodo della Rivoluzione francese, ma comparso solamente nel 1848, quando il governo provvisorio di Parigi lo scelse come motto ufficiale della II repubblica e lo fece ricamare sulla bandiera tricolore; a cominciare dal 1907 fu pure inciso sul taglio delle monete francesi. – Anche con uso iron.

Mazzini, 10-258: L'epoca passata, epoca che ha finito colla rivoluzione francese, era destinata a emancipare l' 'uomo', l'individuo, conquistandogli i dogmi della libertà, dell'eguaglianza, della fratellanza. *Carducci*, III-14-154: Si rifugiavano nella libertà fraternità egualità dell'Arcadia. *Panzini*, IV-375: 'Liberté, égalité, fraternité'; Libertà, uguaglianza, fratellanza: motto della Repubblica francese. Fu satireggiato con la rima, popolare: 'Liberté! Egalité! Fraternité! I francesi in carrozza e nu a pée!'

– *Libertà, uguaglianza, umanità*: motto programmatico della 'Giovine Italia', società segreta fondata da Giuseppe Mazzini.

Mazzini, 2-54: La bandiera della 'Giovine Italia' porta su quei colori, scritte da un lato le parole: 'Libertà, Uguaglianza, Umanità'; dall'altro: 'Unità, Indipendenza'.

Figura 12: Il punto 10 della voce libertà del GDLI (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.GDLI.it/>)

Come si vede, in questo caso la definizione non fornisce alcuna indicazione sulla datazione del significato espresso; la consultazione degli esempi, tuttavia, rende il dato evidente: questo significato di *libertà* è contemporaneo e in epoca contemporanea è nato. Data alla seconda metà del Settecento, in effetti, il pensiero politico moderno, che prelude alla nuova concezione dell'individuo come portatore di diritti inalienabili. Il rinnovamento di ampia parte del lessico politico e giuridico europeo è una diretta conseguenza del movimento illuminista e soprattutto della Rivoluzione francese: entro questo fenomeno, parole come appunto *libertà*, ma anche *popolo*, *patria*, etc. acquisiscono un nuovo significato⁴².

⁴² Cfr. Migliorini 1973, Leso 1991, Fiorelli 1994, Dardi 1995; per una sintesi sulla sola nozione di *libertà* cfr. Larson, Maraschio 2002: 19-20.

Se dalla voce del *GDLI* si torna indietro nel tempo e si consultano i grandi vocabolari precedenti, è interessante osservare il percorso di progressivo recepimento delle nuove idee, che si fanno promotrici di nuovi significati e nuovi usi linguistici.

9. Qualità fondamentale e specifica dell'uomo, che lo costituisce come persona, e che consiste nel non essere egli assoggettato o necessitato da un ordine chiuso e preconstituito, ma nell'avere una natura aperta, che, pur nei limiti derivanti dalla sua caratteristica di essere finito, gli consente e, per così dire, lo invita ad autoprogettarsi e ad autorealizzarsi in base alle scelte da lui stesso compiute; e, corrispondentemente, condizione esistenziale dell'uomo che, con un impegno morale e intellettuale (di natura interiore, ma con importanti implicazioni e riflessi esterni sociali), supera (abolendoli o dominandoli) gli ostacoli (interiori o esteriori) che impediscono la messa in opera di tale sua qualità, e, al contempo, l'attua progressivamente e ne fruisce. – Anche: tale proprietà o condizione, considerata come aspirazione dell'uomo e come valore (come diritto morale) che chiede e merita di essere realizzato e fruito.

Pindemonte, II-148: Felice ancor, se libertà ti piacque, / essa che d'ogni vago animo è cura / ...e che? fors'anco

/ libertade non è che un nome, un sogno / lusingator di non mai fermo spirto, / che tutto agogna, e sdegna tutto. *Romagnosi*, 3-51: La facoltà di esercitare secondo il bisogno i nostri diritti e i nostri doveri, per proprio impulso e per un personale impero può ricevere il nome comune di dominio e padronanza naturale. La facoltà poi di esercitarli senza incontrare ostacolo per parte di chichessia può ricevere il nome comune di libertà. La libertà quindi naturale o generale in ultima analisi è un modo di essere della stessa padronanza, ossia altro non è che la stessa podestà umana in quanto agisce senza ostacoli. *Foscolo*, XIII-2-132: La libertà a me par cosa più divina che umana; e l'ho veduta sì necessaria e sempre sì corruttibile fra' mortali, che io non la darei da amministrare fuorché alla Giustizia la quale la governasse con leggi preordinate, immutabili, e d'inesorabile fatalità. *Pisacane*, III-104: Egli è falso che l'uomo associandosi co' suoi simili debba sacrificar parte di sua libertà. Questa può definirsi il libero esercizio delle proprie facoltà fisiche e morali, che vien limitato dal mondo esteriore, da' bisogni, da' mezzi di soddisfarli. *Bacchelli*, I-474: L'arte è libertà dello spirito, e deve sussistere, anche per essa. *Parise*, 5-191: La bambina va ad una scuola molto moderna, che costa un occhio, ed è fatta per educare i bambini secondo libertà.

– *Senso (o sentimento) della libertà*: coscienza che l'uomo ha, a livello esistenziale e morale, prima ancora che a livello intellettuale, d'essere dotato di libertà e d'essere chiamato a esercitarla (ad attuarla e a fruirne).

Balbo, 1-57: Il nome, il sentimento di libertà fu senza dubbio quello che mosse più rivoluzioni antiche e moderne. Fu, è, e sarà sempre naturale. Quel sentimento è innato all'uomo, è parte di sua natura, n'è la parte più nobile, è sentimento di quella facoltà del libero arbitrio, la quale più lo distingue dai bruti, ed è, se sia lecito dire, la più spirituale tra le sue facoltà. *E. Cecchi*, 5-62: Un punto, lucidissimo, brilla nelle menti più stravolte: la data a cui dovrebbero uscire da queste mura. Tanto nell'uomo è tenace il senso della libertà; forse soprattutto quando gli fu più funesta.

Figura 13: Il punto 9 della voce *libertà* del *GDLI* (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.GDLI.it/>)

Nel Tommaseo-Bellini, la voce *libertà* si configura come un breve trattato delle idee contemporanee: è rappresentato in particolare il pensiero di Antonio Rosmini, intellettuale con cui come si sa Tommaseo intrattenne uno stretto legame personale⁴³.

È interessante notare, anche se come osservazione latamente aneddotica, la presenza, in coda alla voce, di un lungo inserto firmato dal Tommaseo: è un suo tratto tipico la tendenza a esprimere giudizi di merito e a adottare un punto di vista didattico e prescrittivo.

⁴³ Cfr. Papini 1954, Scalessa 2019.

[T.] Nelle mie giunte a Libero, si è toccato del come congiungansi e discernansi nella libertà il volere e l'intendere; l'eleggere e il proporre, il deliberare e l'operare; come distinguasi la libertà assoluta e la relativa, la morale e la sociale, quella del fare e quella dell'astenersi. [...]

Il Cristianesimo divinamente concilia eziandio il principio di libertà e quello d'autorità, sì nell'intendere e sì nel volere; riducendo l'autorità a certi punti essenziali, e nel rimanente non pur lasciando libera l'intelligenza ma sopraggiungendole nuovo vigore; e facendo da una suprema autorità dipendenti tutti coloro che insegnano e che comandano, e così assicurando, meglio che per guarantee di statuti o di tribunali, la libertà de' minori. Quindi il motto sapiente: Unità nelle cose necessarie, libertà nelle disputabili, in tutte carità.

Altro è la Libertà dell'eleggere tra il bene e il male, sottomettendosi deliberatamente alle sequele del bene o del male voluto; altr'è la Libertà del male, cioè del farlo, e volerlo fare impunemente, ch'è un volere il principio senza le sue conseguenze. Ogni colpa morale è tra le altre cose uno sbaglio di logica.

Ma perchè l'abuso de' beni maggiori è fatto più frequente dall'essere la necessità di questi beni pretesto a volerne usare anche senza discernimento, però Libertà troppo spesso acquista mal senso, o senso sospetto; e Libertà grida chi vuole licenza; e Libertà di parole, d'atteggiamenti, di sguardi, senz'altro, suona audacia, inverecondia, persino oscenità. [...]

Crusca V s.v. *libertà* cita alcuni contemporanei per il significato riferito alla condizione di uno Stato autonomo (Carlo Botta e Gioberti, per es.) e rammenta la Rivoluzione francese (per l'espressione *albero della libertà*): la prima accezione del vocabolo, tuttavia, è «Astratto di Libero. L'essere libero, Condizione di chi è libero; ed altresì Potestà di operare razionalmente a proprio talento», che ripropone, con un minimo di variazione, la definizione presente nelle impressioni precedenti. Sia Crusca III sia Crusca IV, in effetti, definiscono *libertà* «Astratto di Libero» e *libero* «Che ha libertà, e non è soggetto: Senza sopraccapo, padron di se stesso». Crusca I e II, invece, definiscono *libertà* «Podestà di viver, come ti piace, contrario di servitù» (Fig. 14), conformemente al senso antico, come abbiamo visto, che intende l'essere *libero* in opposizione a uno stato di servaggio, e comunque entro i confini dell'appartenenza a un dato sistema (la cittadinanza, la società umana, etc.).

<p>1) <i>Dizion. 1° Ed.</i> LIBERTÀ Apri Voce completa pag.483</p>	<p>LIBERTÀ. <i>Definiz:</i> Podestà di viver, come ti piace, contrario di servitù. Lat. <i>libertas</i>. <i>Esempio:</i> <i>Bocc. nov. 41. 22.</i> Per la libertà data avanti a' Giovani Rodiani. <i>Esempio:</i> <i>Dan. Purg. c. 1.</i> Libertà va cercando, ch'è sì cara, Come sa chi per lei vita rifiuta. <i>Esempio:</i> <i>Pet. canz. 48. 3.</i> Così in tutto mi spoglia Di libertà questo crudel, ch'io accuso.</p>
--	---

Figura 14: La voce *libertà* in Crusca I (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online; <http://www.lessicografia.it/>)

Risalendo a ritroso dal *GDLI* a Crusca I, dunque, si coglie bene l'evoluzione nel tempo della nozione di *libertà*, che ha denominato a lungo lo stato di quegli

individui che non erano assoggettati ad altri e, in seguito alla profonda modifica del pensiero politico e filosofico avvenuta alle soglie della contemporaneità, esprime oggi la prerogativa, comune a tutti e a ciascuno degli esseri umani, di poter decidere per se stessi. Ci pare che sia un'esperienza utile, per apprezzare pienamente il valore di questa idea, osservare quanto essa sia recente, e d'altra parte per quanto a lungo non soltanto non sono esistite parole con questo significato, ma questo significato non esisteva affatto, non era ancora stato concepito e meno che mai, dunque, diffuso e condiviso e reso bagaglio comune, fino a divenire oggi (almeno nel nostro spicchio di mondo) qualcosa di ovvio, che pare andare e darsi da sé.

4. Uno sguardo al futuro: il dizionario “aumentato”

4.1. Le ragioni, le sfide e gli obiettivi della strutturazione di un vocabolario storico

Come ampiamente descritto in precedenza (cfr. *supra*, §§ 2.2 e 2.3), ogni iniziativa di digitalizzazione di un dizionario ha lo scopo primario di allargare le sue possibilità di consultazione. Nella nuova prospettiva tecnologica del sapere, la migrazione sul web è una scelta obbligata: con la diffusione di internet, le società più avanzate si sono trasformate e sono divenute fortemente dipendenti da beni intangibili basati sull'informazione digitale. Nel 2000, era memorizzato in formato digitale il 25% dell'informazione; nel 2013 si era arrivati al 98%⁴⁴: oggi l'accesso a informazioni contenute in basi di conoscenza disponibili sul web è una necessità quasi quotidiana.

È ragionevole chiedersi quali sono le prospettive che questo contesto offre alla consultazione dei dizionari: quando il numero dei fruitori si amplia, infatti, compaiono sempre nuove prospettive di utilizzo. Ben prima della comparsa del web, l'allargamento della platea dei fruitori dei vocabolari aveva innescato quello che Claudio Marazzini ha definito il *secolo d'oro della lessicografia*: nell'Ottocento, infatti, il vocabolario arriva per la prima volta, spesso per scopi pratici, nelle mani di ceti sociali che fino ad allora non avevano avuto accesso a questo tipo di strumento, e diventa uno strumento di lavoro importante in particolare per gli insegnanti e gli impiegati⁴⁵. L'approdo del vocabolario al web è un fenomeno ancora più di massa, naturalmente: i dizionari digitali sono già una realtà consolidata per ogni lingua.

La prospettiva che si dà oggi è qualcosa di ancora diverso: il dizionario “aumentato” rappresenta un nuovo scenario che non implica soltanto l'allargamento della platea degli utenti ma, grazie alla natura fluida del mezzo che

⁴⁴ Cfr. Mayer-Schonberger, Kenneth, 2013.

⁴⁵ Cfr. Marazzini 2009: 247-252. Non è un caso che il problema della lingua italiana burocratica si presenti allora, così come lo sviluppo dei vocabolari specialistici.

sfrutta, induce un ripensamento delle modalità di fruizione. La consultazione del vocabolario può avvenire, infatti, da dispositivi digitali diversi, comportando diversi tipi di fruizione: dall'immediatezza richiesta dagli smartphone a un'articolata serie di funzioni di ricerca, per il più tradizionale accesso da PC – uno stesso dizionario, ma in diverse declinazioni.

Le principali sfide che caratterizzano la realizzazione di strumenti per la consultazione online di un dizionario sono due, a volte in concorrenza tra loro: semplificazione e potenziamento. L'esigenza di semplificare l'accesso alle informazioni è molto importante, poiché occorre tenere presente che utenti di formazione diversa non sempre hanno familiarità con la risorsa. Una ricerca per campi del dizionario, tuttavia, è solo la base di partenza: numerosi studi sulla qualità dell'accesso a risorse online indicano come la loro consultazione sia ormai considerata un'*esperienza* e come tale deve essere trattata da chi sviluppa sistemi software per la navigazione online. I nuovi ambienti digitali richiedono un alto grado di interazione con gli utenti: per questo motivo rivestono sempre maggiore importanza le modalità con cui l'utente può formulare la richiesta, ovvero l'interfaccia. Disponendo di una risorsa articolata, diventa necessario differenziare e potenziare le ricerche possibili, in modo che ogni utente possa progettare il proprio sistema interattivo: le funzionalità proposte devono adeguarsi al bisogno informativo dell'utente, e in questo senso offrire ricerche trasversali e articolate.

La modalità in cui proporre l'output non è meno importante: sono di grande attualità le prospettive offerte dalle tecniche di *visual analytics* per la produzione di viste grafiche e sintetiche dei dati.

Tutto questo richiede un'analisi approfondita del dizionario, non solo per esplicitarne la struttura e renderla in grado di rispondere a ricerche mirate e a filtri di vario tipo, ma anche per valutare le strategie più efficaci per la consultazione online: tra queste, è certamente importante suddividere i livelli di accesso per complessità delle funzionalità proposte, offrire dove possibile sintesi e viste ragionate dei dati (liste di lemmi, liste di varianti), gestire il corpus degli esempi citati come una risorsa linguistica consultabile autonomamente (cfr. § 4.3), ecc.

I primi risultati del progetto *TrAVaSI* delineano già un percorso in grado di portare il *GDLI* elettronico dal primo al secondo livello (cfr. § 2.3): le sperimentazioni fatte fino a oggi rivelano infatti come sia possibile, per il *GDLI*, costruire percorsi personalizzati tra i dati e come le potenzialità inesprese delle reti multidimensionali di parole possano essere sfruttate anche in una prospettiva didattica. Parte di questo lavoro sarà mostrato nei paragrafi che seguono.

4.2. Le potenzialità del vocabolario strutturato: ritornando su *amico*

Già oggi, il prototipo – non ancora aperto al grande pubblico – del *GDLI* strutturato (di secondo livello) costruito da ILC e Accademia della Crusca permette quattro diversi tipi di ricerca: *per forme*, cioè cercando stringhe di caratteri nel testo del vocabolario, oppure *per tag*, cioè cercando determinate etichette che non sono presenti nel testo cartaceo ma sono state inserite nel testo digitale (manualmente o automaticamente) senza modificare il testo di partenza. Le ricerche possono poi essere condotte *a tutto testo*, cioè ovunque entro le 24.000 pagine del vocabolario, oppure *per campo*, ossia interrogando soltanto le entrate, le definizioni, gli esempi o le etimologie (per ogni voce o per insiemi di voci).

Per rendere possibile queste modalità di ricerca è stato necessario strutturare il testo, vale a dire individuare per l'interprete automatico le sezioni – ben riconoscibili per un lettore umano – di cui si compone ogni voce del vocabolario (cfr. § 2.3). Perché un sistema software di interrogazione sappia esattamente dove andare a cercare, infatti, è necessario individuare i confini dei campi, che devono poi essere opportunamente marcati e indicizzati. È bene inoltre che il sistema di marcatura adottato sia in grado di produrre un formato di rappresentazione standard e condiviso tra risorse dello stesso tipo, anche se consultabili con strumenti diversi, per garantirne l'interoperabilità⁴⁶.

Nella Fig. 15 è possibile osservare, come esempio, la strutturazione e la marcatura operate per la voce *abiatico* del *GDLI*: a sinistra è visibile la voce così come compare nel vocabolario cartaceo, a destra il testo digitale strutturato e marcato in XML.

⁴⁶ L'XML (*Extensible Markup Language*) è il linguaggio di marcatura scelto nella maggior parte dei casi di digitalizzazione di testi nella configurazione proposta dal consorzio internazionale della TEI (*Text Encoding Initiative*); nel nostro caso, adottiamo in particolare i tag proposti dal gruppo che lavora a TEI-Lex0, una customizzazione in senso lessicografico dello schema TEI.

Abiatico (*abbiatìco, aviatico*), sm. (femm. *abiatica, abbiatica*). Dial. Nipote (figlio del figlio o della figlia).

Comp. Antico Testamento [Tommaseo]: Seppe... come lo aveva trovato in lo bosco e comprese che questo era suo abiatico. *Vite di imperatori romani* [Tommaseo]: Tiberio voleva piuttosto che succedesse questo suo abiatico che questo Gaio. *Idem* [Tommaseo]: La figlia e le abiatiche fece usare all'esercizio della lana. *Fogazzaro*, 5-18: A poppa sotto la bandiera, v'era seduto don Franco Maironi, l'abiatico della vecchia marchesa.

2. Antenato.

Moretti, 32-116: Camere... piene di tante goffaggini, oleografie, ritratti dei padroni di casa, d'abiatici, che non sono stati neppure Reggenti.

= Lat. mediev. *abiaticus* o *aviaticus* (nella *Lex Longobardorum*, del sec. XI), dal lat. class. *avus* (attraverso l'agg. **avius*: dell'avo, nipote dell'avo). È voce dell'Italia settentrionale.

Figura 15: La voce *abiatico* del GDLI (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online; <http://www.GDLI.it>) e il risultato della sua strutturazione in XML

Si è già detto che il Battaglia è un vocabolario storico ricchissimo di esempi: questo lo rende il corpus dell'italiano (letterario) ad oggi più ricco. È quindi facile immaginare quanto vantaggiosa potrà essere la sua completa informatizzazione.

Per riprendere un esempio già trattato (§ 3.1), è possibile chiedere al sistema di interrogazione di cercare la stringa *moglie* negli esempi del significato 4 della voce *amico*⁴⁷.

- 1 \Esempi... ella disonestamente *amica* ti fu, ch'ella onestamente tua *moglie* divenga. Idem, Dec., 2-7 (- Amico1.175)
- 2 \Esempi... non a guisa d'*amica*, ma di sua propria *moglie* la trattava. Idem, Dec., 10-8 - Amico1.177
- 3 \Esempi...\Esempi...\Esempi... Idem, 630: Questa Andria, o *amica* o *moglie* che la sia, è gravida di Panfilo. - Amico1.185
- 4 \Esempi... pudica / debbe nome di *moglie*, e non d'*amica*. Tasso, 12-91: Ed ecco in - Amico1.189
- 5 \Esempi... mia *amica* è rimasta buona e docile: diventata mia *moglie* è diventata il mio castigo. Idem, II - Amico1.197
- 6 \Esempi...-490: È stata mia *amica*, sì. *Amica* sì, *moglie* no, non ha voluto. Si - Amico1.199

Figura 16: Il risultato della ricerca della cooccorrenza delle stringhe *moglie* e *amica* nel campo degli esempi della voce *amico* del GDLI

⁴⁷ I risultati e le immagini (Figg. 16 e 17) sono tratti da un prototipo sviluppato da ILC a partire da funzionalità del DBT per la gestione e interrogazione del GDLI strutturato, ancora in fase di sviluppo (e per questo attualmente non accessibile al pubblico).

Come si vede in Fig. 16, la ricerca conferma quello che si era osservato al § 3.1, ossia che in opposizione a *moglie*, e quindi con il significato di ‘amante (con connotazione negativa)’, la parola è attestata dal vocabolario soltanto a partire dalla metà del Trecento.

Fra le diverse possibilità di ricerca, si può ancora fare l’esempio di un’interrogazione circoscritta al solo campo definizione.

- 1 {E}\Info Sem Gram\ (D) 4. Oggetto del sentimento, persona **amata**.\Esempli (E) Bianco da Siena, 47: A - Affetto1.130
- 2 \Info Sem Gram\...\Info Sem Gram\... Canto d'amore intonato all'alba dinanzi alla casa dell'**amata**.\Esempli (E) Carducci, I-1185: L' - Albata.2
- 3 \Esempli...\Esempli...\Info Sem Gram\ (D) 3. Figur. Ant. La donna **amata**.\Esempli (E) Tasso, 20-98: Bastar - Alma1.74
- 4 \Esempli... d'essa virtù possidere.\Info Sem Gram\ (D) 3. Donna **amata**, innamorata, amica del cuore.\Esempli (E) Dante - Amanza.38
- 5 \Info Sem Gram\... Sm. e f. l'amato, l'**amata** : l'uomo amato, la donna amata.\Esempli - Amato1.44
- 6 \Info Sem Gram\... l'amata : l'uomo amato, la donna **amata**.\Esempli (E) Fra Giordano, 3-301: - Amato1.44
- 7 \Esempli... divise.\Info Sem Gram\ (D) L'uomo amato, la donna **amata** (designa un libero rapporto amoroso: e spesso una - Amico1.158
- 8 \Info Sem Gram\... Parlare d'amore: esprimere il proprio amore alla persona **amata**.\Esempli Castiglione, 416: Voi ragionate di - Amore.454
- 9 (D) possessivo: l'uomo amato, la donna **amata** (con una nota di tenerezza e di familiarità). - Amore.802
- 10 \Info Sem Gram\... (D) Possedere d'amore; conquistarsi l'amore della persona **amata**.\Esempli (E) Rinaldo d'Aquino, II-145 - Avère1.210
- 11 \Info Sem Gram\... detto dalla madre alla figliola, da l'innamorato all'**amata** (anche dimin. bambolina).3. Figur. - Bàmbola.22
- 12 \Entrata... Bèlla\ \Info Sem Gram\ (D) sf.Donna leggiadra; donna **amata** (l'innamorata, la fidanzata).\Esempli (E) Rustico - Bèlla.2
- 13 \Esempli... beni de la donna.\Info Sem Gram\ (D) 9. Persona **amata** (con valore d'intimità affettiva; anche con intonazione - Bène2.366
- 14 \Info Sem Gram\... intonazione scherzosa) - L'amato bene : la persona **amata**, quella del cuore. - Come vocativo di tenerezza - Bène2.366

Figura 17: I risultati della ricerca della stringa *amata* nei campi definizione di tutte le voci del segmento A-Bocca del *GDLI*

La Fig. 17 mostra, limitatamente al segmento A-Bocca, il risultato della ricerca della stringa *amata* nel campo definizione: poiché in questa sezione della voce la parola tende a ricorrere in diciture del tipo *persona amata*, con la query proposta si ottiene l’elenco di tutti i vocaboli definiti in tal modo nel segmento di *GDLI* interrogato e, quindi, la lista di alcuni fra i possibili sinonimi di *innamorato* ‘persona amata’.

4.3. Andare oltre la “struttura vocabolario”: percorsi didattici attraverso il corpus degli esempi citati

Come è emerso precedentemente (cfr. § 4.1), le sfide poste dall’allargamento dei fruitori dei dizionari in rete riguardano principalmente la semplificazione e il potenziamento delle risorse accessibili. Riguardo al secondo punto, strutturare un dizionario digitale come il *GDLI* permette infatti di pensare e realizzare strumenti che non riguardano intrinsecamente le componenti classiche di un vocabolario. Utilizzando i dati disponibili è possibile estrarre e raccogliere insieme gli esempi contenuti nelle voci, con il duplice vantaggio da un lato di fornire una risorsa ulteriore all’utente che navighi le varie sezioni del dizionario, dall’altro di creare un corpus testuale distinto contenente innumerevoli citazioni di autori – perlopiù letterarie ma non solo – che testimoniano una parte significativa della nostra storia linguistica. Si viene a delineare, dunque, un corpus che è parte integrante del *GDLI*, ma la cui costituzione e utilità vanno oltre il *GDLI*.

Il corpus degli esempi citati, per poter permettere analisi che vadano al di là della sequenza delle parole che li costituiscono e basate anche sulla struttura linguistica sottostante, deve essere sottoposto a un’annotazione che alle singole parole aggiunge, spesso in maniera semi-automatica, informazioni linguistiche riguardanti i diversi livelli di descrizione della lingua (morfologia, sintassi, lessico, semantica). La Fig. 18 mostra un esempio tratto dal corpus degli esempi citati, annotato con informazione morfosintattica adottando lo standard sviluppato all’interno dell’iniziativa internazionale *Universal Dependencies* (*UD*, Nivre 2015). Come si osserva dalla figura, ogni frase viene scomposta in una lista di forme a cui vengono associate una serie di informazioni linguistiche, nel caso specifico il lemma di riferimento, la parte del discorso (in inglese *part-of-speech* – POS) e le proprietà grammaticali, come il modo e tempo verbale, il numero, il genere ecc. Per esempio, nella frase di Fig. 18 la forma *avevano* è ricondotta al lemma *avere*, alle etichette relative al verbo (VERB e V), e infine alle seguenti proprietà grammaticali: indicativo (modo finito), plurale (numero), terza persona, imperfetto (tempo).

```
# text= Avevano poche armi, poche munizioni e niente da mangiare.
1  Avevano avere   VERB   V   Mood=Ind|Number=Plur|Person=3|Tense=Imp|VerbForm=Fin
2  poche poco     DET  DI  Gender=Fem|Number=Plur|PronType=Ind  _  _  _  _
3  armi arma      NOUN S   Gender=Fem|Number=Plur  _  _  _  _
4  , ,           PUNCT FF  _  _  _  _
5  poche poco     DET  DI  Gender=Fem|Number=Plur|PronType=Ind  _  _  _  _
6  munizioni munizione NOUN S   Gender=Fem|Number=Plur  _  _  _  _
7  e e           CCONJ CC  _  _  _  _
8  niente niente  PRON  PI  Gender=Masc|Number=Sing|PronType=Ind  _  _  _  _
9  da da         ADP  E   _  _  _  _
10 mangiare mangiare VERB  V   VerbForm=Inf  _  _  _  _
11 . .           PUNCT FS  _  _  _  _
```

Figura 18: Esempio di annotazione morfo-sintattica

L'annotazione del corpus degli esempi citati nel *GDLI* rappresenta una sfida: per quanto limitata al riconoscimento del lemma e della categoria grammaticale nel contesto specifico, va tenuto presente che le citazioni raccolte riguardano diversi periodi della nostra storia linguistica e si riferiscono ad autori linguisticamente e stilisticamente molto differenti tra loro. Non è questa la sede per illustrare il processo di annotazione, che dovrebbe essere auspicabilmente condotto in modo automatico. Il nostro obiettivo è invece mostrare che tipo di percorsi possono attivarsi disponendo del corpus linguisticamente annotato. Per fare ciò, è stato raccolto un piccolo campione di prova di esempi del *GDLI*, con una estensione di circa 30.000 parole, comprendente citazioni di testi in prosa dal Trecento al Novecento. L'annotazione è stata condotta in modo semi-automatico, rivedendo manualmente l'output di uno strumento automatico di annotazione morfosintattica.

Il campione di prova è stato impiegato per sperimentare le potenzialità didattiche derivate dall'interrogazione del corpus degli esempi citati nel *GDLI*. A scopo sperimentale, la raccolta è stata provvisoriamente elaborata per il sistema UNIDbt di interrogazione di risorse testuali annotate morfo-sintatticamente: l'applicazione software online costituisce una specializzazione del sistema di analisi testuale DBT (*Data Base Testuale*), sviluppato dall'ILC. Lo strumento permette ricerche di diverso tipo, come la ricerca per lemma: la Fig. 19 mostra un esempio relativo al lemma *amico* (cfr. §§ 3.1 e 4.2). A differenza di quanto visto nei paragrafi precedenti, l'interrogazione di un corpus è molto diversa dalla consultazione di un dizionario: le associazioni tra le parole vengono fatte sulla base delle loro specificità linguistiche, ossia sulle loro caratteristiche lessicali, morfologiche e sintattiche e sulla loro appartenenza a specifici domini, nel nostro caso le citazioni autoriali. Al lemma *amico*, dunque, corrisponderanno, se presenti, una serie di forme a esso associate, come, a seconda dei criteri decisi per la lemmatizzazione, le forme del singolare e del plurale, del maschile e del femminile, oppure derivati quali gli alterati (p.e. *amicone*). Nel nostro caso, sono presenti nella raccolta gli esempi del maschile singolare e plurale; oltre a questa indicazione, viene riportata la categoria grammaticale di appartenenza (sostantivo) e la sua frequenza all'interno del campione; infine, è possibile esplorare i contesti nei quali sono presenti le parole ricercate (Fig. 19).

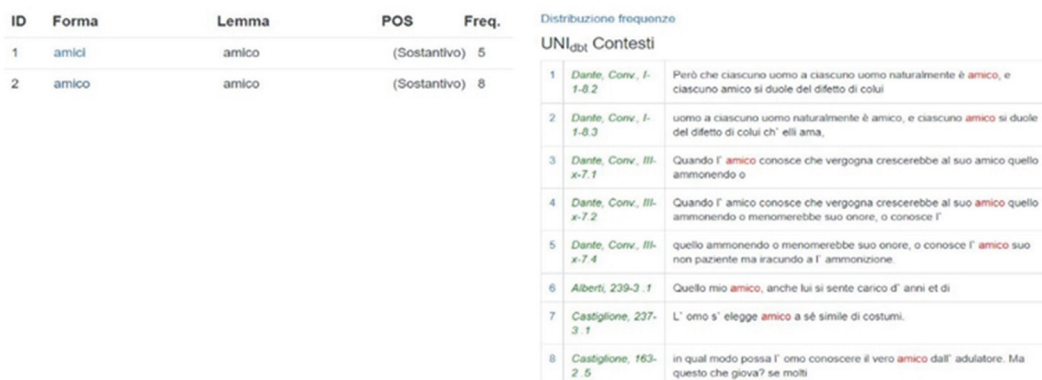


Figura 19: Ricerca per lemma (amico)

Più il lemma è complesso, più si intravedono le potenzialità didattiche delle ricerche basate su corpus: per esempio, le forme di taluni verbi – come il verbo *essere* – erano numerosissime nei testi del passato, molte più di quante ne siano sopravvissute nell'italiano contemporaneo. Nella Fig. 20 si vede che ci sono 40 occorrenze ricondotte al verbo *essere* – molte, se si considera l'esigua dimensione del campione esaminato: alcune forme dipendono unicamente da testi dei secoli scorsi, prima tra tutte *fia*, tipica del toscano antico e sopravvissuta, in poesia, non oltre l'Ottocento (Serianni 2009: 230).

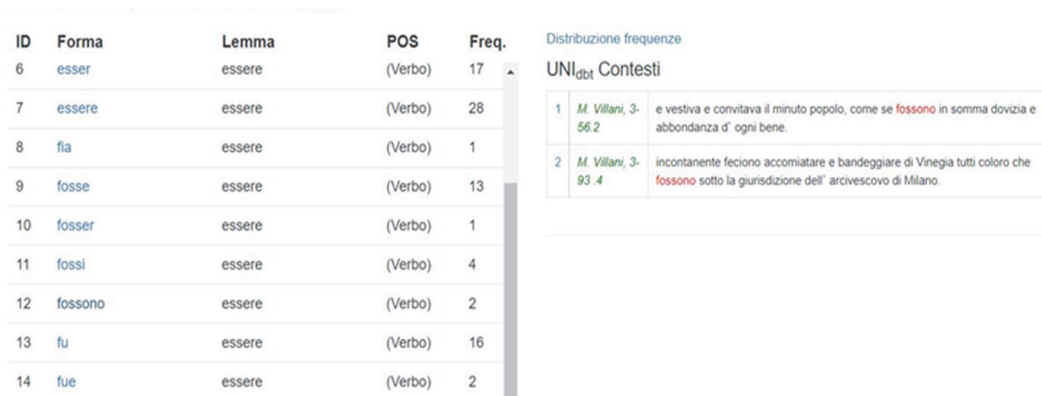


Figura 20: Ricerca per lemma (essere)

Grazie alle caratteristiche di un corpus annotato linguisticamente, l'interrogazione può andare ben oltre a una semplice ricerca per lemma. Ad esempio, soltanto usando il carattere jolly * – che corrisponde, come è noto, a qualsiasi carattere precedente o successivo alla sequenza digitata – e associando la classe grammaticale del verbo, è possibile illustrare agli studenti, tra le varie possibili caratteristiche dell'italiano, che le forme dell'imperfetto con diletto della labiodentale, come *avea*, sono state a lungo un'alternativa molto diffusa

nei nostri testi, paragonabile alle forme piene del tipo *aveva*. Infatti, nel campione (Figg. 21 e 22), il numero delle occorrenze è pressoché lo stesso – maggiore, anzi, se si escludono i casi irrelati *allevate* e *levare* (Fig. 22) – e per alcuni tipi le forme senza la consonante fricativa labiodentale sono più numerose: come si osserva, la frequenza di *avea* è maggiore rispetto all’alternativa *aveva* (10 casi contro 4).

ID	Lemma	Forma	POS	Freq.
1	avere	avea	(Verbo)	10
2	avere	aveano	(Verbo)	3
3	conoscere	conoscea	(Verbo)	1
4	dire	dicea	(Verbo)	1
5	dolere	dolea	(Verbo)	1
6	dovere	dovea	(Verbo)	1
7	dovere	doveano	(Verbo)	3
8	fare	facea	(Verbo)	2

Figura 21: Ricerca per forma e parte del discorso (imperfetto di tipo *avea*)

ID	Lemma	Forma	POS	Freq.
1	accorrere	accorrevano	(Verbo)	1
2	fare	afaceva	(Verbo)	1
3	allevare	allevate	(Verbo)	1
4	avere	aveva	(Verbo)	4
5	cognoscere	cognosceva	(Verbo)	1
6	dire	diceva	(Verbo)	2
7	fare	faceva	(Verbo)	1
8	levare	levare	(Verbo)	1

Figura 22: Ricerca per forma e parte del discorso (imperfetto di tipo *aveva*)

Oltre alle peculiarità lessicali e morfologiche della lingua, un’altra possibilità connessa all’interrogazione di corpora annotati è la ricerca mediante strutture sintattiche. In questo caso, è possibile combinare ricerche per lemma e categoria grammaticale, oppure per sola categoria grammaticale, impostando la distanza tra le parole e il rispetto o meno della sequenza desiderata. Tramite questo tipo di ricerca si possono, per esempio, indagare le particolarità delle

locuzioni usando l'operatore logico AND, che serve a costruire la sequenza degli elementi linguistici da interrogare. Nella Fig. 23 è stato estratto uno degli oltre duecento risultati della ricerca delle locuzioni formate dalla preposizione *a* + sostantivo; un esempio di questo tipo può fornire diversi spunti per osservazioni in aula sulla fonosintassi dell'italiano: come si vede, l'avverbio *abbastanza* compare ancora in grafia non univerbata, senza cioè che sia rappresentato il raddoppiamento fonosintattico.

Castiglione, 308 .2

A me pare ormai aver detto **a bastanza**.

Figura 23: Ricerca per strutture sintattiche (locuzioni *a* + sostantivo): *a bastanza*

Altre osservazioni si possono fare relativamente all'ordine delle parole, in particolare sottolineare come alcune strutture possano avere una rilevante cifra stilistica, sia nei testi del passato sia contemporanei. Ad esempio, l'anticipazione dell'aggettivo rispetto al sostantivo nel sintagma nominale può assumere un forte valore di letterarietà (Alisova 1972; Mauroni 2006). Come si nota dai risultati esposti nella Fig. 24, nelle citazioni dal *Convivio* dantesco si registra che l'anticipazione dell'aggettivo è talvolta associata a uno stile alto, come mostrano anche le scelte lessicali (*superne cose, etternal gloria, sovrana potenza* ecc.).

Dante, Conv., II-1-6.7

senso letterale , per le cose significate significa de le **superne cose** de l' etternal gloria.

le cose significate significa de le **superne cose** de l' **etternal gloria**.

Dante, Conv., III-n-14.2

L' anima è tanto in quella **sovrana potenza** nobilitata e dinutata da materia, che la divina

Dante, Conv., III-n-14.3

sovrana potenza nobilitata e dinutata da materia, che la **divina luce**, come in angelo, raggia in quella:

Dante, Conv., IV-vii-9.2

Comanda Salomone a colui che 'l **valente antecessore** hae avuto :½ Non trapassarai li termini antichi

Dante, Conv., II-x-8.2

Ne le corti anticamente le vertudi e li **belli costumi** s' usavano, si come oggi s' usa lo

Figura 24: Ricerca per strutture sintattiche (aggettivo + sostantivo)

Nello stesso campione, invece, i casi in cui il sostantivo precede l'aggettivo sono meno frequenti (Fig. 25).

Dante, Conv., III-ix-16.1

E per lunga riposanza in **luoghi oscuri** e freddi, e con affreddare lo corpo de

Dante, Conv., III-ix-16.4

e con affreddare lo corpo de l' occhio con l' **acqua chiara**, riuni si la virtù disgregata che tornai nel

Figura 25: Ricerca per strutture sintattiche (sostantivo + aggettivo)

Queste sono solo alcune delle potenzialità offerte dall'interrogazione di corpora annotati morfosintatticamente, e sicuramente non sono potenzialità

esclusive del corpus degli esempi del *GDLI*. Tuttavia, ciò che contraddistinguerà questo corpus, nella sua versione completa e definitiva, sarà il suo stretto legame con il dizionario. Sebbene si tratti di una risorsa del tutto diversa, che riveste dignità autonoma come qualsiasi banca dati testuale, integrato con le altre strutture del *GDLI* esso permetterà di osservare le reti di parole secondo una prospettiva differente, ma tutt'altro che contrastante, e di offrire alla sempre più vasta ed eterogenea platea di utenti la possibilità di costruirsi il proprio sistema interattivo (cfr. § 4.1).

5. Conclusioni

Sebbene siano strumenti di notevole complessità, i grandi vocabolari storici dell'italiano possono prestarsi all'uso didattico: se opportunamente guidato, lo studente può infatti trovarvi una miniera di informazioni di natura diversa.

La consultazione di una o più voci del dizionario può aiutare a inserire nel quadro complessivo della lunga storia dell'italiano singoli elementi di discontinuità che possono emergere dalla lettura di uno dei nostri classici, per esempio. Come abbiamo mostrato, il *dolce amico* di Aurora, nel *Purgatorio*, rinvia a un impiego della parola *amico* che non è usuale nell'italiano di oggi come lo era nell'italiano del passato – non si tratta, dunque, di una scelta stilisticamente marcata da parte di Dante, di una sua forzatura della lingua, ma si tratta invece di uno dei molti casi in cui le parole sono cambiate nel tempo. Lo si legge nei commenti a quel passo della *Commedia*, forse, ma lo si vede con evidenza consultando la voce del vocabolario storico.

Questa visione ad ampio raggio, che si applica a un arco cronologico che raccoglie l'intera storia dell'italiano e della sua scrittura, si pone in un ideale punto di mezzo tra il particolare – rappresentato dall'occorrenza specifica di una parola (o una famiglia di parole, o un concetto) in un testo, un autore, un secolo, un genere – e il monografico, costituito dagli studi specialistici su quella parola o quel concetto. Per questa sua natura, complessiva ma tutto sommato sintetica e soprattutto perspicua – poiché organizza i materiali reperiti secondo una struttura chiaramente espressa, descrittiva del significato e corredata da informazioni storiche e contestuali –, la voce del dizionario storico è un eccellente strumento di approfondimento e problematizzazione, restando gestibile nei tempi scolastici e per il pubblico studentesco.

La nuova accessibilità dei grandi vocabolari, che grazie a Internet e alle iniziative dell'Accademia della Crusca sono oggi a portata di smartphone, li rende a maggior ragione disponibili per la didattica. Abbiamo mostrato come già i dizionari elettronici di primo livello rendano possibili ricerche tradizionali così come ricerche a tutto testo. I dizionari elettronici di secondo livello rappresentano strumenti più sofisticati che, rendendo esplicita al computer la

struttura interna della voce, permettono esplorazioni flessibili e personalizzate all'interno dei materiali del dizionario. In questa nuova prospettiva, la lista alfabetica delle voci di un dizionario si trasforma in una rete multidimensionale di parole, di cui abbiamo esemplificato le potenzialità sia per la consultazione delle voci strutturate del dizionario sia a livello del corpus degli esempi citati. Nel dizionario "aumentato", cambiano la tipologia di ricerche, le modalità di definizione dei percorsi e dei punti di accesso, le relazioni che si instaurano tra le parole. La nozione stessa di dizionario si estende e "ibridizza", integrando all'interno di un unico strumento diversi tipi di risorse linguistiche: dizionario e corpus.

Come si è detto, ci troviamo oggi in una fase in cui si progettano gli strumenti del futuro: nella riflessione vasta che investe le modalità di interrogazione dei grandi vocabolari storici, è necessario pensare anche alle applicazioni didattiche. Diverse dalle funzioni pensate per la ricerca scientifica, le funzioni utili per l'insegnamento a scuola rappresentano una delle linee di sviluppo più interessanti e sperabilmente utili del nostro progetto. Per l'approntamento di percorsi guidati all'interno delle risorse lessicografiche, così come per la progettazione di accessi e maschere di ricerche dedicati, il coinvolgimento degli insegnanti è cruciale: come già in occasione del corso di formazione da cui ha avuto origine questo contributo, ci piace rivolgere, in chiusura, un appello agli insegnanti delle scuole secondarie perché contribuiscano a una riflessione specifica sulla creazione di accessi didatticamente funzionali al vocabolario "aumentato" del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Alisova, Tatiana (1972), *Strutture semantiche e sintattiche della proposizione semplice in italiano*, Firenze, Sansoni.
- Biffi, Marco (2011), *La Crusca in rete*, in Vittorio Coletti (a cura di), *L'italiano dalla nazione allo Stato*, Firenze, Le Lettere, pp. 275-292.
- Biffi, Marco (2014), *Le biblioteche della Crusca in rete. Una grande risorsa per la lingua italiana*, in Claudio Marazzini (a cura di), *L'editoria italiana nell'era digitale. Tradizione e attualità*, Firenze, Accademia della Crusca-goWare, pp. 165-189.
- Biffi, Marco (2019), *La galassia lessicografica della Crusca in rete*, in Lino Leonardi – Paolo Squillaciotti (a cura di), *Italiano antico, italiano plurale. Testi e lessico del Medioevo nel mondo digitale*, Atti del convegno internazionale in occasione delle 40.000 voci del TLIO, Firenze 13-14 settembre 2018,

- Supplemento 7 del 2019 al «Bollettino dell'Opera del Vocabolario Italiano», Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 219-232.
- Biffi, Marco (2022a), «*A noi che non abbiamo altra felicità che di parole*»: *Sbarbaro e il Grande Dizionario della Lingua Italiana*, in Francesca Castellano e Simone Magherini (a cura di), *Studi di letteratura italiana in onore di Anna Nozzoli*, Firenze, Società Editrice Fiorentina, pp. 367-384.
- Biffi, Marco (2022b), *Giacinto Carena e il Grande Dizionario della Lingua Italiana*, in Anthony Mollica e Cristina Onesti (a cura di), *Studi in onore di Cala Marellò*, Welland/ Corciano, Éditions Soleil publishing, inc./GLU, pp. 45-61.
- Biffi, Marco - Guadagnini, Elisa (2022), «*Le citazioni riconducono il dizionario nell'ambito della letteratura e della vita*»: un primo sguardo d'insieme sui citati del «GDLI», in «Studi di Lessicografia Italiana», 39, pp. 351-386.
- Crusca I, II, III, IV, V = *Lessicografia della Crusca in rete*. Edizione elettronica delle cinque impressioni del Vocabolario degli Accademici della Crusca, a cura di Massimo Fanfani e Marco Biffi (per immagini digitali, ma con testo elettronico annotato e interrogabile per le prime quattro edizioni); <http://www.lessicografia.it>.
- Crusca veronese = Vocabolario degli Accademici della Crusca [...] cresciuto d'assai migliaia di voci e modi de' Classici, le più trovate da Veronesi*, 7 tomi, Verona, Ramanzini, 1804-1806.
- Danzi, Luca (2001), *Lingua nazionale lessicografia milanese. Manzoni e Cherubini*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Dardi, Andrea (1995), «*La forza delle parole*»: in margine a un libro recente su *lingua e rivoluzione*, Firenze, Stabilimento grafico commerciale.
- Fiorelli, Piero (1994), *La lingua del diritto e dell'amministrazione*, in Luca Serianni – Pietro Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, II, Torino, Einaudi, pp. 553-597.
- GDLI = Grande dizionario della lingua italiana*, di Salvatore Battaglia (poi diretto da Giorgio Bàrberi Squarotti), Torino, UTET, 1961-2002, 21 voll.; con Supplemento 2004 e Supplemento 2009, diretti da Edoardo Sanguineti, Torino, UTET, 2004 e 2008, e Indice degli autori citati nei volumi I-XXI e nel Supplemento 2004, a cura di Giovanni Ronco, Torino, UTET, 2004; <http://www.GDLI.it>.
- Giorgini, Giovan Battista – Broglio, Emilio (1877-1897), *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, ordinato dal Ministero della pubblica istruzione, Firenze, Cellini.

- GraDIt* = *Grande dizionario italiano dell'uso*, diretto da Tullio De Mauro, Torino, UTET, 1999-2000, con aggiornamento del 2003 e del 2007, con CD-ROM (dispositivo USB nel 2007).
- Larson, Pär - Maraschio, Nicoletta (2002), *Per una storia del termine italiano libertà*, in «La Crusca per voi» 25, pp. 18-20.
- Leso, Erasmo (1991), *Lingua e rivoluzione. Ricerche sul vocabolario politico italiano del triennio rivoluzionario, 1796-1799*, Padova, Istituto veneto di Scienze e Arti.
- Manzoni, Alessandro (2002), *I promessi sposi*, Tomo I. *I promessi sposi (1827)*, a cura di Salvatore Silvano Nigro, Milano, Mondadori.
- Manzoni, Alessandro (2005), *Postille al Vocabolario della Crusca nell'edizione veronese*, a cura di Dante Isella, Milano, Centro Nazionale Studi Manzoni.
- Manzoni, Alessandro (2006), *Fermo e Lucia, Prima minuta (1821-1823)*, a cura di Barbara Colli, Paola Italia e Giulia Raboni, Milano, Casa del Manzoni.
- Manzoni, Alessandro (2012), *Gli sposi promessi, Seconda minuta (1823-1827)*, a cura di Barbara Colli e Giulia Raboni, Milano, Casa del Manzoni.
- Manzoni, Alessandro (2013), *I promessi sposi*, a cura di Teresa Poggi Salani, Milano, Centro Nazionale Studi Manzoni.
- Marazzini, Claudio (2009), *L'ordine delle parole: storia di vocabolari italiani*, Bologna, il Mulino.
- Marello, Carla - Marchisio, Marina (2018) *Dizionari digitali italiani in rete. Come farli conoscere a studenti della scuola secondaria*, in «Quaderns d'Italia» 23, pp. 47-62.
- Marello, Carla (2015), *La lessicografia digitale*, in Michele Daloiso (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Loescher, pp. 33-44.
- Mauroni, Elisabetta (2006), *L'ordine delle parole nei romanzi storici italiani dell'Ottocento*, Milano, LED Edizioni Universitarie.
- Mayer-Schonberger, Viktor - Cukier, Kenneth (2013), *Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work, and Think*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston, Massachusetts, Stati Uniti.
- Migliorini, Bruno (1973), *La lingua italiana nell'età napoleonica*, in Id., *Lingua d'oggi e di ieri*, Caltanissetta - Roma, Sciascia, pp. 157-180.

- Nivre, Joakim (2015), *Towards a Universal Grammar for Natural Language Processing*, in *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing*, Proceedings of the 16th International Conference, CICLing 2015, Cairo, Egitto, I, pp. 3-16.
- Papini, Giovanni (1954), *Saggio sul Tommaseo scrittore*, in Niccolò Tommaseo, *Sul Numero, Opera inedita*, Firenze, Sansoni.
- Rey-Debove, Josette (1971), *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, La Haye, Mouton.
- Scalessa, Gabriele (2019), *Tommaseo, Niccolò*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 96, [https://www.treccani.it/enciclopedia/niccolo-tommaseo_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/niccolo-tommaseo_(Dizionario-Biografico)/) (ultima consultazione: 07.01.2021).
- Serianni, Luca (2009), *La lingua poetica italiana. Grammatica e testi*, Roma, Carocci.
- Tommaseo-Bellini = Niccolò Tommaseo, Bernardo Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Unione tipografico-editrice torinese, 1861-1879, 4 voll. in 8 tomi; <http://www.tommaseobellini.it>.
- Ulmann, Stephen (1962), *La semantica. Introduzione alla scienza del significato*, Bologna, il Mulino.
- Vitale, Maurizio (1990), *Introduzione a «Dalle postille al Vocabolario della Crusca nell'edizione veronese»*, in Alessandro Manzoni, *Scritti linguistici*, Torino, UTET, pp. 103-107.
-

Attività didattiche tratte e ispirate dal libro *Poesia, lingua e ascolto* a cura di Franca Bosc

VALENTINA LUCARELLI, CHIARA SCALA

Educational activities based on and inspired by the book *Poesia, lingua e ascolto* [Poetry, Language and Listening] edited by Franca Bosc

This paper brings together some insights from the book *Poesia, lingua e ascolto. Una nuova didattica per la scuola dell'infanzia* [Poetry, language and listening. A new didactics for kindergarten] by Franca Bosc with the aim of proposing brief theoretical notes and providing examples of practical applications that can be carried out at the pre-school level.

Questo contributo raccoglie alcuni spunti del libro a cura di Franca Bosc *Poesia, lingua e ascolto. Una nuova didattica per la scuola dell'infanzia* con lo scopo di proporre alcune riflessioni teoriche e di fornire esempi di applicazioni pratiche da poter svolgere nelle sezioni della scuola dell'infanzia.

VALENTINA LUCARELLI (v.lucarelli2@studenti.unipi.it) e CHIARA SCALA (c.scala2@studenti.unipi.it) sono studentesse del quarto anno di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Pisa.

1. Premessa

Il libro *Poesia, lingua e ascolto* curato da Franca Bosc e pubblicato dall'editore fiorentino Franco Cesati nel 2021 è diviso in due macronuclei: *Poesia e ascolto* e *Fonologia e comprensione orale*. Ogni nucleo è costituito da tre saggi di diverse autrici: Erminia Ardissino, Franca Bosc, Teresina Vignola nel primo, Chiara Cirio, Eleonora Bertignono, Annetta Garcia nel secondo. Il sottotitolo del testo *Una nuova didattica per la scuola dell'infanzia* rispecchia l'obiettivo del libro che, con i suoi sei saggi, fornisce spunti didattici originali da applicare in aula, sostenuti da pertinenti riflessioni teoriche. Poiché le riflessioni teoriche sono complesse da riassumere, di seguito ne verranno dati solo brevi cenni, che meritano però di essere approfonditi con la lettura del testo. Quanto alle attività pratiche, ci limiteremo a presentarne una selezione tra le numerose proposte, scegliendo quelle che ci sono sembrate più facilmente proponibili, o più innovative, o più efficaci: per le molte di cui non tratteremo rinviamo senz'altro alla lettura del volume.

Di seguito manteniamo la struttura del libro, che vede la riflessione teorica precedere le applicazioni pratiche, riprendendo i titoli dei saggi stessi.

2. *Poesia nella scuola dell'infanzia (con un po' di teatro)*, di Erminia Ardissino

2.1. Poesia ed emozioni

Nel primo saggio Erminia Ardissino spiega come la poesia si differenzia dalla filastrocca perché alla musicalità aggiunge significati che nessuna filastrocca può avere:

Il pathos che avvertiamo leggendo una poesia ci rende partecipi dei sentimenti altrui, perché il poeta ha travestito le sue emozioni per trasmetterle al lettore. [...] La poesia è una circolazione di emozioni che dalla vita del poeta sono passate alle pagine della poesia e dalla poesia al lettore, e forse si ritrasmettono poi alla vita, creando un approccio più empatico verso l'umanità (Ardissino in Bosc 2021: 19).

La poesia può quindi favorire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, ovvero la capacità di riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire in modo consapevole le emozioni proprie e degli altri.

Un ingrediente essenziale per rendere la poesia piacevole è l'entusiasmo dell'insegnante: «L'entusiasmo è comunicativo, i bambini lo colgono, ne sono conquistati e lo reimpiegano facilmente» (Ardissino in Bosc 2021: 22).

Se non esperti, per iniziare a sperimentare la poesia con la fascia dei bambini di tre-sei anni è utile verificare che i componimenti poetici siano

brevi, facili, visivamente efficaci, musicali. Inoltre, per una comprensione migliore si può accompagnare la lettura della poesia con i gesti. Per un primo approccio alla poesia è consigliata la raccolta *Rosazzurro* di Laura Grange (Aosta, Le Chateau, 2000).

2.2. Esperienza didattica ispirata al saggio

L'idea dell'attività didattica qui presentata nasce dalla lettura del libro avvenuta in contemporanea con l'esperienza di tirocinio diretto alla Scuola dell'Infanzia San Concordio dell'I.C. Lucca 2. L'attività, che abbiamo intitolato *L'ombrellino ripara tristezza* ed è stata ispirata da una poesia di Lamarque, è stata progettata partendo dalla considerazione che A., un bambino di 3 anni, soffre la mancanza della mamma e piange.

Insieme all'insegnante tutor, per prima cosa è stato proposto ai bambini di quattro e cinque anni di osservare un comune ombrello, e si è discusso con loro del suo uso per ripararsi dalla pioggia; il discorso è stato orientato sulle lacrime, che, come la pioggia, cadono dai nostri occhi e sono fatte di acqua. A questo punto è stata proposta la seguente poesia:

Infanzia età felice?
Ma se si piange sempre
sempre giorno sera notte mattino?
Per l'infanzia ci vuole
un ombrellino (Lamarque 2002: 242).

Dalla lettura e dalla discussione che ne è seguita è emersa l'analogia: come l'ombrellino ci ripara dalla pioggia, così un ombrellino può proteggerci dalle lacrime che versiamo nei momenti di tristezza. Sempre discutendo in gruppo, è stato chiesto ai bambini di parlare dei motivi che li rendono tristi e di quali situazioni, invece, li rendono felici, arrivando alla conclusione che le situazioni di felicità possono funzionare come un ombrellino che ripara dalla tristezza. Qui di seguito trascriviamo uno stralcio della discussione così come si è svolta realmente con i bambini:

Chiara: «A cosa ci serve l'ombrello?»
R.: «Quando piove» [...]
Chiara: «C'è qualcosa che esce dai nostri occhi e ci ricorda la pioggia?»
Em. e altri bambini in coro: «Le lacrimeeeee» [...]
Chiara: «La poesia è un insieme di parole che vogliono dirci qualcosa e dopo la lettura ne discutiamo. Leggo allora? Siete pronti?» [...]
Tutor: «Ma voi piangete sempre?»
Bambini in coro: «Noooo»
Chiara: «È vero, voi non piangete sempre però ci potrebbe essere qualche bambino che piange di più.»
R.: «Sì A!» [...]
Tutor: «Cosa serve a un bambino che piange? Forse gli serve un ombrello?»

Chiara: «Il ricordo di una cosa bella nel momento in cui siamo tristi ci può proteggere, ora costruiamo degli ombrellini di carta, vi ricordate che abbiamo iniziato ieri a piegare dei fogli? Sull'ombrellino di carta disegniamo delle cose a cui potremmo pensare quando siamo tristi per essere di nuovo felici e pensiamo anche a qualcosa che potrebbe rendere felice A. che piange sempre. Cosa potremmo fare per renderlo felice?» [...]

Tutor: «Stare con gli amici può aiutarlo a smettere di piangere. E. gli potrebbe fare un bel sorriso, si può fare una carezza, mandare un bacio, prendere un pennarello per fare un disegno insieme».

A questo punto sono stati costruiti degli ombrellini di carta sui quali i bambini hanno disegnato i loro momenti felici e quelli che potrebbero aiutare A. ad esserlo; infine, ciascun bambino ha spiegato agli altri e all'insegnante che cosa ha disegnato sul proprio ombrellino, e questi pensieri sono stati trascritti vicino ai singoli disegni.

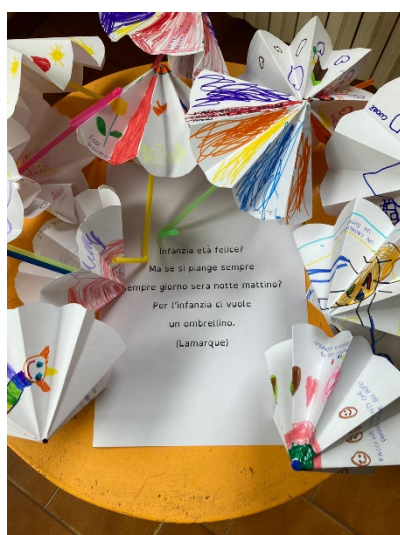


Figura 1: Foto degli ombrellini realizzati dai bambini

3. *Lessico e poesia nella scuola dell'infanzia*, di Franca Bosc

Come spiegato da Franca Bosc, nella scuola dell'infanzia la poesia può diventare oltre a un mezzo per sviluppare le emozioni, come detto precedentemente, anche un espediente per arricchire il lessico dei bambini. L'apprendimento-insegnamento del lessico, infatti, offre a chi frequenta la scuola stimoli adeguati per accrescere il vocabolario.

Tra gli esempi proposti nel saggio (cfr. Bosc in Bosc 2021: 63-64) riportiamo il lavoro elaborato da Simona Enrici, della Scuola dell'Infanzia Borgo S. Dalmazzo, Tonello (CN), a partire dalla poesia *Chiocciolina*, *chiocciolina* di Carlo Folcando (2011). Non solo le attività descritte ci sembrano

molto coinvolgenti, ma il soggetto stesso della poesia, ovvero la chiocciolina, pensiamo possa suscitare l'interesse dei bambini permettendogli di imparare giocando.

Chiocciola chiocciolina,
 porti in spalla la casina.
 Lasci invisibile la scia
 più sottile che ci sia.
 Sei imbronciata e ti spaventi
 hai la lingua e tanti denti
 microscopici e piccini
 che non vedono i bambini.
 Le cornette coi tuoi occhi
 fai sparire se le tocchi.
 Le altre antenne per sentire
 se nasconderti e sparire.
 Se piove attenta... meglio scappare...
 perché qualcun ti vuol mangiare
 dopo averti catturata
 e nella rete conservata
 vuole farci un bel sughetto
 col prezzemolo al guazzetto.

Seguendo una traccia di sale sul pavimento si fanno trovare ai bambini alcuni gusci di chiocciola riempiti con piccoli fogli di carta colorati su cui è scritta la poesia. L'insegnante la legge, chiede ai bambini quali parti preferiscono e invita a disegnarle. Su un cartellone si riportano le riflessioni in una grande spirale colorata e i loro disegni.

Nel corso di una seconda lettura si individuano le "parole piccole" (*casine, sottili, microscopici, piccini...*), le "parole spaventose" (*denti, mangiare, catturare...*), le "parole profumate" (*piove, sughetto, prezzemolo, casina...*), le "parole in movimento" (*nasconderti, scappare, sparire, lasci...*) e le "parole di emozione" (*imbronciata, spaventi, nasconderti...*). Per ciascuna categoria di parole si organizzano attività in grado di coniugare espressione verbale e movimento corporeo. Per esempio, si riprende il tema delle "parole di emozione" e si riassumono le riflessioni con attività di pittura libera individuale o di gruppo. Per le "parole in movimento" si associa ogni parola a una serie di parole semanticamente connesse e a un gioco, per esempio *scappare* e *correre, essere veloci o fulminei* e staffetta o acchiappa fulmine; *sparire* o *essere invisibile o introvabile o ricercato* e mosca cieca o suono della campanella; *lasciare la scia* o *lasciare la traccia* o *l'impronta* e percorsi a piedi nudi su materiali differenti come farina, stoffe, schiuma, carta...

Per avviare al riconoscimento dei suoni e delle sillabe si rilegge la poesia e battendo le mani si suddividono in sillabe le parole che più hanno incuriosito i bambini e si individuano le parole in rima: *chiocciolina-casina, scia-sia, spaventi-denti...* Sempre battendo le mani o scandendo il ritmo con

dei legnetti si individuano nel testo le “parole corte” e le “parole lunghe”, le “parole veloci” e le “parole lente”.

Con lo zaino in spalla, a mimare una chiocciola, e un sottofondo di musica lenta viene svolta un’attività che coinvolge tutto il corpo e prevede che i bambini siano invitati a compiere movimenti lenti a terra (come *strisciare*, *rotolare*, *gattonare*) e in piedi (*camminare*, *saltellare*, *danzare*). Si può anche prevedere una passeggiata con ombrello e stivali di gomma per scoprire l’ambiente prediletto delle chioccioline.

Per verificare il lessico appreso si possono distribuire immagini che evocano la poesia e chiedere ai bambini, organizzati in piccoli gruppi, di ricostruire la sequenza originaria e di raccontarla agli altri; infine si propone di inventare una nuova poesia dal titolo *Se io fossi una chiocciola*.

Come si può vedere, le attività suggerite da Bosc spaziano da quelle finalizzate all’arricchimento del lessico attraverso la poesia, obiettivo primario del saggio, a quelle di tipo artistico, motorio ed esperienziale. Una tale varietà pensiamo possa essere d’aiuto per non sovraccaricare cognitivamente i bambini e rispettare i loro tempi di attenzione.

4. *Lessico e canzone nella scuola dell’infanzia*, di Teresina Vignola

Il terzo saggio tratta a livello teorico dello sviluppo del linguaggio orale e dell’acquisizione del lessico. Viene poi presentata un’UdA (unità didattica di apprendimento) rivolta principalmente ai bambini di 5 anni ma a cui partecipa attivamente tutta la sezione. Poiché non è possibile riportare integralmente questo lungo ed interessante lavoro, poniamo all’attenzione due attività trasversali presentate, l’appello in rima e l’eco (cfr. Vignola in Bosc 2021: 94). Per attività trasversali intendiamo giochi linguistici che possono essere proposti indipendentemente dall’UdA e che ben si inseriscono nelle routine dell’aula.

L’appello in rima mira a sviluppare la capacità di analisi della forma delle parole prestando attenzione alla loro parte finale; è rivolto a bambini dai 5 ai 7-8 anni e prevede l’utilizzo di fogli di carta e pennarelli. Facendo l’appello dei bambini, per ogni nome o cognome si individuano una o più parole in rima: si accoppiano poi i nomi con le parole rimanti trovate (per esempio *Martina – cucina*), e si sollecitano i bambini a formare delle facili filastrocche che potranno poi essere anche scritte e illustrate su cartelloni da appendere alle pareti della sezione/aula o conservate in un quadernone facilmente consultabile da parte dei bambini o, ancora, raccolte a formare un libro. È un gioco che appassiona molto i bambini che, dopo poco tempo, sono in grado autonomamente di comporre simpatiche filastrocche.

Anche l'eco mira a sviluppare la capacità di individuare la parte finale delle parole; richiede libri con filastrocche e conte, e un registratore. Per prima l'insegnante e poi ciascun bambino a turno recita brevi conte, filastrocche o canzoni in rima: si ferma al termine di ogni verso e i compagni devono far risuonare l'eco della rima: per esempio, se il bambino che guida il gioco recita "Stella stellina / La notte si avvicina", gli altri bambini in coro rispondono "...ina ...ina". Le filastrocche così recitate e ribattute dal coro si possono registrare e poi riascoltare.

5. *Giocare con la lingua: letture, filastrocche e giochi linguistici per favorire lo sviluppo della consapevolezza fonologica*, di Chiara Cirio

La consapevolezza fonologica, che «riguarda la capacità di riconoscere, usare e manipolare i suoni della lingua» (Cirio in Bosc 2021: 102), incide sullo sviluppo delle competenze di lettura. Secondo l'autrice è possibile svilupparla grazie a una routine scolastica composta da letture ad alta voce, canzoni, filastrocche e giochi linguistici.

Nel saggio vengono presentati alcuni libri che possono essere utilizzati con i bambini della scuola dell'infanzia per migliorare la consapevolezza fonologica: *Il Gruffalò* di Julia Donaldson, *Pesciolino, cantastorie birichino* di Julia Donaldson, *Buchi e bruchi* di Jek Tessaro, *Prosciutto e uova verdi* di Dr. Seuss, *Brucoverde* di Giovanna Mantegazza, *Ninna nanna per una pecorella* di Eleonora Bellini, *A me gli occhi* di Loretta Giraldo e *CriCTOR, il serpente buono* di Tomi Ungerer. È bene utilizzarli preparandosi in anticipo a fare commenti espliciti sull'uso di rime, assonanze e allitterazioni; sollecitare i bambini a commentarli; leggerli con loro diverse volte; lasciarli a disposizione affinché i bambini ne prendano visione anche nei momenti liberi.

Tra i testi consigliati *il Gruffalò* è sicuramente uno dei più conosciuti ed è infatti presente anche nelle librerie di noi studentesse. La storia, in modo avvincente, racconta di un topolino che, per sfuggire ai predatori, inventa l'esistenza di un mostro chiamato Gruffalò, fin quando scopre che quest'ultimo esiste davvero. Tra i meno conosciuti ci ha colpito *CriCTOR, il serpente buono* per l'idea che sta alla base del testo: il serpente aiuta gli allievi e la sua padrona, la maestra, ad imparare le lettere e i numeri riproducendole con il proprio corpo.

La consapevolezza rispetto alle caratteristiche dei suoni della lingua viene largamente aiutata dall'apprendimento in età precoce delle filastrocche infantili, poiché nel momento in cui ascoltano e recitano queste rime i bambini stanno inconsapevolmente riflettendo sulla lingua (Harper 2011, citato da Cirio in Bosc 2021: 116).

Sebbene giocare con i suoni non sia semplice per i bambini di 3-5 anni, tuttavia l'insegnante saprà scegliere giochi che stimolino l'interesse verso la lingua, incoraggiare quando necessario i bambini a partecipare e valorizzare le reazioni positive. Le filastrocche si possono utilizzare ad esempio con lo scopo di far memorizzare alcune sequenze, come i giorni della settimana, i momenti della giornata o i mesi dell'anno. L'autrice propone cinque categorie di giochi linguistici per incrementare la consapevolezza fonologica: attività di abbinamento dei suoni; attività di isolamento dei suoni; attività di unione dei suoni; attività di aggiunta o sostituzione di suoni; attività di segmentazione dei suoni.



Figura 2: Filastrocca del pulcino per memorizzare i giorni della settimana presente in una sezione dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo Lucca 2



Figura 3: Filastrocca sugli elementi naturali per memorizzare i giorni della settimana inventata in una sezione dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo V. Galilei di Pisa

Di seguito riportiamo alcuni giochi linguistici relativi ad alcune categorie citate. Per l'attività di abbinamento di suoni si può proporre il ballo dei polipi (Cirio in Bosc 2021: 124):

Questo è il ballo dei polipi,
che si trovano nel mare,
se li vieni a cercare,
puoi giocare anche tu...

La maestra chiama uno dei bambini che sceglie il nome di un pesce, per esempio il *pesce rosso*. La canzone allora riprende con "C'è il pesce rosso

che...”, e tutti i bambini sono invitati a trovare una parola che faccia rima con *rosso*. La canzone continua secondo la strategia cumulativa per cui ad ogni passaggio aumentano i pesci – e le relative rime - da ricordare.

Per l’attività di sostituzione dei suoni si può ricorrere a una giornata speciale (Cirio in Bosc 2021: 127). L’insegnante istituisce delle giornate dedicate ad un suono. Gli alunni sono chiamati a modificare i nomi dei compagni, ad esempio, con il suono T, Rebecca diventa Tebecca, Samuele diventa Tamuele e così per tutti i nomi degli allievi della sezione. L’attività può coinvolgere anche le persone che ruotano attorno alla sezione.

Per l’attività di segmentazione dei suoni Chiara Cirio propone la visualizzazione dei suoni costituenti le parole attraverso le bolle, che si può trovare nel libro *La valigia dei sogni* edito da Fabbri ed Erickson (2018). Secondo l’autrice questa visualizzazione grafica è molto immediata e permette di comprendere che le parole sono composte da unità più piccole.



Figura 4: Immagine del testo *La valigia dei sogni*

6. Leggere storie ai bambini in età prescolare per accrescere le loro capacità di attenzione e di comprensione, di Eleonora Bertignono.

il significato di un testo si costruisce attraverso una rappresentazione mentale di ciò che si legge o che si ascolta, questa rappresentazione è possibile grazie all’integrazione tra le conoscenze già possedute (memoria) e le informazioni implicite o esplicite che il testo ci offre (inferenze) (Bertignono in Bosc 2021: 136).

Il libro è uno strumento fondamentale per stimolare la curiosità, la comprensione, l'attenzione e la capacità di osservazione: per questo è importante che la lettura di un libro sia per il bambino un momento piacevole. Sia i processi che intervengono nella comprensione sia la capacità di produrre inferenze aumentano con l'avanzare dell'età del bambino.

Come Ardissino ci dice che attraverso la poesia è possibile entrare in contatto con le varie emozioni, così Eleonora Bertignono riflette sull'importanza delle emozioni nella comprensione:

Nella comprensione risultano essere fondamentali i processi affettivi, questo perché leggere suscita emozioni. [...] La narrativa entra nella vita emotiva dei soggetti rendendo esplicite le varie emozioni. [...] è importante che i bambini conoscano e imparino a gestire tutte le emozioni, sia positive che negative, perché la realtà che li circonda ne è costellata (Bertignono in Bosc 2021: 140-143).

Per quanto riguarda la lettura, la figura dell'insegnante riveste un ruolo estremamente importante perché trasmette il piacere per i libri ai bambini ma, allo stesso tempo, struttura l'attività da proporre e fa da mediatore tra il libro e il bambino.

L'autrice consiglia tre possibili stili di lettura tra cui scegliere: l'approccio *co-constructive*, che prevede un'ampia interazione durante la lettura tra bambini e insegnante (commenti, domande...); l'approccio *performance oriented*, che prevede una discussione prima e dopo la lettura del libro; l'approccio *didactic-interactive*, che prevede rievocazioni del testo e domande durante la lettura.

Quando l'adulto si appresta a leggere un libro a un bambino è auspicabile che precedentemente abbia fatto scelte didattiche precise e abbia adottato degli accorgimenti. Alcune situazioni potrebbero richiedere l'utilizzo integrato di più approcci: tale scelta, se funzionale alla comprensione, costituirà un arricchimento per gli alunni.

L'autrice consiglia tre tipi di attività che è possibile svolgere in aula dopo la lettura per sviluppare la comprensione del testo. Le attività che vengono proposte si possono scegliere in base al testo e sono tutte sotto forma di gioco: si possono creare puzzle costruiti dall'insegnante e raffiguranti alcune scene più significative della storia, flashcards rappresentanti le immagini del libro, un gioco dell'oca preparato dall'insegnante con tabellone, dado, pedine e tessere per le domande.

7. Inglese alla scuola dell'infanzia? Una divertente opportunità, di Annetta Garcia

Come ricordato dall'autrice, nella fascia d'età 3-6 anni il bambino costruisce il proprio linguaggio e ha più facilità nell'apprendere parole e strutture linguistiche. Per questo già alla scuola dell'infanzia è possibile acquisire anche qualche elemento di una lingua straniera. La chiave è giocare con la lingua e quindi imparare divertendosi.

Tra gli esempi di conte, filastrocche, canzoni in inglese proposti dall'autrice, due in particolare ci hanno colpito: una divertente conta sui mesi dell'anno, che utilizza il pretesto del compleanno (*Apples, peaches, pears and plums*), e una canzone per esprimere ciò che ci piace e ciò che non ci piace (*Do you like chocolate?*) (cfr. Garcia in Bosc 2021: 164-166).

Apples, peaches, pears and plums;
Tell me when your birthday comes?
January;
February;
March;
April;
May;
June;
July;
August;
September;
October;
November;
December.

I like chocolate, I like chocolate
How about you? How about you?
Do you like chocolate? Do you like chocolate? Yes, I do. Yes, I do.

Riportiamo un esempio di svolgimento dell'attività con *Do you like chocolate* tra tre bambini fittizi: Tommaso, Margherita e Roberto. Tommaso inizia cantando: «I like chocolate, I like chocolate»; si gira e guarda Margherita e continua cantando: «How about you? How about you? Do you like chocolate? Do you like chocolate?»; Margherita risponde «Yes, I do. Yes, I do» e continua «I like candies, I like candies», poi si gira e guarda Roberto e continua: «How about you? How about you? Do you like candies? Do you like candies?»; Roberto risponde «No, I don't. No, I don't», e via di seguito.

8. Conclusioni e commenti finali

Dopo il saggio di Annetta Garcia sull'utilizzo della lingua inglese alla scuola dell'infanzia si conclude l'interessante testo a cura di Franca Bosc, e così il nostro percorso. Speriamo che la nostra selezione, dettata da criteri personali e di esperienza, abbia fornito una visione globale del testo, nel rispetto delle autrici, e abbia invogliato i lettori ad approfondire.

Entrambe abbiamo apprezzato il testo: perché offre molti spunti didattici sostenuti da spiegazioni teoriche, e perché suggerisce molti albi illustrati a cui poter collegare le attività proposte (Chiara); perché propone molte e diverse attività didattiche, tutte preventivamente sperimentate (Valentina). Tuttavia, consigliamo di tenere presente che alcune attività proposte, per avere successo, presuppongono un precedente lavoro in aula.

Riferimenti bibliografici

Bosc, Franca (a cura di) (2021), *Poesia, lingua e ascolto. Una nuova didattica per la scuola dell'infanzia*, Firenze, Cesati.

Folcando, Carlo (2011), *Filastroccola...ndo. Giochi di filastroccole*, Vasto, &Mybook.

Lamarque, Vivian (2002), *Poesie 1972-2002*, Milano, Mondadori.

La *Divina Commedia* nella scuola primaria. Indagine e sperimentazione didattica

IRENE ADRASTI

The *Divina Commedia* in primary school. A survey and an educational experiment

This paper exemplifies experience with implementing Dante's *Divina Commedia* in an Italian primary school for the last fifteen years and, in particular, an educational project carried out by the author in a multi-age classroom in Salbertrand (Torino). Utilising Dante's masterpiece, this project, beside its literary, artistic and cultural value, promotes effective, social and civic education of young readers.

Il contributo illustra alcune esperienze didattiche sulla *Divina Commedia* condotte nella scuola primaria negli ultimi quindici anni e, in particolare, un progetto di apprendimento messo in pratica dall'autrice nella pluriclasse di Salbertrand (TO). Il percorso sul poema di Dante, oltre a educare alla letteratura e all'arte, promuove nei piccoli lettori valori umani, sociali e civili.

IRENE ADRASTI (ireneadrasti@gmail.com), laureata in Scienze della Formazione Primaria, è insegnante di scuola primaria a Fubine Monferrato (AL).

1. Il rilancio dell'opera dantesca

Negli ultimi quindici anni il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha indetto concorsi e iniziative culturali per valorizzare la figura di Dante Alighieri e promuovere nelle scuole di ogni ordine e grado lo studio della *Divina Commedia*.

Tra le proposte ministeriali che hanno favorito la conoscenza del poema di Dante nella scuola primaria vi è il concorso "Dante nella Scuola", bandito dal Ministero nel novembre del 2007 nell'ambito del progetto nazionale "Leggere Dante oggi" (MPI 2007). Diverse scuole primarie in tutta Italia, attenendosi al tema del concorso "Figure ed episodi della *Divina Commedia*", hanno realizzato progetti di grande qualità, che si sono distinti per l'originalità e l'attiva partecipazione degli alunni. Ogni istituto ha affrontato un tema differente della *Commedia* e ha trattato ogni aspetto del poema a livello interdisciplinare e trasversale, dimostrando l'alto valore educativo del testo dantesco. Inoltre, ogni docente ha proposto l'approfondimento dell'opera dantesca attraverso esperienze significative e concrete, che hanno segnato il percorso di formazione e di vita degli allievi.

Un'iniziativa analoga è stata promossa anche nel 2015, in occasione del 750° anniversario della nascita di Dante Alighieri, quando il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in collaborazione con il Ministero dei Beni, delle Attività Culturali e del Turismo, ha indetto il concorso nazionale "Un logo per Dante", rivolto a tutte le scuole di ogni ordine e grado (MI 2014).

Inoltre, nel 2021 le scuole italiane hanno proposto diverse attività, laboratori interattivi, app, letture pubbliche, per celebrare i 700 anni dalla morte del Sommo Poeta (MI 2021). In particolare, gli istituti della Provincia di Ravenna, nell'ambito del progetto "La scuola per Dante", hanno realizzato interessanti percorsi didattici ed educativi che raccontano la passione e l'entusiasmo degli studenti per la *Divina Commedia* (VD 2021).

2. "I veri mostri"

Tra le esperienze dantesche che ho indagato e selezionato, visti i diversi linguaggi utilizzati, la ricchezza di contenuti affrontati e le attività concrete proposte, credo sia particolarmente significativa la sperimentazione condotta in una classe seconda della Scuola Primaria "Fratelli Pagliero", un plesso dell'Istituto Comprensivo "Maria Montessori" di San Maurizio Canavese.

Il progetto, consultabile nel sito web di Indire (Scuola Primaria "Fratelli Pagliero" 2008), è stato realizzato nel corso dell'anno scolastico 2007/2008, quando la classe ha deciso di partecipare al concorso nazionale "Dante nella scuola".

L'insegnante, Maria Gabriella Munari, ha saputo catturare l'interesse dei propri alunni presentando le creature dell'*Inferno* come mostri, personaggi fantastici che hanno esercitato grande fascino sui bambini, perché ricordavano loro gli esseri mostruosi che da sempre avevano popolato il loro immaginario infantile (fig. 1).

Il progetto, oltre ad aver riscosso un grande successo tra gli allievi, ha vinto il primo premio al concorso, riconoscimento che la Commissione giudicatrice nazionale, presieduta da Francesco Sabatini, ha conferito *ex aequo* anche all'Istituto Comprensivo "Montecarlo" di Lucca, per l'originalità di impostazione, la ricchezza di dati, l'attiva partecipazione degli alunni e l'appropriata regia dei docenti (cfr. MIUR 2008).



Figura 1: Cartellone realizzato dai bambini della Scuola Primaria "Fratelli Pagliero"

3. "In viaggio con Dante"

Altrettanto efficace è stato, infatti, il progetto didattico realizzato dall'Istituto Comprensivo "Montecarlo" di Lucca nel corso dell'anno scolastico 2007/2008, sempre in occasione del concorso nazionale "Dante nella scuola" (Istituto Comprensivo "Montecarlo" 2008). Questo percorso ha coinvolto due classi terze della Scuola Primaria "Puccini" e una sezione della Scuola dell'Infanzia "Marconi".

Le docenti¹, Monica Cappelli e Angela Angeli, hanno affrontato con i propri alunni differenti temi della *Commedia*, concentrandosi anche sull'aspetto matematico dell'opera.

Leggendo alcuni passi della terza cantica, i bambini hanno scoperto quanto nel poema dantesco la matematica e la poesia diventino perfettamente un tutt'uno per descrivere qualcosa di indescrivibile: la visione di Dio. In particolare gli allievi hanno analizzato alcuni versi del canto XXVIII del *Paradiso* e, dopo aver ascoltato la leggenda di Sissa Nassir, l'inventore degli scacchi, hanno provato a contare e disegnare, con diverse tecniche grafico-pittoriche, gli angeli che si *immillano* nel cielo del *Paradiso* (fig. 2).

Con il proprio straordinario lavoro la classe ha sperimentato la potenza dei versi di Dante, che gli alunni, come dimostrano gli stralci dell'intervista² riportati di seguito, ricordavano anche a distanza di anni:

mi appassionava molto il linguaggio di Dante, quel linguaggio quasi incomprensibile. Per me era come una lingua straniera, non italiana, quindi mi piaceva perché imparavo qualcosa di nuovo (Alunno 1).

la poesia di Dante ti fa vedere le cose sotto gli occhi della fantasia e, quindi, tu te le immagini, ti diverti a pensare come sarebbero, cosa faresti in quel momento, cosa decideresti se fossi in quella situazione e, quindi, la poesia ti fa sentire grande...grande dentro (Alunno 2).



Figura 2: Tavola illustrata realizzata dai bambini dell'Istituto Comprensivo "Montecarlo"

¹ Le insegnanti sono state intervistate personalmente, il 26.09.2016, a Lucca.

² Gli alunni sono stati intervistati personalmente, il 26.09.2016, a Lucca.

4. “Dante e l’Umbria”

Hanno partecipato al concorso “Dante nella scuola” anche i bambini di una classe quinta della Scuola Primaria “Madonna di Campagna”, un plesso della Direzione Didattica di Bastia Umbra (Scuola Primara “Madonna di Campagna” 2008).

Nel corso dell’anno scolastico 2007/2008 l’insegnante³, Alessandra Carnevali Valentini, ha approfondito con i propri alunni il canto XI del *Paradiso*, in cui Dante parla di san Francesco e dell’Umbria. Partendo dai versi del canto, gli allievi hanno imparato a conoscere la geografia, la storia e la cultura della propria regione con la ricerca di fonti, l’analisi di documenti d’archivio, la collocazione dei luoghi sulle carte geografiche e la partecipazione a visite guidate sul territorio.

Dopo aver individuato sulla cartina i luoghi citati da Dante (fig. 4), la classe ha organizzato alcune uscite didattiche nei luoghi umbri della *Commedia* e ha approfondito la storia di san Francesco recandosi a vedere il ciclo pittorico di Giotto nella Basilica Superiore di Assisi (fig. 3).

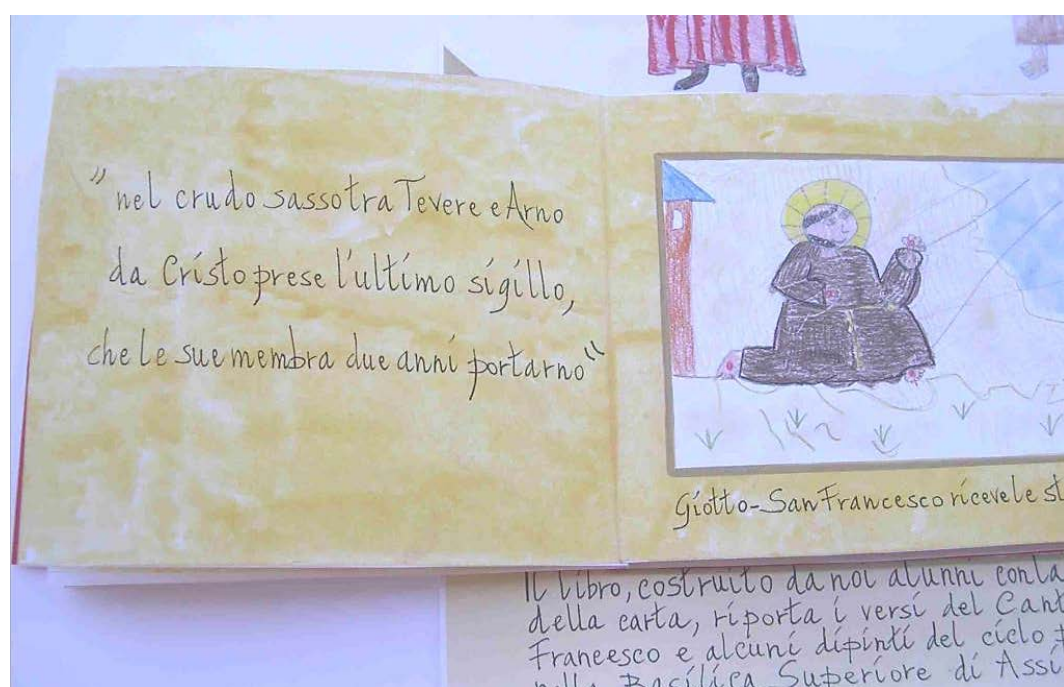


Figura 3: I disegni prodotti dai bambini per rappresentare la vita di san Francesco

³ La docente è stata intervistata personalmente, il 28.11.2016, a Bastia Umbra.

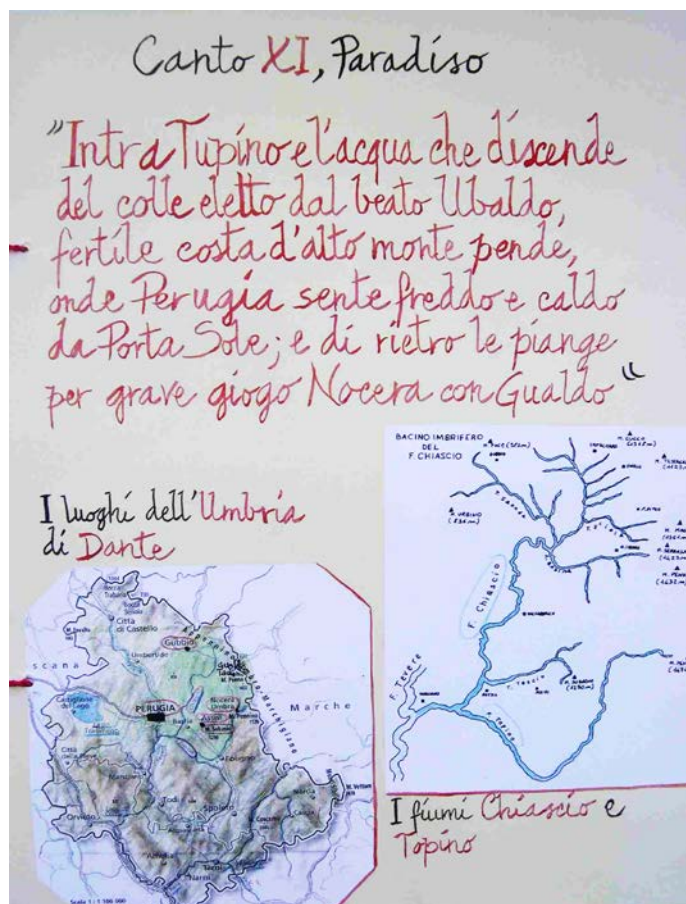


Figura 4: I versi danteschi e le carte geografiche realizzate dai bambini della Scuola Primaria "Madonna di Campagna"

5. "Divina Rap"

Merita di essere ricordato anche il percorso didattico nato dalla passione di un'insegnante di Città di Castello, Chiara Castellari⁴, e dall'entusiasmo degli alunni della classe quarta della Scuola Primaria "San Francesco di Sales" (aiutati dalla fortunata presenza di un genitore esperto in registrazioni musicali).

Il progetto, realizzato nel corso dell'anno scolastico 2011/2012, ha portato alla creazione di un'opera rap sulla *Divina Commedia*. Gli allievi, dopo aver ascoltato la lettura delle avventure di Dante nei regni oltremondani, hanno voluto raccontare il viaggio del Poeta in chiave moderna scrivendo la "Divina Rap", una canzone originale e creativa che esprime pienamente, con

⁴ La docente è stata intervistata personalmente, il 14.01.2017, a Città di Castello.

potenza e sentimento, il grande interesse che la *Commedia* ha generato in questi bambini.

La classe, divisa in gruppi, ha scritto le strofe e il ritornello, che poi, con l'aiuto del maestro di musica, sono stati assemblati e musicati. Il testo prodotto dagli studenti di Città di Castello inizia così:

Qui comincia l'avventura
nella selva tetra e oscura
entra Dante impaurito
c'è Caronte imbestialito.
Ecco il giudice dei morti
che randella colpi forti:
"Guai a voi io son Minosse
e per tutti son percosse".

Vedo Cerbero animale
ringhia forte e poi fa male!
Ecco Pluto imperante
vuole esser dominante.

"O Pape Satàn Aleppe"
Questa lingua mai si seppe!
Paradiso, Inferno
Paradiso, Inferno
Paradiso, Inferno
Questo viaggio non è eterno! (Scuola Primaria "San Francesco di Sales" 2012).

Gli allievi sono anche stati invitati in uno studio di registrazione per incidere il proprio pezzo musicale, proprio come i cantanti veri. La traccia audio (di ottima qualità) si può ascoltare su YouTube (Scuola Primaria "San Francesco di Sales" 2012).

6. La sperimentazione didattica nella Scuola Primaria di Salbertrand

Queste esperienze mi hanno indotta a sperimentare a mia volta la *Commedia* in una classe della scuola primaria. Solo allora ho capito con certezza che è possibile e molto fruttuoso affrontare l'opera dantesca con i bambini.

Nel corso dell'anno scolastico 2016/2017 ho deciso di mettermi in gioco e di condurre, in collaborazione con Sara Murdaca, un percorso didattico sulla *Divina Commedia* nella pluriclasse della Scuola Primaria di Salbertrand, un plesso della Direzione Didattica "P.P. Lambert" di Oulx⁵.

⁵ La sperimentazione didattica nella Scuola Primaria di Salbertrand (TO) è stata svolta nell'ambito di un progetto di ricerca e di tirocinio.

La prima parte del progetto è stata dedicata alla lettura, all'analisi e allo studio di alcune terzine. In questa occasione ho visto negli occhi dei miei piccoli alunni una forte emozione: i versi di Dante hanno parlato alla fantasia dei bambini, hanno stimolato profondamente la loro curiosità e il loro desiderio di conoscenza (fig. 5)⁶.



Figura 5: L'analisi e lo studio dei versi danteschi nella Scuola Primaria di Salbertrand

La seconda fase dell'esperienza didattica, che prevedeva l'interpretazione e la rielaborazione personale del Poema, è stata destinata alla messa in scena di una recita (fig. 6) e alla realizzazione di un murale (figg. 7-8) sul tema della *Divina Commedia*.

Il progetto ha avuto molto successo: gli allievi hanno colto l'essenza e la bellezza del racconto; sono riusciti a immedesimarsi nei personaggi e nelle vicende narrate; hanno giocato con le difficili e misteriose parole del testo dantesco; hanno sperimentato la forza e la potenza comunicativa della poesia; hanno avuto la possibilità di riflettere sui comportamenti umani e sui valori della società.

⁶ Le figg. 5-8 sono fotografie scattate dall'autrice a Salbertrand (TO) nell'a.s. 2016/2017.



Figura 6: I bambini di Salbertrand recitano la *Divina Commedia*



Figura 7: I bambini di Salbertrand dipingono la *Divina Commedia*



Figura 8: Il murale realizzato dai bambini della Scuola Primaria di Salbertrand

7. “Cronoscalata”

Un anno dopo questa esperienza, nel 2018, gli alunni di Salbertrand sono stati invitati dal gruppo “Per correre migliori acque” dell’Università di Torino a partecipare a una manifestazione in onore di Dante: “Puro e disposto a salire a le stelle. Cronoscalata sulle note di Beethoven” (UniTO News 2018).

Nel Palazzo del Rettorato di Torino trentatré scalatori, tra studenti, dottorandi, docenti e cittadini coraggiosi, hanno letto la seconda cantica del poema accompagnati dalle note di Beethoven, scalando così la montagna del *Purgatorio* alla conquista del *Paradiso* terrestre.

Tra questi vi erano i bambini di Salbertrand che hanno letto il canto XIII del *Purgatorio* a più voci: un’esperienza per loro indimenticabile. Essi hanno declamato il testo dantesco in modo eccellente: si sono confrontati con dei lettori e un pubblico di soli adulti, ma con la loro interpretazione, autentica, genuina e passionale, hanno saputo sorprendere ed emozionare tutti, proprio come avveniva nel “teatro dantesco” della Montessori (2021), nel quale si intrecciavano processi emotivi e cognitivi.

8. Conclusioni

Già Maria Montessori (2021) aveva intuito le potenzialità del testo di Dante con i bambini di dieci anni. Le molteplici esperienze qui presentate, alle quali si aggiunge la mia sperimentazione didattica nella Scuola Primaria di Salbertrand, lo confermano.

Pertanto gli insegnanti della scuola primaria possono provare a cercare una via creativa per presentare la *Divina Commedia* nelle proprie classi e leggerne i versi, senza lasciarsi intimorire dalla grandezza dell'opera. Solo così i docenti scopriranno che il poema di Dante è una preziosa risorsa per l'insegnamento, che affronta varie tematiche attuali, offre validi spunti di riflessione e contribuisce a promuovere nei piccoli lettori un'efficace educazione umana, sociale e civile.

La *Commedia*, infatti, è un poema didascalico e Dante è, a suo modo, un pedagogo. Quest'opera educa alla ricerca di grandi ideali, quali la verità, la giustizia, la libertà, il cambiamento e l'amore, e invita il lettore a riflettere sui sentimenti umani e sul senso della vita, sui comportamenti e le loro conseguenze. Inoltre, il Poeta crede profondamente nell'insegnamento e nella relazione educativa: Dante, infatti, non attraversa i tre regni dell'oltretomba da solo, ma è sempre accompagnato da figure a lui care che, vedendolo sopraffatto dalla paura, lo guidano verso la sua meta e lo rassicurano, intercedendo per lui e rispondendo ad ogni sua domanda, proprio come fanno i genitori o i maestri quando i bambini si trovano in un momento di difficoltà.

Riferimenti bibliografici

Cerni, Enrico - Gambino, Francesca (2007), *La Divina Avventura. Il fantastico viaggio di Dante*, con illustrazioni di Maria Distefano, Belvedere Marittimo, Ed. Coccole e Caccole.

Di Paolo, Paolo (2015), *La Divina Commedia*, Roma, La Nuova Frontiera Junior.

Istituto Comprensivo "Montecarlo" (2008), *In viaggio con Dante*, www.indire.it/lucabas/lkmw_file/leggereDante/Progetto_In%20viaggio%20con%20Dante.pdf (ultima consultazione: 17.11.2021).

MI (2014) = Ministero dell'Istruzione - Ufficio scolastico regionale per il Piemonte, *Un logo per Dante*, <http://www.istruzioneepiemonte.it/bando-di-concorso-un-logo-per-dante/> (ultima consultazione: 02.01.2023).

MI (2021) = Ministero dell'Istruzione, *Dantedì*, <https://www.miur.gov.it/-/dantedi-laboratori-interattivi-app-versi-in-rap-le-scuole-di-tutta-italia->

[celebrano-la-giornata-dedicata-al-sommo-poeta-il-ministro-patrizio-bianchi-](#) (ultima consultazione: 02.01.2023).

MIUR (2008) = Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ufficio scolastico regionale per la Toscana, *Leggere Dante nella scuola*, http://www.toscana.istruzione.it/alumni/allegati/concorso_dante_alighieri.pdf (ultima consultazione: 17.11.2021).

Montessori, Maria (2021), *Dante con i bambini*, a cura di Paola Trabalzini, Brescia, Morcelliana.

MPI (2007) = Ministero della Pubblica Istruzione, *Bando di concorso "Dante nella scuola"*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/-allegati/all_prot1954.pdf (ultima consultazione: 17.11.2021).

Selva, Piero (2005), *Divina Commedia. L'immortale racconto di Dante Alighieri*, Firenze, Giunti Editore.

Scuola Primaria "Fratelli Pagliero" (2008), *I veri mostri*, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/leggereDante/Progetto_%20Leggere%20Dante_I%20veri%20mostri%20%20.pdf (ultima consultazione: 17.11.2021).

Scuola Primaria "Madonna di Campagna" (2008), *Dante e l'Umbria*, https://usr.istruzione.umbria.gov.it/news/news2008/dante/dd_bastia.pdf (ultima consultazione: 12.11.2021).

Scuola Primaria "San Francesco di Sales" (2012), *La Divina Rap musicata dalla IV primaria di Città di Castello*, <http://www.ladivinaavventura.it/-index.asp?cid=79>; <https://www.youtube.com/watch?v=dp35Y-GBaQQ> (ultima consultazione: 19.11.2021).

Tumicelli, Amedeo (2016), *La Divina Commedia di Dante Alighieri. Racconto visivo per bambini dai 5 ai 100 anni*, 3 voll., Ravenna, Centro Dantesco.

UniTO News (2018), *Cronoscalata della Divina Commedia: verso la montagna del Purgatorio*, https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/cronoscalata-della-divina-commedia-verso-la-montagna-del-purgatorio; https://www.unito.it/sites/default/files/brochure_cronoscalata_purgatorio_2018_def_0.pdf (ultima consultazione: 19.11.2021).

VD (2021) = Viva Dante, *La scuola per Dante*, <https://vivadante.it/la-scuola-per-dante/> (ultima consultazione: 02.01.2023).

Dalle immagini alle parole: una proposta di didattica ludica dell'italiano L2 con il *silent book*

DEBORAH CARAGLIA

From images to words: a proposal for a playful methodology of Italian L2 through the silent book

The increasing complexity of the Italian educational environment, often made up of multilingual, multicultural and multilevel classes, requires effective ways of developing and strengthening the Italian language in students with an immigrant background. It should be a path of growth and sharing, useful and stimulating at the same time, capable of motivating students. Hence, the paper presents a didactic proposal based on a ludic methodology and the use of a new tool in the Italian educational context: the silent book.

Di fronte al sempre più complesso panorama scolastico italiano, spesso fatto di classi multilingue, multiculturali e multilivello, uno dei bisogni che si avverte è quello di un percorso di sviluppo e potenziamento della lingua italiana rivolto agli studenti di origine straniera che sia un percorso di crescita e condivisione, utile e stimolante al tempo stesso, capace di motivare gli studenti. Da qui, il contributo presenta una proposta didattica che ricorre al metodo ludico e all'uso di uno strumento nuovo nello scenario scolastico italiano: il *silent book*.

DEBORAH CARAGLIA (deborah.caraglia@gmail.com) ha conseguito la laurea magistrale in Linguistica e Traduzione nel 2021 presso l'Università di Pisa con una tesi sulla glottodidattica ludica.

1. Introduzione

Come ormai consolidato nella didattica delle lingue, sappiamo oggi che parlare una lingua non significa soltanto possederne il lessico e la grammatica, ma sapersi esprimere efficacemente e adeguatamente al contesto in cui avviene la comunicazione, oltre che secondo i codici di quella cultura. Concentrarsi soltanto su lessico e grammatica, infatti, può portare gli studenti a essere timorosi e impacciati nelle situazioni in cui viene richiesto loro di parlare. In questo contributo si presenterà, pertanto, una proposta didattica che dia la possibilità di portare in classe, in un modo nuovo e stimolante, lingua e cultura in ogni loro aspetto.

La metodologia entro la quale si sceglie di inquadrare tale lavoro è quella ludica poiché incentiva la motivazione, senza la quale non si potrebbe persistere nel processo di apprendimento, né raggiungere le proprie mete, ed è anche particolarmente attenta all'aspetto emotivo, dal momento che emozioni positive innescano e alimentano il piacere di imparare e abbassano il filtro affettivo (Krashen 1985), creando un clima positivo, di coinvolgimento e partecipazione attiva degli studenti.

Il metodo ludico permette di mirare a un *apprendimento significativo* (Rogers 1973: 8-10) e di dare agli apprendenti tutti gli strumenti utili per potersi muovere in società perseguendo con efficacia i propri scopi, obiettivo fortemente promosso anche all'interno delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975) e del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa 2001).

Lo strumento di ludicità (cfr. Balboni 1999: 62; Rutka 2006; Caon, Rutka 2013: 13) a partire dal quale riflettere, cooperare, apprendere e mettersi in gioco che si propone in questo lavoro è il *silent book*, un albo illustrato molto particolare poiché a raccontare non sono le parole, bensì le immagini.

Nel presente lavoro, si partirà, pertanto, proprio da un breve inquadramento teorico sull'uso dell'immagine (§ 2), per poi passare alla descrizione del *silent book* e delle sue potenzialità espressive e didattiche (§ 3) e, infine, alla presentazione della mia proposta didattica (§ 4). Quest'ultima si configura come un'ipotesi di applicazione che, a causa della pandemia di Covid-19 che ha colpito le nostre vite, non ho avuto modo di sperimentare in una classe reale. Tale opzione, tuttavia, resta una prospettiva per il futuro.

2. Le immagini nella classe di lingua

La glottodidattica ludica è ampiamente aperta al ricorso ai mezzi più disparati per l'insegnamento di una lingua: film, fumetti, canzoni, videogiochi, etc. Anche il ricorso a fotografie, quadri, immagini può essere un valido sostegno all'insegnamento (cfr. Salomon 1989; Goldstein 2008; Peruzzi 2011)

poiché esse veicolano contenuti culturali, interdisciplinari e anche linguistico-comunicativi (Gobbis, Paoli Legler 2012). L'immagine didattica, pertanto, non va mai intesa come mera decorazione, bensì come parte integrante della trasmissione dei contenuti linguistici e culturali della lingua obiettivo (Pederzoli 2016: 76). L'immagine diventa perciò un mezzo per incrementare la conoscenza della nuova lingua, accrescendo l'interesse attraverso un approccio che va oltre la forma.

Interpretare un quadro, un disegno o una fotografia, però, non è sempre cosa semplice poiché i fattori che influiscono sulla loro interpretazione sono molteplici. Come insegna la semiotica visiva¹, riconosciamo e diamo un significato all'immagine in parte per la sua naturalità, e quindi perché analizziamo il suo aspetto e l'associamo a un'entità del mondo di cui abbiamo esperienza (Eco 1997), in parte per convenzione, dal momento che, in alcuni casi, per avere una comprensione totale di quanto rappresentato dall'immagine, è indispensabile conoscere alcune regole convenzionali di rappresentazione che possono variare da cultura a cultura, da epoca a epoca (Greimas 1974; Eco 1997). Pertanto, qualunque sia il materiale visivo che si sceglie di portare in classe, bisogna essere consapevoli del fatto che esso rappresenta la cultura entro cui nasce, fotografando uno specifico contesto storico-sociale. Al variare dell'epoca e/o del contesto socio-culturale, quindi, il suo significato potrebbe mutare, perdersi o non essere accettabile. Per tali ragioni, non si può pensare a una scelta casuale del supporto visivo, ma è opportuno tener sempre presente innanzitutto chi si ha di fronte e poi operare una selezione in base ai contenuti che si vogliono trasmettere e alle abilità che si vogliono sviluppare/allenare nell'apprendente.

3. Il *silent book* nella classe di lingua

Vista la straordinaria potenzialità espressiva delle immagini e la conseguente possibilità di lavorarci anche linguisticamente e culturalmente, il mezzo qui proposto per perseguire la ludicità nella classe di lingua è il *silent book*. Grazie alle sue immagini si possono evocare sensazioni, emozioni e ricordi e generare, quindi, momenti di condivisione di esperienze, si può raccontare una storia e possono essere immaginati giochi di vario tipo, soprattutto di tipo lessicale, per i quali il *silent book* si presta molto bene trattandosi di un libro a tutti gli effetti, sebbene quasi del tutto privo di parole.

¹ La semiotica visiva è una branca della semiotica che si occupa di «spiegare cos'è e come funziona il linguaggio visivo» e «di studiare i testi visivi per comprendere come e cosa riescono a comunicare» (Polidoro 2008: 7).

Il *silent book* è un particolare tipo di albo illustrato, testo narrativo in cui la parola scritta si integra, secondo relazioni che possono essere di vario tipo², con le immagini per creare e trasmettere il significato di una storia.

Pur conservando la struttura narrativa, i *silent book* annullano il rapporto testo-immagine poiché il primo manca del tutto (fatta eccezione per il titolo e qualche possibile parola all'interno delle immagini). Lo sviluppo della storia, dunque, è affidato completamente alle immagini.

In Italia il *silent book* non gode di grandissima popolarità, anche se negli ultimi anni la situazione sta cambiando. Si assiste a un suo primo, timido esordio italiano nel 1967 con *Il palloncino rosso* di Iela Mari, ma è soltanto negli anni Duemila, quando vengono ristampati alcuni successi di Mari, che il *silent book* comincia a farsi strada e diverse case editrici si aprono alla pubblicazione di testi di questo tipo.

Sebbene si tenda ad associare questo genere a libri per bambini, in realtà sono libri per tutti; strumenti di *leisure*, certamente, ma al loro interno nascondono un mondo straordinariamente complesso.

Per la loro interpretazione, un ruolo centrale è assunto dalla semiotica dell'immagine poiché qualunque aspetto a essa collegato (colore, spazi bianchi, direzione del movimento, collocazione dei soggetti nella scena, ecc.) diventa mezzo di trasmissione di un messaggio. Un uso saggio di tale strumento in chiave didattica, pertanto, implica una minima conoscenza di semiotica dell'arte visiva, affinché si possa rispondere a eventuali curiosità dei discenti, guidarli nella comprensione dell'immagine e selezionare il libro in armonia con gli obiettivi prefissi e le caratteristiche dei discenti.

Come dimostrano alcune esperienze di uso di questo strumento a fini didattici (Terrusi, Grilli 2014; Fornara 2017; Terrusi 2018; Cappellin, Romanello 2019; Corio, Pacifico 2019), i *silent book* possono essere un valido strumento glottodidattico poiché stimolano la produzione scritta e orale attraverso la transcodificazione delle immagini in parole, permettono di sviluppare la competenza testuale³ e arricchire il lessico. Promuovono, inoltre, una motivazione basata sul piacere, più che sul bisogno, favorendo un apprendimento di maggiore profondità e durata (cfr. Balboni 1994 e 2019).

Da un punto di vista emotivo e relazionale, permettono di coinvolgere emotivamente gli studenti facendo emergere ricordi ed esperienze, di cooperare e di favorire il confronto interculturale (dal momento che parte della

² Nell'albo illustrato la relazione tra immagine e testo può essere di tipo differente: le immagini possono aggiungere dettagli descrittivi al testo, possono completarlo dal punto di vista narrativo (per esempio aggiungendo informazioni per lo sviluppo della storia che però sono state lasciate implicite nel testo), possono enfatizzarne il significato oppure essere in contrapposizione al testo, generando esiti inaspettati (cfr. Fornara 2017: 66-67).

³ «Capacità di riconoscere l'unità testuale e utilizzare la forma-testo per ri-presentare e ri-narrare in maniera personale, magari con variazioni di codice, il contenuto del testo» (Dallari 2012: 25).

propria elaborazione della storia avverrà anche alla luce di fattori culturali). A livello cognitivo, invece, il *silent book* può allenare l'apprendente a tempi di attenzione più lunghi, alla riflessione, alla memorizzazione, a sviluppare creatività e immaginazione, potenziare la capacità di unire gli elementi in ordine sequenziale e cogliere i rapporti di causa-effetto.

L'uso di questo genere di albo illustrato, inoltre, permette di applicare concretamente uno dei principi contenuti all'interno delle dieci tesi GISCEL: le capacità linguistiche sono strettamente connesse alle più generali capacità semiotiche, simboliche ed espressive, per cui il linguaggio si sviluppa meglio laddove si sviluppa anche il resto, incluso il disegno e la capacità di leggere le immagini (cfr. GISCEL 1975: tesi I, III, VII e VIII).

Ricorrere al *silent book* significa intendere realmente l'educazione linguistica come «asse linguistico trasversale» che attraversa tutte le discipline (Vedovelli 2002) dal momento che i libri possono dar modo di ricollegarsi alla geografia, alla scienza, all'educazione civica e così via e ognuna, a sua volta, contribuisce, per esempio con la terminologia specifica di ogni disciplina, allo sviluppo linguistico dello studente.

4. Una proposta di didattica ludica dell'italiano L2 mediante un *silent book*

4.1. A chi si rivolge

L'ipotetico contesto per il quale ho strutturato la mia proposta didattica è un laboratorio di italiano L2 tenuto in orario extra-scolastico in una scuola secondaria di primo grado italiana. Esso è rivolto a tutti gli studenti di origine straniera ed è pensato principalmente per sostenere l'apprendimento linguistico, muoversi nella quotidianità e migliorare l'accesso alla lingua dello studio e della socialità.

Le attività sono state sviluppate immaginando un gruppo di una decina di studenti di livello linguistico collocabile intorno all'A2, seppur cosciente che una simile collocazione è generale e la variabilità delle conoscenze e competenze entro ciascun livello è molto alta. Il laboratorio prevede due incontri a settimana della durata di un'ora e mezza ciascuno da collocare nell'arco di tre mesi, per un totale, quindi, di 36 ore e 24 incontri circa.

Tale contesto è stato scelto in virtù della personale esperienza di tirocinio curriculare, precedente a questo lavoro, che mi ha messo in contatto proprio con studenti di questa delicata e particolare fascia d'età. Il modello di proposta didattica che seguirà, però, con i dovuti accorgimenti e le dovute variazioni, potrebbe comunque rivelarsi efficace anche con gruppi di apprendenti di età differente.

4.2. Criteri di costruzione dell'unità didattica

Fedele ai principi e agli obiettivi del metodo ludico, l'intera unità didattica è stata strutturata mettendo al centro gli studenti, i loro bisogni, le loro esperienze, le possibili ansie e paure suscitate dal contatto con una nuova lingua e con nuovi compagni.

Di tali fattori si è tenuto conto sempre, fin dalla scelta del testo da utilizzare: *The silent red book: A fox and girl story* di Maia Walczak (2015). Ho cercato di selezionare un libro con una storia e delle immagini adatte a ragazzi tra gli 11 e i 13 anni e di interpretazione non eccessivamente difficile, con una trama lineare che non richiamasse possibili esperienze dolorose che qualche studente potrebbe aver vissuto (come la guerra o la migrazione) e in cui ci fosse una presenza limitata del fantastico. Quest'ultimo, infatti, da un lato potrebbe essere percepito come infantile e quindi demotivare gli studenti e dall'altro potrebbe richiedere un linguaggio lontano da quello della lingua quotidiana di cui gli studenti hanno effettivamente bisogno.

The silent red book, in particolare, presenta disegni un po' scarni nei dettagli, ma abbastanza chiari e semplici. La storia richiama un'esperienza che gli studenti potrebbero aver vissuto e quindi comprendere bene, e non richiede un lessico specifico che gli apprendenti potrebbero non possedere al livello linguistico ipotizzato.

La trama, seppur nella consapevolezza di possibili interpretazioni differenti, potrebbe essere così riassunta: una ragazza arriva in una nuova città, ma lì nessuno le dà retta, dato che tutti sono troppo presi dalle proprie cose e immersi nel proprio mondo. Ciò rattrista molto la ragazza che si sentirà sola e incompresa. Passeggiando per la città, però, incontrerà qualcuno nella sua stessa condizione. Nascerà subito una bella amicizia grazie alla quale la giovane protagonista, lontana dal caos cittadino, riscoprirà la meraviglia e la bellezza del mondo.

Si tratta quindi di un viaggio nel senso di solitudine e alienazione, ma anche nell'amicizia e nella scoperta della bellezza delle piccole cose. Un viaggio equiparabile un po' a quello interiore che si può vivere tra gli 11 e i 13 anni e a maggior ragione se si proviene da una terra diversa da quella in cui si vive.

Un secondo criterio-guida è stato quello di proporre attività capaci di attivare ricettori sensoriali diversi, da un lato per riuscire a rivolgersi ai diversi stili d'apprendimento presenti nel gruppo classe, dall'altro per spingere gli studenti ad allenarsi anche a ricevere input secondo uno stile più lontano dal proprio.

Il pensiero della scuola come ambiente, fra le altre cose, di scambio culturale, è stato un ulteriore criterio di costruzione da cui sono derivati, per esempio, alcuni obiettivi specifici del laboratorio (§ 4.3) e il desiderio di portare l'attività laboratoriale anche nella classe di appartenenza di ogni studente (§ 5).

Importanti punti di riferimento sono stati *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, entrambi pubblicati dal MIUR rispettivamente nell'ottobre 2007 e nel settembre 2012. In tali documenti è possibile sentire l'eco di alcune importanti questioni al centro dell'educazione linguistica così come intesa da Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica* (1913) e dalle *Dieci tesi GISCEL* (1975). Essi, inoltre, appaiono influenzati anche dalle politiche di apertura linguistica e culturale fortemente promosse e incoraggiate dall'Unione Europea. Tra le varie questioni affrontate, i due documenti pongono l'accento sulla promozione del dialogo e del confronto tra le culture, sulla valorizzazione delle diverse identità, lingue e culture, sulla promozione della socialità e della formazione della classe come gruppo, sull'importanza di introdurre prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze, sulla promozione delle competenze digitali e dell'educazione alla cittadinanza, sulla promozione della consapevolezza del proprio modo di apprendere, a saper imparare dalla relazione con gli altri e insieme cooperare per il raggiungimento di obiettivi comuni e lo sviluppo della società.

4.3. Obiettivi del laboratorio

Per il tipo di lavoro immaginato e descritto in questa sede sono stati pensati obiettivi di natura linguistica e cognitiva, ma anche di natura relazionale, per sottolineare ulteriormente l'importanza della dimensione dello scambio, della condivisione e della socialità, soprattutto per l'età designata dalla mia proposta. Nello specifico:

OBIETTIVI DI NATURA LINGUISTICA

1. Stimolare la produzione, scritta e orale, e la collocazione di fatti e avvenimenti nella dimensione spazio-temporale attraverso il passaggio dal codice visivo a quello verbale;
2. descrivere, narrare, comprendere messaggi e prendere la parola;
3. arricchire il lessico (sfere semantiche: la famiglia, la città, i mezzi di trasporto, l'ambiente, la descrizione fisica di persone e animali, i sentimenti);
4. sviluppare e potenziare le abilità di ascolto, parlato, lettura e scrittura;
5. ripassare e/o approfondire le questioni legate alla lingua: l'ortografia, l'accordo articolo-sostantivo, le preposizioni, gli aggettivi qualificativi, il modo indicativo dei verbi, le frasi semplici e complesse, nello specifico, frasi con ordine dei costituenti non marcato (SVO), frasi negative, frasi interrogative con risposta Sì/No, frasi interrogative per chiedere informazioni (Chi? Dove? Che cosa? Come? Quando? Perché?), le subordinate causali e temporali esplicite e il discorso diretto.

OBIETTIVI DI NATURA COGNITIVA

1. Sviluppare la capacità di decodificare immagini e simboli;
2. sviluppare la capacità di *problem solving*;
3. sviluppare la capacità di osservazione;
4. capire ed eseguire istruzioni di lavoro;
5. stimolare la capacità di fare inferenze;
6. capire se stessi, acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità e risorse e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese.

OBIETTIVI DI NATURA RELAZIONALE

1. Collaborare tra pari per la negoziazione di significati e la costruzione del senso della storia;
2. interagire, cooperare e socializzare con compagni di età diverse⁴;
3. potenziare le interazioni orali nel gruppo di lavoro;
4. promuovere lo scambio di informazioni e la collaborazione per il raggiungimento di un comune obiettivo finale;
5. promuovere il confronto;
6. favorire inclusione e condivisione fra diverse culture su un tema comune individuato.

4.4. Primi passi

In linea con la valorizzazione dei singoli studenti, il primo passo che si propone di fare è quello di procedere ad un'analisi degli stili di apprendimento degli studenti⁵, in modo da creare gruppi di lavoro equilibrati e preparare attività a partire dal *silent book* il più possibile vicine ai vari stili di apprendimento presenti in classe, evitando così il rischio di favorire (inconsapevolmente) sempre gli stessi tipi di studenti. La conoscenza del proprio stile d'apprendimento e delle strategie che si mettono abitualmente in uso è fondamentale anche per lo studente stesso, che può così acquisire consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, con importanti conseguenze anche sull'abbassamento del filtro affettivo (Ugolini 2007).

⁴ Nel D.M. n. 254 del 16 novembre 2012 si legge: «Particolare cura è necessario dedicare alla classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno» (MIUR 2012).

⁵ In rete è possibile trovare differenti test pensati a tale scopo, qui si propone il test VAK (*Visual, Auditory, Kinesthetic*) di cui è possibile trovare un esempio da poter somministrare in classe in Ugolini (2007).

Dopo l'analisi dei risultati derivanti dal test, e tenendo conto dell'età degli studenti, si può procedere alla creazione di più gruppi di lavoro (senza però troppa imposizione da parte del docente, ma lasciando spazio anche agli studenti) che consentirà maggiore collaborazione nel gruppo dei pari.

Ogni gruppo avrà come obiettivo finale la trasposizione della storia in forma scritta e la sua presentazione di fronte al/i docente/i e al gruppo classe. Per diversificare in qualche modo le varie storie, si potrebbe chiedere a qualche gruppo di raccontare la storia dal punto di vista di uno dei due protagonisti del libro e ad altri di raccontarla da un punto di vista esterno.

4.5. Sviluppo della competenza visiva e della competenza linguistico-comunicativa

Come brevemente accennato nel § 2, sono molteplici gli aspetti coinvolti nella lettura dell'immagine; per esempio, la propria cultura, il tipo di formazione ricevuta o l'esperienza personale. Poiché gli studenti provengono da contesti familiari, educativi, linguistici e culturali differenti, l'insegnante potrebbe dover affrontare le difficoltà legate alla corretta interpretazione delle immagini. Si ritiene quindi importantissimo sviluppare un percorso entro il quale si lavori anche al rafforzamento della competenza visiva. Per fare ciò, il lavoro in classe viene articolato in tre momenti, ispirati al percorso di sviluppo dell'alfabetizzazione visiva proposto in Cappellin e Romanello (2019: 10-12).

Per ogni scena proposta nel libro si intavolerà una discussione articolata in due momenti:

1. che cosa vedo?
2. che cosa penso?

Terminata la fase di osservazione dei dettagli, si potrà passare al terzo momento:

3. che cosa immagino?

Ogni lezione prevede, quindi, un momento dialogico di riflessione su alcune scene (tre tavole a lezione) in cui le due fasi "che cosa vedo" e "che cosa penso" si susseguono, anche se intervallate da alcuni giochi e attività da fare prima, durante o dopo la discussione. La terza fase, invece, occuperà solo le lezioni finali in cui gli studenti si cimenteranno, in gruppo, nel narrare la storia.

Per tenere sotto controllo il filtro affettivo e favorire la massima partecipazione è fondamentale che la discussione in classe non suoni mai come un'interrogazione volta a misurare capacità linguistiche e conoscenze, piuttosto come una pura riflessione di gruppo guidata dal docente-facilitatore, volta a comprendere l'immagine, ma anche a esprimere la propria opinione, condi-

vedere la propria esperienza, indicare parti/elementi (anche linguistici) di difficile comprensione, ecc.⁶.

Prima di iniziare il lavoro di riflessione sulle singole scene, gli studenti, predisposti a ferro di cavallo, avranno la possibilità di fare una prima lettura visiva silenziosa del testo (di cui verrà data una copia a ogni gruppo e di cui, se possibile, verranno proiettate le scene) nella sua completezza, in modo tale da creare un'idea generale della storia.

Di seguito, una sintesi delle tre fasi di lavoro.

Che cosa vedo? – Momento volto all'osservazione dell'immagine, nel complesso e nei dettagli, all'individuazione di oggetti, soggetti e azioni che compongono la trama visiva.

L'insegnante inviterà gli studenti a descrivere cosa vedono con domande del tipo: Ditemi, cosa vedete in questa scena? Cosa c'è in primo piano? Che cosa stanno facendo i personaggi? Questo sarà un lavoro prettamente orale in cui gli studenti sono chiamati ad annotare espressioni e lessico nuovo in modo da poterlo utilizzare per la stesura finale della storia. È possibile proporre in questa fase dei giochi, per esempio, descrivere un oggetto nella scena e far indovinare agli altri cos'è, oppure una sorta di "Indovina chi?" in cui lo studente sceglie un elemento della scena e gli altri, con domande alle quali si possa rispondere solo con sì oppure no, devono indovinare che cos'è. Attraverso questo esercizio si alleneranno l'abilità nel cogliere i dettagli, le capacità di descrizione in italiano L2 e la capacità di porre domande mirate. Si proporrà, inoltre, un gioco che non appare affatto come infantile e potrà coinvolgere tutti gli studenti in maniera molto serena.

Che cosa penso? – Momento in cui si invita alla riflessione e all'espressione delle proprie opinioni, oltre che a porsi degli interrogativi. L'insegnante potrà fare domande come: In quale città si potrebbe svolgere la storia? Secondo voi cosa potrebbero dire i personaggi? Ditemi, quali sensazioni provate di fronte a questa immagine? C'è un elemento o un personaggio che vi piace di più? Secondo voi, in quale momento della giornata è ambientata la storia? Cosa vi ha portato a dare questa risposta? Avete notato che c'è un colore che prevale? A cosa associate questo colore?

Alcune domande, come quella inerente al colore prevalente e all'immagine che ognuno gli associa, potrebbero portare a risposte differenti legate ai diversi *background* culturali degli studenti. Sarà interessante, a questo punto, operare un confronto tra le risposte date, in questo modo si consentirà un dialogo tra culture: ogni studente diventerà protagonista e porterà nel gruppo un po' della sua esperienza.

Che cosa immagino? - Terminata l'analisi di tutte le tavole del *silent book* (a ognuna delle quali si accompagneranno delle attività glottodidattiche), gli

⁶ Si propone l'uso della strategia consigliata dallo scrittore e studioso inglese Aidan Chambers (2011; 2015), denominata *Tell me*.

studenti passeranno alla produzione scritta della storia che nel *silent book* è narrata solo con le immagini.

4.6. Giocare con la lingua e con il *silent book*

Le attività glottodidattiche e ludiche, che costituiscono l'unità didattica da me costruita, sono state pensate per il ripasso di alcune questioni linguistiche⁷, per l'ampliamento del lessico e per il generale rafforzamento dell'abilità di scrittura, lettura, ascolto e conversazione. Ho raccolto le attività in quattro schede, ognuna associata a precise scene del *silent book* che le ispirano. Per ogni scheda suggerisco il momento in cui presentarla agli studenti, propongo gli obiettivi da raggiungere e, infine, le varie attività.

Nella fattispecie, si propongono:

- giochi con le carte per lo sviluppo della competenza socio-pragmatica e della più generale capacità di parlare in L2;
- abbinamento di immagini e parole per lo sviluppo del lessico inerente alla sfera semantica della città;
- cruciverba per il ripasso e il rinforzo del lessico relativo ai negozi;
- domande a risposta multipla a partire da un audio per lo sviluppo di ricezione e comprensione orale;
- esercizi di abbinamento di parole e definizioni e di individuazione di parole per il ripasso degli aggettivi qualificativi;
- completamento di frasi per il ripasso delle preposizioni che accompagnano i verbi *andare* e *venire*;
- gioco con la palla e gioco dell'oca (fig. 1) per il ripasso della coniugazione dei verbi al modo indicativo;
- gioco del mimo per il ripasso del modo imperativo.

⁷ In generale, le questioni linguistiche da affrontare potrebbero essere concordate, sempre tenendo conto del livello linguistico degli studenti, di comune accordo con i docenti delle varie discipline scolastiche che, nello svolgimento di lezioni, compiti e interrogazioni, potrebbero aver colto delle precise difficoltà da parte degli studenti in relazione ad alcuni aspetti della lingua italiana (quali punteggiatura, uso dei tempi verbali, capacità di esposizione scritta o orale, ecc.). In alcuni casi, è il libro stesso a suggerire la possibilità di concentrarsi, ad esempio, su una certa tipologia di lessico ed è proprio in questi casi che si può cogliere l'occasione per tessere su di esso attività ludiche.

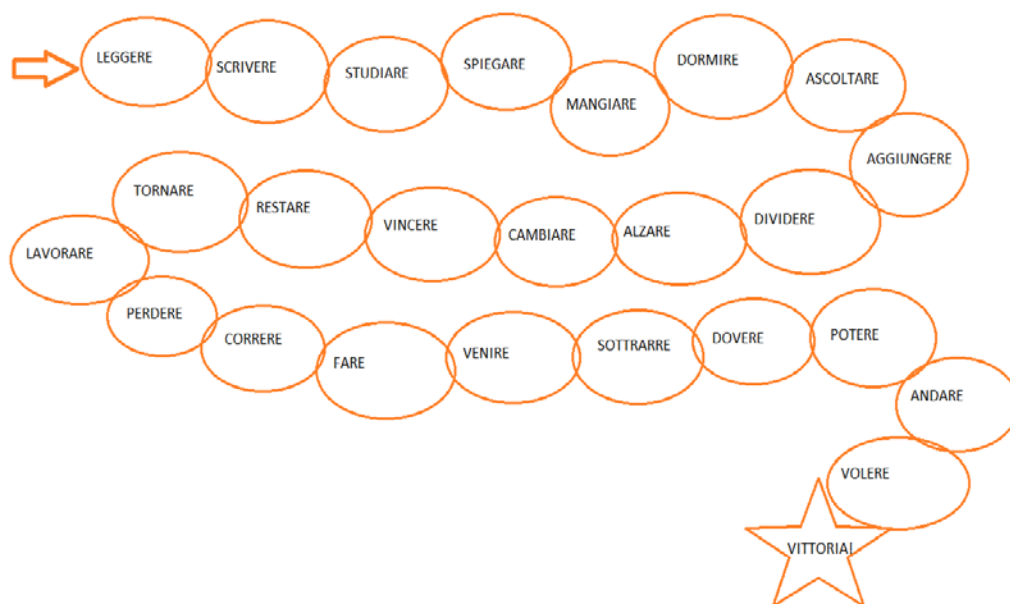


Figura 1: Il gioco dell’oca

Di seguito riporto, a titolo esemplificativo, una scheda completa i cui obiettivi sono: 1) il ripasso della coniugazione dei verbi al modo indicativo; 2) la revisione della flessione dei verbi *andare* e *venire* e delle preposizioni che li accompagnano; 3) il ripasso del modo imperativo; 4) la stimolazione della collaborazione nel gruppo dei pari per raggiungere un obiettivo comune.

In questa scheda, si proporrà una revisione sull’uso dei verbi *andare* e *venire* alla quale far seguire dei giochi finalizzati alla ripetizione delle coniugazioni dei verbi (gioco con la palla, gioco del mimo, gioco dell’oca).

L’attività potrebbe essere proposta a partire dalla riflessione scaturita da due scene del *silent book* (fig. 2) in cui i due protagonisti “vanno e vengono”.

L’insegnante potrebbe cogliere l’occasione anche per invitare a riflettere sul fatto che la direzione nella quale si muove lo sguardo nell’osservare un’immagine è culturalmente influenzata e dipende fortemente dalla modalità di lettura e scrittura con una prevalenza, nel caso della lettura occidentale, a soffermare lo sguardo nella parte destra dell’immagine (Branzaglia 2011). La direzione del movimento dello sguardo contribuisce a dare un senso di andata e ritorno e, poiché nel mondo occidentale si scrive da sinistra verso destra, la prima immagine fornisce l’idea di “andata”, mentre la seconda fornisce l’idea di “ritorno”.

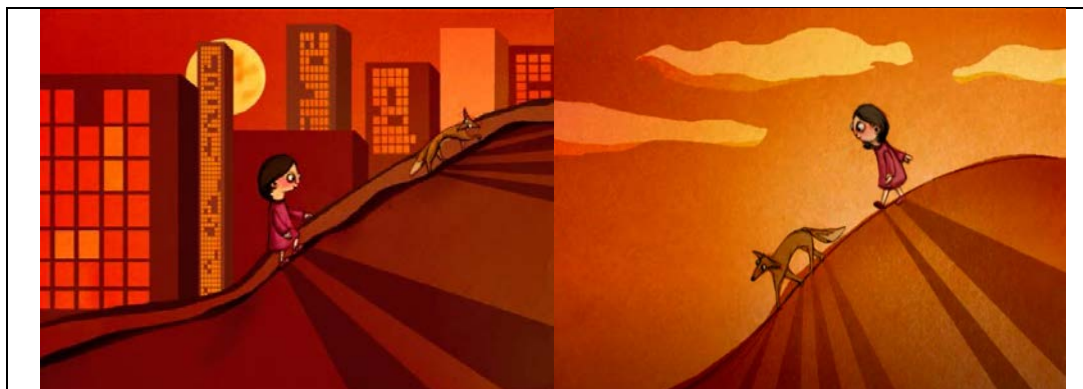


Figura 2: Due scene tratte da *The silent red book: A girl and fox story* di Maia Walczak (2015)

ANDARE e VENIRE

ANDARE	VENIRE
Io vado	Io vengo
Tu vai	Tu vieni
Egli va	Egli viene
Noi andiamo	Noi veniamo
Voi andate	Voi venite
Essi vanno	Essi vengono

ANDARE è un verbo della prima coniugazione che si caratterizza per un cambiamento (al presente indicativo) del tema verbale nella 1^a, 2^a, 3^a persona singolare e nella 3^a plurale.

Il verbo ANDARE indica un movimento *verso* un luogo o una persona e si usa con la preposizione **DA** per le persone, con la preposizione **A** per i luoghi.

Esempio:

- Io vado **a scuola** tutte le mattine.
- Lucia è andata **dalla** sua amica.

VENIRE è un verbo della terza coniugazione e presenta alcune irregolarità: vengo; vieni; viene; vengono.

Il verbo VENIRE significa *muoversi nel luogo dove si trova, o si troverà, la persona con cui si parla o la persona che parla* e si usa con la preposizione **DA** per le persone, con la preposizione **A** per i luoghi.

Esempio:

- Domani non verrò **dalla nonna**, devo lavorare.
- Vuoi venire con me **al cinema** oggi pomeriggio?

ATTENZIONE!

Ci sono delle eccezioni, ovvero dei luoghi con i quali si usa la preposizione **IN** invece della preposizione **A!**

- Nomi propri di Stati: **in** Francia, **in** Svezia
- Nomi propri di regioni: **in** Sardegna, **in** Campania
- **Alcuni luoghi** come: *biblioteca, banca, montagna, campagna, città, pasticceria, macelleria, gelateria, piscina, garage, pizzeria, discoteca, ecc.*

Se **ANDARE** e **VENIRE** sono seguiti dagli avverbi di luogo **qui, qua, là, lì, laggiù, lassù, quaggiù, quassù**, non vogliono la preposizione.

Esempio:

- Vado lì
- Vengo lassù

N.B.

VENIRE + **DA** indica anche **provenienza** da un luogo. In questo caso, la preposizione **DA** è sempre necessaria.

Esempio:

- A: **Da** dove vieni?
 B: Vengo **da** Napoli.
 A: Anche io vengo **da** lì!

1. *Completa le frasi, se necessario, con la preposizione corretta, come nell'esempio.*

- a. Oggi io e la mia famiglia andiamo IN montagna.
- b. Jasmine è francese. Lei viene _____ Francia.
- c. Perché ieri non sei venuta _____ zia? Ti aspettavamo tutti!
- d. Voglio un gelato! Ora vado _____ gelateria.
- e. Vieni _____ qui, per favore.
- f. Io e Michele andiamo _____ biblioteca.
- g. Questa estate andrò _____ mare in Sicilia.
- h. Mi dispiace, non posso venire _____ te oggi. Devo studiare!
- i. Ieri Marco è andato _____ Roma.
- h. _____ dove vieni?
- i. Se vuoi provare il vestito vai _____ lì, ci sono i camerini.

4.7. Dal laboratorio alla classe

A partire dall'anno scolastico 2020/2021 il Ministero dell'Istruzione ha introdotto l'educazione civica come insegnamento obbligatorio in tutti i gradi dell'istruzione e trasversale alle altre discipline, il che costituisce un ottimo spunto per poter unire il lavoro svolto nel laboratorio di italiano L2 al lavoro inerente all'educazione civica svolto nella classe di appartenenza di ciascuno studente presente nel laboratorio.

Per fare ciò, si è pensato di ritagliare piccoli momenti del laboratorio per approfondire qualche tema trattato in educazione civica, cercando di dargli uno sguardo multiculturale così da dare a ciascun gruppo l'opportunità di raccogliere del materiale di cui parlare in classe. Ogni gruppo potrebbe, limitatamente alle proprie capacità digitali, creare un testo o un collage con immagini e parole da presentare, in pochi minuti, alla propria classe nell'ora di uno dei docenti incaricati all'insegnamento di educazione civica. Ciò consentirà di condividere con i compagni di classe l'esperienza laboratoriale, ma anche di educare e sensibilizzare alla diversità di cultura e pensiero.

La presentazione può poi essere seguita da una piccola riflessione linguistica animata non solo dal docente, ma anche dai compagni italiani.

5. Conclusioni

L'unità didattica qui proposta è stata immaginata e descritta tenendo conto dei principi della glottodidattica ludica e, al contempo, guardando all'ampio orizzonte della scuola, fatto di realtà sempre più complesse, in cui la conoscenza assume anche un valore sociale, perché frutto della condivisione di esperienze, del confronto, della negoziazione e dell'interazione di diverse conoscenze.

A partire dal *silent book* è stata progettata un'unità didattica pensata come un percorso di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, ma anche della competenza visiva, riuscendo così a sfruttare il *rule of forgetting* (Krashen 1982) e permettendo agli apprendenti di cimentarsi con la lingua in un modo del tutto nuovo.

Il *silent book*, inoltre, è uno strumento capace di favorire l'incontro tra culture diverse e di abbattere le barriere linguistiche. Gli studenti possono imparare che non esistono frontiere e che «l'immaginario ha il potere di congiungere trasversalmente popoli e culture e nello stesso tempo di raccontare la propria specificità» (Demetrio, Favaro 1997: 47-48).

La scelta di proporre il lavoro qui presentato all'interno di un ambiente specifico, quale il laboratorio di italiano L2, deriva dal bisogno di un luogo improntato alla *disponibilità*, un posto in cui si possano abbattere i filtri affettivi e in cui gli studenti possano familiarizzare con la scuola e con la lingua seconda senza doversi preoccupare troppo del giudizio altrui o del voto dato dall'insegnante.

Concludo ribadendo e sottolineando la consapevolezza del fatto che il lavoro qui descritto presenti un limite, ossia la mancata validazione in classe. Purtroppo, la pandemia e la relativa emergenza sanitaria che hanno interessato la nostra quotidianità in questi mesi non hanno reso possibile portare in un contesto concreto la mia proposta didattica, ma la sua validazione in un contesto reale resta una prospettiva per il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci Editori.
- Balboni, Paolo E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Soleil.
- Balboni, Paolo E. (2019), *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*, <https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf> (ultima consultazione: 5.12.2021).
- Branzaglia, Carlo (2011), *Comunicare con le immagini*, Milano, Mondadori.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2013), *La glottodidattica ludica*, https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf (ultima consultazione: 5.12.2021).
- Cappellin, Jenny – Romanello, Laura (2019), *Potenziare la competenza visuale per arricchire la narrazione in L2 tramite i silent book*, in «Bollettino Itals», 17, 81, pp. 1-30.
- Chambers, Aidan (2011), *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Casale Monferrato, Sonda.
- Chambers, Aidan (2015), *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri Editrice.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment – CEFR*, Cambridge, CUP.
- Corio, Paola – Pacifico, Antiniska (2019), *Dare voce alle immagini: silent book e digital storytelling per rafforzare l'italiano e per includere, in contesti scolastici eterogenei*, in «Bollettino Itals», 17, 81, pp. 31-66.
- Dallari, Marco (2012), *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Trento, Erickson.
- Demetrio, Duccio – Favaro, Graziella (1997), *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Eco, Umberto (1997), *Kant e l'ornitorinco*, Milano, Bompiani.
- Fornara, Simone (2017), *Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent book*, in «Italica Wratislaviensia», 8/1, pp. 65-83.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (<https://giscel.it/>).
- Gobbis, Antonietta - Paoli Legler, Marco (2012), *Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2*, in «Italiano LinguaDue», 3/2, pp. 332-400.

- Goldstein, Ben (2008), *Working with images*, Cambridge, CUP.
- Greimas, Algirdas J. (1974), *Del senso*, Milano, Bompiani.
- Krashen, Stephen D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, Londra, Longman.
- Lombardo Radice, Giuseppe (1913), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Remo Sandron Editore.
- Mari, Iela (1967), *Il palloncino rosso*, Milano, Emme Edizioni.
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf (ultima consultazione: 5.12.2021).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica istruzione», numero speciale, LXXXVIII (<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>, ultima consultazione: 5.12.2021).
- Pederzoli, Mirella (2016), *Il materiale visivo nei manuali di italiano L2*, in «Teaching Italian Language and Culture Annual», pp. 71-95.
- Peruzzi, Paola (2011), *L'uso didattico dell'immagine*, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, pp. 394-405.
- Polidoro, Piero (2008), *Che cos'è la semiotica visiva*, Roma, Carocci.
- Rogers, Carl R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera.
- Rutka, Sonia (2006), *Non solo giochi: il concetto di ludicità*, in «In.IT», 19, p. 11.
- Salomon, Gavriel (1989), *Learning from texts and pictures: reflections on a meta-level*, in Heinz Mandi – Joel R. Levin (a cura di), *Knowledge acquisition from text and pictures*, Amsterdam, Elsevier, pp. 73-82.
- Terrusi, Marcella – Grilli, Giorgia (2014), *Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, in «Encyclopaideia», 38, pp. 67-90.
- Terrusi, Marcella (2018), *Silent books. Wonder, Silence and Other Metamorphosis in Wordless Picture Books*, in «Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings», 1, 9, pp. 879-891.
- Ugolini, Paola (2007), *Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman)*, in «Bolletino Itals», 19 (online: <https://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>).

Vedovelli, Massimo (2002), *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.

Walczak, Maia (2015), *The silent red book: a fox and girl story*, Londra, Fox and Girls Books.

Alcuni strumenti per l'insegnamento dell'educazione civica, a partire dalla conoscenza della Costituzione

SAULLE PANIZZA

Some tools for teaching civic education, starting with the knowledge of the Constitution

The paper analyzes the contents of the civic education curriculum, recently reintroduced by the Act No. 92/2019, with respect to the emphasis laid on the knowledge of the Constitution. Some educational tools originating in the university are then presented, including the attempt to bring legal language closer to the more strictly scientific one, starting from a logical-mathematical analysis of the Italian Constitution.

Il lavoro ripercorre i profili contenutistici alla base dell'insegnamento dell'educazione civica, recentemente reintrodotta dalla legge n. 92/2019, con riferimento al rilievo attribuito alla conoscenza della Costituzione. Vengono quindi presentati alcuni strumenti educativi nati in ambito universitario, tra cui il tentativo di avvicinare il linguaggio giuridico a quello più strettamente scientifico, a partire da un'analisi logico-matematica della Carta fondamentale.

SAULLE PANIZZA (saulle.panizza@unipi.it) è professore ordinario di Diritto costituzionale presso il Dipartimento di Scienze politiche dell'Università di Pisa. Responsabile scientifico del Laboratorio di cultura costituzionale, è attualmente Direttore del Centro di Ateneo per l'innovazione e la diffusione della cultura (CIDIC).

1. La recente reintroduzione dell'educazione civica

Con l'approvazione della legge 20 agosto 2019, n. 92 il Parlamento italiano ha reintrodotta l'insegnamento dell'educazione civica. Partendo dall'idea che essa contribuisca alla formazione di cittadini responsabili e attivi e alla promozione della partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri (art. 1, comma 1), la legge ha stabilito che, a decorrere dal 1° settembre del primo anno scolastico successivo alla sua entrata in vigore (avvenuta il 5 settembre 2019), e dunque dal 1° settembre 2020, sia istituito, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, per sviluppare la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civili e ambientali della società¹.

La legge si compone di 13 articoli: art. 1 (Principi), art. 2 (Istituzione dell'insegnamento dell'educazione civica), art. 3 (Sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento), art. 4 (Costituzione e cittadinanza), art. 5 (Educazione alla cittadinanza digitale), art. 6 (Formazione dei docenti), art. 7 (Scuola e famiglia), art. 8 (Scuola e territorio), art. 9 (Albo delle buone pratiche di educazione civica), art. 10 (Valorizzazione delle migliori esperienze), art. 11 (Relazione alle Camere), art. 12 (Clausola di salvaguardia) e art. 13 (Clausola di invarianza finanziaria). Sotto il profilo del *drafting* normativo, si possono fare alcune osservazioni. La prima attiene alla locuzione *educazione civica*, presente fin dal titolo del provvedimento. Nel corpo dell'articolato essa compare ventuno volte, in quindici delle quali in correlazione con il sostantivo *insegnamento*². In queste quindici occasioni, non sempre viene rimarcato il carattere "trasversale" dell'insegnamento, il quale pure sembra costituire un punto di particolare attenzione da parte del legislatore, tanto da rinvenirsi ben nove volte nella legge³.

Una seconda osservazione riguarda le occorrenze in cui viene richiamato il testo costituzionale. Si tratta di sette casi: in tre si utilizza l'espressione

¹ Rinviando a quanto già osservato in altro contesto (cfr. Panizza 2019a) per un quadro delle esperienze straniere e per l'esame dell'evoluzione dell'insegnamento nel nostro Paese fino alla recente riforma, se ne sintetizzeranno qui, nel testo, i principali contenuti, con particolare riferimento al rilievo dato alla conoscenza della Costituzione.

² Le occasioni in cui l'espressione educazione civica non è strettamente affiancata a quella di insegnamento si rinvencono nell'art. 1 (due volte), nell'art. 9 (tre volte, compresa la rubrica) e nell'art. 10. Sono casi in cui viene in rilievo, potremmo dire, la disciplina in sé, nel suo statuto ontologico, soprattutto nell'art. 1, ma può anche osservarsi come in essi il termine *insegnamento* sia in qualche modo implicito, soprattutto negli artt. 9 e 10.

³ La trasversalità è rimarcata nell'art. 2 (quattro volte), nell'art. 3, nell'art. 5, nell'art. 6, nell'art. 7 e nell'art. 8. A dire il vero, già nel titolo del provvedimento l'espressione *educazione civica* figura in correlazione con quella di *insegnamento* ma senza il riferimento al carattere trasversale di esso.

Costituzione italiana (art. 1; art. 4, comma 1; art. 4, comma 3), in due semplicemente *Costituzione* (art. 3; art. 4, comma 4), in due, infine, si rinviene la locuzione *Carta costituzionale* (art. 4, comma 1; art. 4, comma 2)⁴.

Un'ultima notazione attiene alla rubrica dell'art. 4, vale a dire «Costituzione e cittadinanza». È da segnalare, come curiosità, che la nuova legge, la quale tra l'altro abroga il decreto-legge n. 137/2008 (e la relativa legge di conversione), introduttivo di "Cittadinanza e Costituzione", abbia formulato in quegli stessi termini la rubrica di uno dei suoi articoli⁵.

Con riguardo all'oggetto dell'intervento legislativo e, nello specifico, ai profili contenutistici dell'insegnamento dell'educazione civica, le indicazioni più puntuali si rinvencono negli artt. 3, 4 e 5. L'art. 3 fornisce un lungo elenco di temi e contenuti. Il comma 1, in particolare, individua ben otto tematiche (lettere da *a* ad *h*), in alcuni casi oggetto, al loro interno, di ulteriore articolazione:

Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale (a). Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015 (b). Educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'art. 5 (c). Elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro (d). Educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari (e). Educazione alla legalità e al contrasto delle mafie (f). Educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni (g). Formazione di base in materia di protezione civile (h).

Ad esse, il comma 2 ne aggiunge altre tre: l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva⁶. Si tratta, è quasi superfluo rilevarlo, di un contenuto dall'am-

⁴ Se la motivazione dell'uso dell'espressione *Carta costituzionale* fosse da rinvenire nello scrupolo, di tipo linguistico, di evitare la ripetizione (eccessivamente) ravvicinata dello stesso termine, essa potrebbe valere per l'art. 4, comma 1 (anche se le due espressioni – Costituzione italiana e Carta costituzionale – pur entrambe contenute nel comma 1, appartengono in realtà a due proposizioni diverse), ma non per l'art. 4, comma 2, dove si sarebbe potuto utilizzare l'espressione Costituzione o Costituzione italiana senza incappare in nessuna ripetizione.

⁵ Sull'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" e sugli strumenti didattici approntati per corrispondervi, cfr. Pugiotto 2013, cui si rinvia anche per ulteriori indicazioni bibliografiche.

⁶ La seconda proposizione dell'art. 3, comma 2 stabilisce che «tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura». Al di là della collocazione formale nel comma 2, dopo il richiamo alle educazioni stradale, alla salute e al benessere, al volontariato e alla cittadinanza attiva, l'ampiezza dell'obiettivo – tale da coinvolgere il rispetto verso persone, animali e natura – potrebbe consentirne

piezza quasi disarmante, in grado di abbracciare la declaratoria di numerosi settori scientifico-disciplinari, nell'ambito delle scienze giuridiche (diritto costituzionale, amministrativo, del lavoro, internazionale, dell'Unione europea, dell'economia, ecc.) e non solo (vi si mescolano, infatti, saperi storici, economici, sociali, geografici, scientifici, ingegneristici, ecc.). Tale da far scaturire più di una riserva in termini di fattibilità, anche alla luce del quadro di scelte complessive del provvedimento, a partire dal monte ore previsto, fino ad arrivare alla clausola di invarianza finanziaria, passando attraverso il divieto di incrementi o modifiche dell'organico del personale scolastico. Senza contare che questa scelta di includere un lungo elenco di temi si presta, paradossalmente, anche alla critica opposta, stante l'assenza di materie non meno rilevanti di quelle riportate⁷.

A sua volta, la previsione dell'art. 3, comma 1, lett. *c*, riguardante l'educazione alla cittadinanza digitale, viene svolta in maniera analitica nell'art. 5 della legge, il quale stabilisce, al riguardo, che l'insegnamento preveda almeno la seguente serie di abilità e conoscenze digitali essenziali:

l'analisi, il confronto e la valutazione critica della credibilità e dell'affidabilità di fonti, informazioni e contenuti (lett. *a*); l'interazione attraverso varie tecnologie digitali e l'individuazione dei mezzi e delle forme di comunicazione digitali appropriati (lett. *b*); l'informazione e la partecipazione al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali e la ricerca di opportunità di crescita e di cittadinanza partecipativa (lett. *c*); la conoscenza delle norme comportamentali da osservare nell'ambito delle tecnologie digitali (lett. *d*); la creazione, la gestione e la tutela dell'identità digitale, l'utilizzo e la condivisione di informazioni personali identificabili proteggendo sé stessi e gli altri (lett. *e*); la conoscenza dei profili connessi con la riservatezza (lett. *f*); la protezione dai rischi per la salute e il benessere psico-fisico, la consapevolezza dei riflessi delle tecnologie digitali sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti di bullismo e cyberbullismo (lett. *g*).

Analogamente, anche le previsioni dell'art. 3, comma 1, lett. *a* (laddove il testo si riferisce alla Costituzione) e lett. *d* (elementi fondamentali di diritto del lavoro) vengono riprese in un altro articolo della legge, l'art. 4. Da un lato, ponendo la conoscenza della Costituzione a fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica, promuovendo la conoscenza del pluralismo istituzionale e degli istituti di partecipazione, sancendone la rilevanza per tutti gli studenti, di ogni percorso di istruzione e formazione (art. 4, commi 1, 2 e 3); dall'altro, con particolare riferimento agli artt. 1 e 4 della Costituzione,

l'interpretazione in accostamento anche alle tematiche indicate nel comma 1 del medesimo articolo.

⁷ Basterebbe osservare che nessun riferimento è fatto, ad es., in maniera espressa, alle questioni della parità, prima tra tutte quella di genere.

promuovendo attività per sostenere l'avvicinamento responsabile e consapevole degli studenti al mondo del lavoro (art. 4, comma 4).

2. Alcune evocazioni del passato

Nell'articolato della legge sembrano rinvenirsi quelle che potremmo definire alcune evocazioni del passato. Forse per la pluralità di iniziative e disegni di legge poi confluiti nel testo definitivamente approvato dal Parlamento, forse per la stratificazione di differenti impostazioni nel corso degli anni, paiono emergere qua e là richiami a esperienze precedenti. Segni e testimonianze, in qualche modo, del lungo e tortuoso percorso di invernamento dei profili civici nei programmi scolastici del nostro Paese.

Un primo esempio si direbbe rappresentato dal riferimento alla storia della bandiera e dell'inno nazionale (art. 3, comma 1, lett. a), che riprende evidentemente la legge n. 222/2012, laddove questa aveva stabilito che «a decorrere dall'anno scolastico 2012/2013, nelle scuole di ogni ordine e grado, nell'ambito delle attività finalizzate all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a 'Cittadinanza e Costituzione', sono organizzati percorsi didattici, iniziative e incontri celebrativi finalizzati ad informare e a suscitare la riflessione sugli eventi e sul significato del Risorgimento nonché sulle vicende che hanno condotto all'Unità nazionale, alla scelta dell'inno di Mameli e della bandiera nazionale e all'approvazione della Costituzione, anche alla luce dell'evoluzione della storia europea».

Un secondo esempio attiene alla conoscenza dei temi del pluralismo istituzionale. All'epoca della conversione in legge del decreto-legge n. 137/2008, introduttivo di "Cittadinanza e Costituzione", fu inserito un comma aggiuntivo, a tenore del quale «al fine di promuovere la conoscenza del pluralismo istituzionale, definito dalla Carta costituzionale, sono altresì attivate iniziative per lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale». Si trattava di una sorta di concessione ai tempi, evidentemente caratterizzati da una spiccata sensibilità per il valore delle autonomie. Analogo riflesso di istanze politiche diffuse al momento dell'approvazione della legge n. 92/2019 appare la circostanza che la previsione sul pluralismo in essa contenuta (art. 4, comma 2) sia affiancata dalla possibilità di attivare altresì «iniziative per lo studio dei diritti e degli istituti di partecipazione a livello statale, regionale e locale».

Un terzo esempio è costituito dal ricorso alle varie "educazioni" che hanno segnato l'evoluzione dell'insegnamento dei contenuti civici nel nostro Paese a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. Il cospicuo novero di contenuti descritto nell'art. 3, caratterizzato dall'elencazione di ben undici oggetti, ne prevede addirittura sette formulati in termini proprio di educazione (educazione alla cittadinanza digitale, educazione ambientale,

educazione alla legalità e al contrasto delle mafie, educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni, educazione stradale, educazione alla salute e al benessere, educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva). Da questo punto di vista, lo stesso ritorno, in generale, al concetto di educazione civica sembra recuperare una dimensione più presente nel passato, chiudendo in una sorta di parentesi l'esperienza di "Cittadinanza e Costituzione".

Infine, un profilo meritevole di riflessione è rappresentato dal valore attribuito alla conoscenza della Costituzione dalla legge n. 92/2019. L'evoluzione dell'educazione civica nel nostro Paese ha più volte condotto a sottolineare la rilevanza della Carta costituzionale e dei principi in essa affermati quali punti di riferimento per la disciplina. Fino ad arrivare, in certi casi, a inserire il richiamo alla Costituzione nella stessa titolazione dell'insegnamento. Ebbene, l'art. 4 della legge n. 92/2019 segna, da questo punto di vista, un salto di qualità. I commi 1 e 3, infatti, si saldano nel prevedere la conoscenza della Costituzione come il fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica, il testo cui gli alunni di ogni livello (dell'infanzia, del primo e del secondo ciclo) devono essere introdotti, il documento che rientra tra le competenze che tutti gli studenti, di ogni percorso di istruzione e formazione, devono conseguire⁸.

3. Le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica

L'art. 3 della legge n. 92/2019 rinviava a un decreto ministeriale la definizione delle linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. In coerenza con una serie di documenti esistenti (Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Indicazioni nazionali per i licei e linee guida per gli istituti tecnici e professionali), le linee guida venivano chiamate a individuare, ove non già previsti, specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento. Ebbene, un decreto dell'allora ministro Azzolina del giugno 2020 è intervenuto esattamente a fissare tali indicazioni, in attuazione del disposto legislativo.

Esso si compone di sei articoli: art. 1 (Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica), art. 2 (Prima attuazione delle Linee guida), art. 3 (Valutazione periodica e finale), art. 4 (Misure di formazione, di accompagnamento e monitoraggio), art. 5 (Disposizioni per le Regioni a Statuto speciale e

⁸ Semmai, la rilevanza di questi passaggi avrebbe forse consigliato una loro diversa collocazione nel testo della legge, a ridosso dei primi due articoli, a precedere le indicazioni contenutistiche dell'art. 3, proprio perché la Carta costituzionale fuoriesce da quell'insieme, per ergersi a fondamento dell'insegnamento stesso.

le Province autonome di Trento e Bolzano), art. 6 (Clausola di invarianza finanziaria). Parte integrante del decreto, secondo quanto stabilito dall'art. 1 del medesimo, sono tre allegati: il più corposo è l'all. A, contenente le linee guida in senso stretto, cui si affiancano l'all. B (Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica) e l'all. C (Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica). Si tratta di un testo di natura tecnica, destinato prioritariamente a fornire indicazioni alle istituzioni scolastiche. Eppure, anche in forza dell'interlocuzione con il Consiglio superiore della pubblica istruzione (d'ora in avanti CSPI), che ha formulato su di esso un apposito parere⁹, se ne possono ricavare alcuni elementi utili a definire l'orientamento del ministero su tempi e modi di attuazione della legge.

Un aspetto da segnalare è l'individuazione, all'art. 2, di una fase di prima attuazione o, se si vuole, di sperimentazione, immaginata dapprima in due poi estesa a tre anni scolastici (2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023), su suggerimento del CSPI. In sostanza, nel primo anno i colleghi dei docenti sono stati innanzitutto chiamati a riprogettare le attività, mentre nei due anni scolastici successivi si svolgerà il monitoraggio. Entro l'anno scolastico 2022/2023 il ministro integrerà le Linee guida definendo i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi specifici di apprendimento e i risultati attesi sulla base delle attività che saranno state svolte e degli esiti del monitoraggio.

Un secondo punto, ricavabile dalle premesse del decreto, è dato dall'esplicito non accoglimento della richiesta riguardo alla espressione con giudizio descrittivo della valutazione dell'insegnamento dell'educazione civica. Il CSPI aveva sottolineato l'opportunità dell'introduzione del giudizio descrittivo in tutti i gradi e tipologie di scuole, con il conseguente superamento del voto in decimi, ritenuto «poco plausibile data la trasversalità dell'insegnamento dell'educazione civica». Il decreto non accoglie la richiesta per l'espressa previsione del voto in decimi di cui all'art. 2, comma 6, della legge, ma viene fatto salvo quanto disposto per la scuola primaria dalla disposizione nel frattempo sopravvenuta di cui all'art. 1, comma 2-bis, del decreto-legge n. 22/2020, convertito con modificazioni dalla legge n. 41/2020 (*Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione*

⁹ Il parere del Consiglio superiore della pubblica istruzione, richiesto e reso in data 18 giugno 2020, può leggersi all'indirizzo: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Parere+definit2+_LineeGuida_EducCivica_approvato_def_18062020.pdf/fc404e62-451a-7423-d493-50e05679f53f?t=1593010466954 (ultima consultazione: 3.1.2022).

accademica)¹⁰. In sostanza, la valutazione per l'insegnamento dell'educazione civica sarà formulata mediante un voto espresso in decimi, salvo che per la scuola primaria, dove vi sarà un giudizio descrittivo.

Un terzo profilo, sempre ricavabile dalle premesse del decreto, attiene alle risorse. Il CSPI, condividendo la scelta di dare centralità e organicità all'insegnamento dell'educazione civica, osservava che ne «dovrebbero discendere consequenziali scelte di politiche di investimento; mentre assistiamo ancora una volta, a interventi sull'esistente e a costo zero», per poi concludere che «pur consapevoli che il testo in esame è coerente con quanto previsto dalla Legge 92/2019, il CSPI auspica che il Ministro si adoperi presso il Parlamento affinché si trovino finanziamenti per l'insegnamento dell'Educazione Civica». Ma anche in questo caso il decreto ha ritenuto di non accogliere la richiesta, proprio per il contrasto con l'espressa previsione dell'art. 2, comma 8, legge n. 92/2019, ai sensi della quale dall'istituzione dell'insegnamento «non devono derivare incrementi o modifiche dell'organico del personale scolastico»¹¹.

4. Il valore attribuito alla conoscenza della Costituzione

Le Linee guide individuano tre nuclei concettuali come pilastri della legge. Il primo rappresentato da "Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà", il secondo da "Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio", il terzo da "Cittadinanza digitale". Il primo, in particolare, viene così definito:

La conoscenza, la riflessione sui significati, la pratica quotidiana del dettato costituzionale rappresentano il primo e fondamentale aspetto da trattare.

¹⁰ Si tratta di uno dei provvedimenti adottati nel corso dell'emergenza sanitaria. In fase di conversione del decreto legge, il Parlamento ha previsto che «In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curricolo è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione».

¹¹ Si sarebbe verosimilmente potuto richiamare anche l'art. 13, che prevede una esplicita clausola di invarianza finanziaria in relazione all'attuazione dell'intera legge. Si tenga altresì presente che l'art. 7, del decreto-legge n. 126/2019, convertito con modificazioni dalla legge n. 159/2019, ha introdotto nell'art. 2 un comma *9-bis*, ai sensi del quale «L'intervento previsto dal presente articolo non determina un incremento della dotazione organica complessiva e non determina l'adeguamento dell'organico dell'autonomia alle situazioni di fatto oltre i limiti del contingente previsto dall'articolo 1, comma 69, della legge 13 luglio 2015, n. 107».

Esso contiene e pervade tutte le altre tematiche, poiché le leggi ordinarie, i regolamenti, le disposizioni organizzative, i comportamenti quotidiani delle organizzazioni e delle persone devono sempre trovare coerenza con la Costituzione, che rappresenta il fondamento della convivenza e del patto sociale del nostro Paese. Collegati alla Costituzione sono i temi relativi alla conoscenza dell'ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali, delle Autonomie Locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali, prime tra tutte l'idea e lo sviluppo storico dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite. Anche i concetti di legalità, di rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti di convivenza (ad esempio il codice della strada, i regolamenti scolastici, dei circoli ricreativi, delle Associazioni...) rientrano in questo primo nucleo concettuale, così come la conoscenza dell'Inno e della Bandiera nazionale.

Si nota, in ciò, il tentativo di ricondurre a sintesi il corposo elenco di materie e temi indicati dal legislatore. Un'operazione che può avere un pregio di chiarezza e semplificazione, e tale da risultare tutto sommato in linea con lo spirito dell'atto legislativo, anche se a rischio di qualche sovrapposizione o imprecisione (sono le stesse Linee guida a segnalare tra gli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU l'eguaglianza tra i soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, ecc., rientranti nel secondo pilastro ma inevitabilmente tali da trovare comunque previsione e tutela in molti articoli della Costituzione).

Così come si può apprezzare la circostanza per cui il dettato costituzionale viene detto rappresentare il primo e fondamentale aspetto da trattare. Una primazia che deve conciliarsi, nelle scelte del documento, con gli altri due ambiti, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale.

Ancora un aspetto da sottolineare riguarda la prima sezione delle Linee guida, dedicata al quadro normativo in cui si inserisce il nuovo insegnamento dell'educazione civica. Qui, infatti, si rinviene un passaggio significativo riguardante la Costituzione, che la legge n. 92/2019 pone a fondamento dell'educazione civica e «riconosce non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. La Carta è in sostanza un codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica, capace di accogliere e dare senso e orientamento in particolare alle persone che vivono nella scuola e alle discipline e alle attività che vi si svolgono». Si potrebbe aprire una discussione sulla parte finale del passaggio richiamato (la Carta costituzionale come codice di valenza culturale e pedagogica...), ma qui ci si limiterà a osservare che l'intero periodo non era, in vero, previsto nel testo base predisposto dal ministro e che la presenza nel testo finale si deve a una espressa modifica suggerita dal CSPI nel proprio parere. Anche a prescindere comunque da ciò, il condivisibile auspicio è che l'attuazione del nuovo

insegnamento sia realmente coerente con la centralità che alla conoscenza della Costituzione va riconosciuta ai fini dell'educazione civica.

5. Progetti e strumenti per la cassetta degli attrezzi

L'approvazione della legge e l'avvio della sperimentazione hanno prodotto, come accaduto del resto analogamente anche in passato, nuovi progetti e strumenti educativi di vario genere¹². Qui si riporteranno, sinteticamente, alcuni prodotti elaborati in ambito universitario, nell'Ateneo di Pisa, soprattutto per dare conto delle scelte fatte al fine di favorire una adeguata conoscenza del testo costituzionale¹³.

Una prima finalità da conseguire è la consapevolezza della storicità del documento costituzionale e del suo essere un processo in continua evoluzione. Da tale punto di vista, le pur lodevoli iniziative di mera distribuzione del (semplice) testo della Costituzione vigente non sempre colgono nel segno. In questa prospettiva, da quasi vent'anni si tende di norma a utilizzare, per i progetti sul territorio, un testo tascabile della Costituzione (come tale, di agevole consultazione), preceduto da una breve introduzione storico-costituzionale, che parte dal contesto in cui nasce la Carta, fino ad arrivare agli sviluppi della legislatura in corso (cfr. Panizza, Romboli 2022). Il testo della Costituzione è accompagnato da note che riportano le modifiche intervenute e la formulazione originaria delle disposizioni costituzionali, per gli opportuni raffronti. Sono presenti nelle bandelle e nella quarta di copertina alcuni ausili ulteriori: la struttura del testo della Costituzione italiana, con le varie partizioni (titoli, sezioni, ecc.); l'elenco, in ordine cronologico, delle leggi costituzionali e di revisione costituzionale intervenute dal 1948 (oltre una quarantina, ad oggi); l'elenco, in ordine numerico, degli articoli interessati dalle revisioni intervenute.

Una seconda esigenza è data da una conoscenza quanto più possibile sistematica del documento costituzionale. Anche nei progetti con gli istituti scolastici, la dimensione di insieme della Carta appare un elemento di non trascurabile importanza, da valorizzare resistendo a tentazioni talora troppo

¹² Ampia documentazione al riguardo in Zanetti 2013, dove si richiamano piattaforme dedicate, siti istituzionali, iniziative didattiche di varie associazioni, ecc.; per un'analisi di strumenti di lavoro e possibili percorsi didattici, cfr. Bergonzini 2013.

¹³ Tali iniziative si collocano nella scia di quanto da molti anni si fa all'interno dell'Università di Pisa da parte, soprattutto, dei colleghi giuspubblicisti, in linea con quella che oggi viene descritta come c.d. terza missione degli Atenei. Dal 2016, in particolare, è attivo un Laboratorio di cultura costituzionale (<https://culturacostituzionale.sp.unipi.it/>), di cui chi scrive è responsabile scientifico, che offre consulenza e supporto a molte iniziative sul territorio, in particolare rivolte al mondo delle scuole, in collaborazione con soggetti istituzionali e associazioni di varia ispirazione.

settoriali (derivanti da pur legittime esigenze di tempo, di collegamento con argomenti sviluppati in classe, di preferenze individuali, ecc.). In questa prospettiva, oltre a privilegiare progetti articolati in vari incontri, un utile strumento sono le guide alla Costituzione, le quali, senza ambire alla completezza e all'approfondimento tipici di commentari o altri strumenti più adatti a una formazione di livello universitario, consentono però di rinvenire rapide spiegazioni agli articoli, magari accompagnate da riferimenti normativi o giurisprudenziali, favorendo anche collegamenti tra i vari segmenti di cui si compone il testo¹⁴.

Un terzo elemento è dato dalla necessaria attenzione di tipo linguistico al testo della Carta, come ampiamente confermato da una lunga tradizione di studi in questo senso¹⁵. Un simile approccio si rinviene, ad es., in testi contenenti dizionari costituzionali¹⁶.

6. *Tutti i numeri della Costituzione e l'applicazione denominata SmartEduCost*

Ultimo in ordine di tempo è il tentativo di offrire strumenti per l'approccio alla Costituzione da una prospettiva meno battuta, quella della sua analisi di tipo logico-matematico¹⁷.

Naturalmente, come le fonti del diritto in genere, la Costituzione non è un testo matematico o di logica, né è stato elaborato con specifica preoccupazione per questi profili. Eppure non è affatto privo di un tessuto logico intimamente coerente (a partire dalla struttura e dalla distribuzione degli articoli e delle disposizioni che lo compongono, ma certamente non solo per quello) e lo sforzo di estrapolare da esso i concetti e le numerose relazioni di tipo logico-matematico non pare fine a se stesso. L'idea è quella di usare lo strumentario della logica e della matematica¹⁸ per un'analisi del testo. Raggruppare le disposizioni che esprimono significati attraverso i medesimi concetti di ordine logico-matematico, evidenziando il dato, sembra infatti

¹⁴ Cfr. ad es. Califano, Rubechi 2019; Panizza 2017a.

¹⁵ A partire da una fondamentale pubblicazione dell'Istituto per la documentazione giuridica del Consiglio Nazionale delle Ricerche: cfr. Bartoletti Colombo 1971; un'utile sintesi del tema si ricava negli atti dell'incontro su *Il linguaggio della Costituzione*, organizzato per il sessantesimo della Carta, con interventi, tra gli altri, di Tullio De Mauro e Michele Ainis: cfr. Senato della Repubblica 2008; sul linguaggio giuridico come linguaggio tecnico e specializzato, composto al proprio interno da una pluralità di linguaggi, cfr. Romboli 2013.

¹⁶ Cfr. Panizza 2017b e 2022.

¹⁷ Cfr. Panizza 2019b e 2021.

¹⁸ Il volume si articola in dodici unità, rispettivamente dedicate a: Numeri cardinali, Numeri ordinali, Numeri frazionari, Maggioranze, Minoranze, Unità, Eguaglianza, Analogia, Diversità, Relazioni, Vincoli, Misure.

permettere la sottolineatura di ricorrenze e correlazioni in grado di consentire una conoscenza differente, ma non per questo meno interessante, della Carta fondamentale.

Il volume offre così la possibilità di un approccio non solo “umanistico” ai contenuti della Costituzione, evidenziando al contempo temi di natura trasversale (quali la parità, le maggioranze, ecc.), oltre a sottolineare collegamenti non sempre di immediata evidenza o linee di sviluppo magari più sotterranee. Il lavoro si è avvalso di contributi di colleghi appartenenti a settori scientifico-disciplinari dell’area della matematica e della fisica, in particolare attraverso appositi approfondimenti su determinati concetti¹⁹, con il risultato di aver consentito ai differenti linguaggi di dialogare e confrontarsi a partire da temi di rilievo giuridico-costituzionale.

Si pensi, per fare un esempio, alle varie disposizioni presenti in Costituzione e riconducibili al concetto di eguaglianza (parità, equilibrio, ecc.). Tra esse, nell’art. 111, a seguito di una modificazione intervenuta nel 1999 per inserire i principi del c.d. giusto processo, di derivazione sovranazionale, compare ora l’espressione *giudice terzo e imparziale*. Ebbene, un contributo alla definizione di terzietà può venire dalla teoria insiemistica, per cui il soggetto terzo è colui che non può appartenere a nessuno dei due insiemi ai quali appartengono i soggetti in conflitto.

Si pensi, per fare un altro esempio, alle ricorrenze del termine *minoranze* in Costituzione. Sempre al plurale, esso compare due volte in riferimento al concetto di minoranza linguistica (art. 6 e X disposizione transitoria e finale), una, invece, nel senso di minoranze politiche (allorché l’art. 83 stabilisce che all’elezione del Presidente della Repubblica partecipino anche tre delegati per ogni Regione eletti dal Consiglio regionale in modo che sia assicurata la rappresentanza delle minoranze). In altre occasioni, poi, la Costituzione si riferisce a particolari minoranze senza usare il relativo termine, ma indicando un numero frazionario, come ad es. nell’art. 138 (allorché la domanda di referendum sulle leggi costituzionali o di revisione costituzionale può essere fatta, tra gli altri, da *un quinto* dei membri di una Camera).

A completamento del percorso, infine, è stata realizzata una applicazione, denominata *SmartEduCost* (per Android e iOS), che si rivolge soprattutto ai giovani studenti, attraverso i loro insegnanti (che la possono liberamente scaricare e utilizzare anche con varie classi), per invogliarli a conoscere la Costituzione a partire dai suoi numeri e dalle sue parole. Si possono, infatti, visualizzare i contenuti più importanti delle unità in cui è strutturato il volume, ci si può esercitare con quiz e fare approfondimenti,

¹⁹ Vi sono infatti specifici box, oltre che sul concetto di numero, sui seguenti temi: Maggioranza, Arrotondamento, Formule elettorali, Unità e unitarietà, Uguaglianza ed equivalenza, Pareggio ed equilibrio, Terzietà, Analogia, Indipendenza, Proporzionalità e progressività, Grande e piccolo, Maggiore e minore.

magari a partire dall'elenco di parole chiave tratte dai Principi fondamentali della Costituzione. Queste ultime, in particolare, sono ventotto espressioni ricavate dai primi dodici articoli della Carta²⁰, anche a testimonianza della ricchezza linguistica e della densità concettuale di quelle disposizioni. Ciascuna di esse è accompagnata dal riferimento all'articolo o agli articoli in cui è contenuta e da una breve spiegazione del significato, così da rappresentare il punto di partenza e uno stimolo per affrontare il tema in termini più generali o da ulteriori prospettive.

Riferimenti bibliografici

- Bartoletti Colombo - Anna Maria (a cura di) (1971), *La Costituzione della Repubblica italiana del 1947. Testo, concordanze, indici*, Firenze, Istituto per la documentazione giuridica del Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Bergonzini, Chiara (2013), *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, Milano, FrancoAngeli.
- Califano, Licia - Rubechi, Massimo (2019), *Guida ragionata alla Costituzione italiana*, 2^a ed., Santarcangelo di Romagna, Maggioli.
- Panizza, Saulle (2017a), *Guida alla Costituzione. Comprenderne il significato, riconoscerne il primato*, 2^a ed., Santarcangelo di Romagna, Maggioli.
- Panizza, Saulle (2017b), *Dizionario breve della Costituzione. Introduzione al significato della nostra Carta fondamentale*, Viareggio, La Vela.
- Panizza, Saulle (2019a), *La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze*, <https://dirittifondamentali.it/>, pp. 1-34.
- Panizza, Saulle (2019b), *Tutti i numeri della Costituzione. Analisi logico-matematica della Carta fondamentale*, Pisa, Pisa University Press.
- Panizza, Saulle (2021), *Tutti i numeri della Costituzione. Un'analisi logico-matematica*, Pisa, Pisa University Press.

²⁰ Autonomie locali, Chiesa cattolica, Cittadino, Confessioni religiose, Costituzione, Cultura, Decentramento amministrativo, Democrazia, Dignità sociale, Diritti dell'uomo, Diritto internazionale, Doveri di solidarietà, Eguaglianza, Estradizione, Formazioni sociali, Guerra, Lavoro, Libertà, Minoranze linguistiche, Paesaggio, Patrimonio della Nazione, Popolo, Repubblica, Ricerca, Sovranità, Straniero, Tricolore, Unione europea.

- Panizza, Saulle (2022), *Il Dizionario della Costituzione italiana*, Torino, Giappichelli.
- Panizza, Saulle - Romboli, Roberto (2022), *Introduzione alla Costituzione italiana*, aggiornata alla legge costituzionale 11 febbraio 2022 n. 1, 13a ed., Pisa, Pisa University Press.
- Pugiotto, Andrea (2013), *La Costituzione tra i banchi di scuola*, in Id. (a cura di), *Per una consapevole cultura costituzionale. Lezioni magistrali*, Napoli, Jovene editore, pp. 1-20.
- Romboli, Roberto (a cura di) (2013), *I linguaggi del diritto: esperienze a confronto*, Pisa, Pisa University Press.
- Senato della Repubblica (2008), *Il linguaggio della Costituzione*. Convegni e seminari n. 18, Roma, Servizio dei resoconti e della comunicazione istituzionale.
- Zanetti, Viviana (2013), *La cassetta degli attrezzi*, in Andrea Pugiotto (a cura di), *Per una consapevole cultura costituzionale. Lezioni magistrali*, Napoli, Jovene editore, pp. 597-603.
-

L'italiano della valutazione nei giudizi descrittivi della scuola primaria

ALESSANDRO TURANO

The Italian language of evaluation in descriptive assessment in primary school

In order to promote some reflection on the professional competences required of teachers, this paper examines the new reform of assessment in primary schools, initiates a reflection on the central role of the linguistic code in the description and representation of the process of developing disciplinary and assessment curricula.

Allo scopo di promuovere una riflessione sulle competenze professionali richieste agli insegnanti, il contributo esamina la nuova riforma della valutazione nella scuola primaria e avvia una riflessione sulla funzione centrale accordata al codice linguistico nella descrizione e rappresentazione dei processi di costruzione dei curricula disciplinari e di valutazione.

ALESSANDRO TURANO (alessandro.turano@istruzione.it) è dirigente scolastico; già dottore di ricerca in Filologia e letterature greca e latina, si occupa di temi che guardano alla normativa scolastica e alla didattica dell'italiano.

1. Introduzione

L'art. 1, comma 2-*bis*, della legge 6 giugno 2020, n. 41 (conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22)¹, come modificato dall'art. 32, comma 6-*sexies*, dalla legge 13 ottobre 2020, n. 126 (conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2020, n. 104)², «ha previsto, a partire dall'a.s. 2020/21, nuove modalità di valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria attraverso giudizi descrittivi, riferiti a differenti livelli di apprendimento per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo»³.

La recente normativa disegna di fatto un modello di valutazione rinnovato rispetto a quello tradizionale⁴. Con l'introduzione del giudizio descrittivo e il

¹ Art. 1, comma 2-*bis*, della legge 6 giugno 2020, n. 41: «In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto-legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curricolo è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione».

² Art. 32, comma 6-*sexies*, dalla legge 13 ottobre 2020, n. 126: «All'articolo 1, comma 2-*bis*, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, le parole: "valutazione finale" sono sostituite dalle seguenti: "valutazioni periodica e finale"». La norma citata, al fine di garantire modalità di valutazione omogenee, ha esteso il giudizio che sostituisce il voto numerico dalla valutazione finale a quella intermedia, dalla legge n. 41/2020 dapprima ignorata.

³ Il riferimento è alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* formalizzate con d.m. 13 novembre 2012, n. 254 (MIUR 2012). In coerenza con le indicazioni di cui alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 (Consiglio UE 2018), il testo del 2012 è stato oggetto di rilettura per il rilancio e il rafforzamento delle competenze di cittadinanza, e con nota MIUR 1 marzo 2018, n. 3645, è stato integrato dal Documento elaborato dal Comitato scientifico nazionale recante titolo *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR 2018).

⁴ Nella scuola primaria la valutazione numerica era stata introdotta, a far data dall'anno scolastico 2008/2009, dall'art. 3, comma 1, della legge 30 ottobre 2008, n. 169, di conversione del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, e poi recepita dall'art. 2 del d.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 (cd. *Regolamento per la valutazione*) e dall'art. 2 del decreto-legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Prima di tale data, la disciplina della valutazione per la scuola elementare era dettata dall'art. 4 della legge 4 agosto 1977, n. 517. La citata norma disponeva che: «L'insegnante o gli insegnanti di classe sono tenuti a compilare ed a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie personali sul medesimo [...] nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti. Degli elementi registrati sulla scheda viene desunta trimestralmente [...] una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione [...]. Gli elementi della valutazione trimestrale costituiscono la base per la formulazione del giudizio finale di idoneità per il passaggio dell'alunno alla classe successiva». Salvo l'introduzione del cd. *portfolio* delle competenze e la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione, l'impianto valutativo restò il medesimo anche con l'emanazione del decreto-legislativo 19 febbraio 2004, n. 59

superamento del voto numerico su base decimale⁵, l'obiettivo è l'approdo a una valutazione formativa connessa a una molteplicità di funzioni – non ultime orientative⁶ – dove le informazioni rilevate siano negli effetti utili a «rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti» (MI 2020b: 1) e, parimenti, a consentire all'insegnante un adattamento dei processi di insegnamento/apprendimento ai diversi bisogni e alle esigenze di ciascun alunno.

Un cambio di prospettiva salutato positivamente dallo stesso Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, che nel parere discusso e approvato nella seduta plenaria n. 48 del 02/12/2020 ne riconosce la forza propulsiva nel riportare

la scuola e i docenti a considerare la valutazione un'operazione complessa - che necessita di una chiara definizione degli obiettivi di apprendimento, dei contenuti e degli approcci metodologici oltre che dei criteri e delle modalità - collegandola alla progettazione didattica in un processo unitario che il voto ha finora schiacciato in una pseudo oggettività e trasparenza che di fatto non esistono,

auspicando inoltre che

l'innovazione prevista per la scuola primaria possa contribuire ad avviare una fase di riflessione sulla valutazione degli apprendimenti nel sistema scolastico italiano e a prevedere nell'immediato per la scuola secondaria di primo grado il superamento della valutazione attraverso voti espressi in decimi, in coerenza con le finalità del decreto "valutazione" e con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (CSPI 2020: 2).

(Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53).

⁵ Ferme le novità introdotte dalla normativa in premessa, rimangono invariate, nell'impianto della disciplina sulla valutazione nel primo ciclo d'istruzione così come previsto dall'art. 2, commi, 3, 5 e 7, del d.lgs. 62/2017, le modalità già recepite per la descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, la valutazione del comportamento e dell'insegnamento della religione cattolica, ovvero delle attività ad essa alternative (si veda anche MI 2020c: 2).

⁶ Sulle funzioni della valutazione si veda Castoldi 2021: 19-20. Sulla valutazione in generale rinvio al classico lavoro di Domenici 2003.

2. Il perimetro regolamentare e normativo

2.1. Il testo dell'O.M. 4 dicembre 2020, n. 172

I termini e le modalità per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria sono stati definiti dal Ministro dell'Istruzione con l'ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020 (MI 2020a)⁷.

L'articolato testuale si incentra essenzialmente su due fondamentali rubriche⁸. L'art. 2 richiama le finalità della valutazione degli apprendimenti disciplinari, osservando che essa

concorre, insieme alla valutazione dell'intero processo formativo, alla maturazione progressiva dei traguardi di competenza definiti dalle Indicazioni Nazionali ed è coerente con gli obiettivi di apprendimento declinati nel curriculum di istituto (art. 2 O.M. 172/2020).

L'art. 3, nel dettare le modalità di valutazione degli apprendimenti, precisa gli ambiti di significato da assegnare alle espressioni-chiave "giudizi descrittivi" e "livelli di apprendimento", delineandone le reciproche correlazioni funzionali. Con riferimento ai primi, si segnala che essi «sono riferiti agli obiettivi oggetto di valutazione definiti nel curriculum d'istituto⁹, e sono riportati nel documento di valutazione» (art. 3, comma 4, O.M. 172/2020). Riguardo ai secondi, coerentemente con i livelli e descrittori adottati dal Modello di certificazione delle competenze¹⁰, essi sono così

⁷ Per la predisposizione della citata ordinanza ministeriale il Capo dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, con proprio decreto 4 agosto 2020, n. 967, ha istituito un gruppo di lavoro coordinato dalla professoressa Elisabetta Nigris, docente di Didattica generale e Pedagogia speciale all'Università degli Studi di Milano Bicocca.

⁸ L'ordinanza consta complessivamente di sette articoli. Di questi il primo è di natura definitoria, l'art. 4 detta la disciplina per la valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali, l'art. 6 prefigura azioni formative di accompagnamento e, infine, l'art. 7 istituisce la clausola di salvaguardia applicativa per le province autonome di Trento e Bolzano.

⁹ Nel curriculum d'istituto tali obiettivi vanno declinati per ciascuna disciplina e per ciascun anno di corso, assumendo a riferimento e guida gli obiettivi disciplinari e i traguardi per lo sviluppo delle competenze individuati nelle Indicazioni nazionali (art. 3, comma 5, O.M. 172/2020).

¹⁰ Ci si riferisce al modello nazionale di *Certificazione delle competenze al termine della scuola primaria* contenuto nell'Allegato A del D.M. 742/2017 (MIUR 2017). Il Documento prevede quattro livelli di padronanza degli apprendimenti, in ordine crescente a) *Iniziale*; b) *Base*; c) *Intermedio*; d) *Avanzato*, e per ciascuno di essi fornisce i rispettivi indicatori esplicativi: a) *Iniziale*: «L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note»; b) *Base*: «L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese»; c) *Intermedio*: «L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite»; d) *Avanzato*: «L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza

declinati: «a) *In via di prima acquisizione*; b) *Base*; c) *Intermedio*; d) *Avanzato*». La norma chiarisce infine che i 'giudizi descrittivi' devono formularsi in correlazione ai 'livelli di apprendimento' come tassativamente individuati e descritti (art. 3, comma 6, O.M. 172/2020).

Per la costruzione dei documenti di valutazione l'Ordinanza rinvia alle *Linee guida* allegate e parte integrante del testo (art. 5, comma 1, O.M. 172/2020), strumento operativo pensato allo scopo di

suggerire strumenti e processi ad essi collegati, in coerenza con le Indicazioni Nazionali e i traguardi di competenza riferiti alle singole discipline del curriculum e con la certificazione delle competenze rilasciate al termine del quinto anno della scuola primaria (art. 5, comma 2, O.M. 172/2020).

2.1.1. Le *Linee guida* di accompagnamento

Le *Linee guida* allegata all'Ordinanza (MI 2020b) approfondiscono, in apertura, la dimensione pedagogica che orienta il nuovo paradigma valutativo. Il richiamo è alla valenza formativa del processo di valutazione:

La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico (MI 2020b: 1).

La riflessione si sviluppa in linea di continuità con il quadro teorico-normativo congiuntamente disegnato dall'art. 4, comma 4, del DPR 275/99¹¹,

nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli».

¹¹ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 concernente Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1999, n. 59. Il testo di regolamento, all'articolo 4, disciplina la cd. autonomia didattica delle istituzioni scolastiche finalizzata al «perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione» (art. 21, comma 9, l. 59/1997), nel cui ambito esse individuano inoltre «le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale» (art. 4, comma 4, DPR 275/99).

dal decreto legislativo 62/2017¹² e dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo*¹³, nell'ottica di quella che il Documento definisce «valutazione per l'apprendimento»¹⁴ e che presuppone una circolarità ricorsiva tra il momento della progettazione didattica e quello finale della valutazione, essenziale per

sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno (*scil.* alunno) partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico (MI 2020b: 1).

Scopo delle *Linee guida* è di offrire alle scuole «orientamenti per la formulazione del giudizio descrittivo nella valutazione periodica e finale», e contestualmente definire «quadri di riferimento e modelli che costituiscono, ai fini della necessaria omogeneità e trasparenza, uno standard di riferimento che le istituzioni scolastiche possono implementare» (MI 2020b: 2).

Su queste premesse, e muovendo dalla formulazione degli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione, il Documento fornisce i seguenti chiarimenti (MI 2020b: 3):

¹² Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 recante “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107”. I principi generali e le finalità della valutazione sono precisati, nello specifico, dall’art. 1, commi 1 e 2, della norma: «La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento [...], ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell’identità personale e promuove la autovalutazione. La valutazione è coerente con l’offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le Indicazioni Nazionali per il curricolo».

¹³ Nel testo delle *Indicazioni nazionali*, il ruolo del processo valutativo è così definito: «La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo» (MIUR 2012: 19). Come si legge nelle *Linee guida*, «le Indicazioni Nazionali [...] costituiscono il documento di riferimento principale per individuare e definire il repertorio degli obiettivi di apprendimento, oggetto della valutazione periodica e finale di ciascun alunno in ogni disciplina».

¹⁴ L’espressione usata dalle *Linee guida* traduce l’inglese *Assessment for Learning* (AFL) e si inserisce nel più recente dibattito sulle funzioni della valutazione. Un’utile rassegna bibliografica di approfondimento sul tema si legge in Benvenuto 2021: 11. Di esempi di sviluppo e applicazione della metodologia dell’*Assessment for Learning* nei processi di apprendimento è ricco il web. Un istruttivo esempio relativo al curricolo d’inglese nella scuola primaria è quello sviluppato da Giulia Abbiati all’interno del più vasto progetto editoriale *Classe dinamica* curato da Pearson (cfr. Abbiati s.d.). Parimenti valide sono le indicazioni – didatticamente orientate – condivise in rete dall’organizzazione culturale British Council (per cui rinvio a Bullock s.d.) e dalla Cambridge University Press (al link <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswafl/index.html>). Sulla discrepanza percepita fra la copiosa letteratura accademica in materia e la poca chiarezza metodologica nelle pratiche valutative messe a punto dalle scuole, si vedano gli esiti della ricerca condotta da Bellomo 2016.

a) gli obiettivi «descrivono manifestazioni dell'apprendimento in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere osservabili»;

b) la formulazione degli obiettivi si fonda su «l'azione che gli alunni devono mettere in atto» e sul «contenuto disciplinare al quale l'azione si riferisce»;

c) i nuclei tematici proposti nelle Indicazioni nazionali per le diverse discipline costituiscono il riferimento per aggregare ed eventualmente organizzare gli obiettivi di apprendimento.

Con riferimento ai quattro livelli di apprendimento richiamati dall'Ordinanza (cfr. § 2.1), essi vengono definiti sulla base di altrettante dimensioni formative così delineate¹⁵ (MI 2020b: 4-5):

a) l'*autonomia dell'alunno* nel mostrare la manifestazione di apprendimento, riscontrabile in misura completa qualora non sia richiesto «alcun intervento del docente»;

b) la *tipologia della situazione* entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo, che può essere nota, in quanto «presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simile», oppure non nota, in quanto «si presenta all'allievo come nuova»;

c) le *risorse mobilitate* per portare a termine il compito, che possono essere «predisposte dal docente» oppure «reperate spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali»;

d) la *continuità nella manifestazione dell'apprendimento*, che può risultare presente «quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso» oppure assente «quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai».

Tenendo conto della combinazione delle dimensioni sopra riferite, le *Linee guida* descrivono i livelli di apprendimento (MI 2020b: 5, Tabella 1) nei seguenti termini:

1) *Avanzato*: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

2) *Intermedio*: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le

¹⁵ Le *Linee guida* osservano al riguardo che le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della propria autonomia prevista dal DPR 275/99, possono individuare «ulteriori dimensioni [...] con le quali integrare questa progressione, tenendo conto che è comunque richiesta un'esplicitazione chiara dei criteri con cui si descrivono i diversi livelli, in base a tutte le dimensioni definite, per far sì che i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti» (MI 2020b: 6). In questi casi, la descrizione dei relativi livelli di apprendimento sarà opportunamente integrata. Le dimensioni formative proposte hanno perciò carattere orientativo per le scuole, e possono da loro essere liberamente implementate, a differenza di quanto avviene per i livelli di apprendimento, indicati dalla norma tassativamente nel numero e nella terminologia.

risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.

3) *Base*: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.

4) *In via di prima acquisizione*: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

In rapporto al Documento di valutazione, si osserva poi che esso venga predisposto da ciascuna istituzione scolastica nell'esercizio della propria autonomia avuto riguardo anche alle soluzioni grafiche, a condizione che vi vengano però chiaramente esplicitati 1) la disciplina; 2) gli obiettivi di apprendimento; 3) il livello; 4) il giudizio descrittivo (MI 2020b: 7).

Nel testo delle *Linee guida* è riportato, a puro titolo esemplificativo, una possibile definizione di giudizio descrittivo in forma tabellare per i due distinti ambiti disciplinari della Matematica e dell'Italiano, ove gli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione sono distribuiti nei diversi livelli di apprendimento conseguiti (MI 2020b: 8, Tabella A/1).

In allegato alle *Linee guida* si leggono altri due esempi, diversi dal precedente per la definizione discorsiva dei livelli di apprendimento conseguiti (MI 2020b: 11, Tabella A/2) e la formulazione di un giudizio descrittivo più articolato e personalizzato (MI 2020b: 12, Tabella A/3).

2.2. La comunicazione della valutazione alle famiglie e agli alunni

Nel contesto regolamentare fin qui descritto viene altresì definito il ruolo della comunicazione degli esiti di valutazione alle famiglie e ai singoli alunni. Al nuovo impianto normativo, centrato sul passaggio da un approccio orientato alla valutazione sommativa (espressa da livelli numerici e ipersintetica) a un approccio legato alla valutazione formativa, consegue infatti la formulazione di «giudizi con un elevato potere informativo nei confronti di allievi e famiglie» (Trincherò s.d.: 1). Si rende perciò necessario che le istituzioni scolastiche predispongano le necessarie misure di interlocuzione, interne (tra i docenti) ed esterne (con allievi e famiglie), a garanzia dell'efficacia e della trasparenza della valutazione scolastica (MI 2020c: 3).

2.2.1. Trasparenza e necessaria chiarezza della comunicazione

La trasparenza nella comunicazione valutativa implica la necessità che i risultati della valutazione vengano comunicati agli alunni e alle famiglie, per responsabilizzarne il ruolo nella regolazione condivisa degli obiettivi di

apprendimento e favorirne la partecipazione attiva ai processi educativi e di valutazione definiti dai curricoli delle singole scuole¹⁶.

Le modalità operative di comunicazione trasparente degli esiti valutativi sono disciplinate dall'art. 3, comma 3, dell'O.M. 172/2020, che così dispone

Le istituzioni scolastiche adottano modalità di interrelazione con le famiglie, eventualmente attraverso l'uso del registro elettronico [...] curando le necessarie interlocuzioni tra insegnanti e famiglie, ai fini di garantire la necessaria trasparenza del processo di valutazione, con particolare riferimento alle famiglie non italofone.

Le *Linee guida*, dal canto loro, ribadiscono l'opportunità che l'attività di documentazione dei processi valutativi, anche *in itinere*, trovi

spazio adeguato e praticabile all'interno del registro elettronico o di altri strumenti comunicativi, in modo da consentire una rappresentazione articolata del percorso di apprendimento di ciascun alunno (MI 2020b: 10).

Collocate nell'alveo di una normativa che fa della trasparenza uno dei motivi conduttori dei processi di valutazione¹⁷, le indicazioni sopra descritte, per effetto anche delle più recenti politiche di rafforzamento del principio di trasparenza nei domini plurali della pubblica amministrazione¹⁸, soddisfano

¹⁶ Il principio di alleanza formativa scuola-famiglia nella scuola del primo ciclo, di forte impatto e richiamo etico, è stato da ultimo rafforzato dall'art. 7 della legge 20 agosto 2019, n. 92 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*), che estende la previsione del cd. *Patto educativo di corresponsabilità*, già contemplato dall'art. 5-bis del DPR 249/1998 per la scuola secondaria, alla scuola primaria.

¹⁷ Sul diritto di ogni studente ad avere una valutazione trasparente e tempestiva di vedano l'art. 2, c. 4, del DPR 249/1998, l'art. 1, c. 2, del DPR 122/2009. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* tempestività e trasparenza della valutazione costituiscono fondamentali leve per promuovere il dialogo e la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia (si veda MIUR 2012: 19). Da ultimo, l'art. 1, c. 5, del d.lgs. 62/2017 impone alle scuole l'obbligo di adottare modalità di comunicazione con le famiglie che siano efficaci e trasparenti in merito alla valutazione del percorso scolastico di alunne e alunni. Più in generale, sulla dimensione partecipativa e di comunicazione scuola/famiglie/studenti si veda anche l'art. 29, comma 4, CCNL Comparto scuola 2006-2009 del 29/11/2007, che così norma: «Per assicurare un rapporto efficace con le famiglie e gli studenti, in relazione alle diverse modalità organizzative del servizio, il consiglio d'istituto sulla base delle proposte del collegio dei docenti definisce le modalità e i criteri per lo svolgimento dei rapporti con le famiglie e gli studenti, assicurando la concreta accessibilità al servizio [...] e prevedendo idonei strumenti di comunicazione tra istituto e famiglie».

¹⁸ La trasparenza, quale strumento atto a garantire il buon andamento e l'imparzialità delle istituzioni, caratterizza la pubblica amministrazione già nella legge 241/1990, in cui si pone come principio dell'attività amministrativa (art. 1, c.1) e garanzia per l'accesso agli atti amministrativi (art. 22 e ss.). A conferma e rafforzamento delle norme in materia sono intervenuti nel tempo la l. 15/2009, il d.lgs. 150/2009 (c.d. *Riforma Brunetta*) e il d.lgs. 33/2013: esso ha da ultimo fornito il principio di trasparenza di un solido fondamento quale

inoltre istanze più generali di accessibilità piena del patrimonio informativo pubblico e forme diffuse di controllo sull'azione amministrativa¹⁹.

Altro aspetto fortemente raccomandato nelle *Linee guida* riguarda la necessità di formulare giudizi valutativi dal dettato esplicito e chiaro, anche in relazione ai criteri con cui si descrivono i diversi livelli di traguardi e obiettivi di apprendimento²⁰, di modo che «i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti» (MI 2020b: 6).

L'ottica – ferme restando le esigenze di chiarezza del linguaggio amministrativo affermate da fonti varie e diverse²¹ – è di ribadire che i processi valutativi esprimono il loro pieno valore se fondati su un quadro chiaro e comprensibile di criteri che consentano all'alunno di disporre di punti di riferimento precisi, a partire dai quali analizzare sé stesso e il proprio operato²². In questo senso la *puntualità* aiuta lo studente ad analizzare meglio i propri comportamenti cognitivi e sociali; *l'informazione chiara* sui processi e sugli esiti è lo strumento privilegiato di ausilio all'alunno per capire l'errore e formulare strategie per superarlo.

canone interpretativo e di orientamento delle attività delle pubbliche amministrazioni (art. 1, c. 1). Con riguardo specifico alle realtà istituzionali promosse dalle singole scuole, un esempio il progetto *Scuola in chiaro* (MIUR 2011), che rende disponibili on line, a beneficio di utenti e portatori d'interesse comunque denominati, le notizie dell'organizzazione e dell'offerta formativa di ogni scuola.

¹⁹ L'attività di valutazione nelle scuole ha natura giuridica di provvedimento amministrativo che segue al procedimento amministrativo noto come 'scrutinio': essa deve pertanto ottemperare, per la sua validità, ai principi e alle regole sancite dalla legge 7 agosto 1990, n. 241, *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi* (per cui cfr. nota 18). L'interesse dei genitori (e degli alunni) sull'azione valutativa della scuola si sostanzia di fatto nella pretesa del corretto esercizio del potere valutativo (si veda, *ex multis*, Cons. Stato, sez. VI, 14 ottobre 2010, n. 4663).

²⁰ L'orientamento è ribadito a proposito del documento di valutazione, al quale è richiesto di attestare «i risultati del percorso formativo di ciascun alunno mediante la descrizione dettagliata dei comportamenti e delle manifestazioni dell'apprendimento rilevati in modo continuativo» (MI 2020b: 6).

²¹ Rinvio principale e obbligato è alla *Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi* emanata dal Dipartimento della Funzione Pubblica nel 2002 (DFP 2002). Una raccolta organica di testi normativi in materia si legge in Riggi 2011: 25-58.

²² I requisiti della puntualità e necessaria chiarezza della valutazione hanno accomunato nel tempo le previsioni normative in materia e occupato la riflessione interpretativa sulle stesse. È quanto ci viene ricordato, ad esempio, dalla circolare ministeriale 49/2010 che, seppur in un impianto normativo affatto diverso, osservava che in particolare «la valutazione nella scuola primaria deve fare riferimento ai traguardi da raggiungere [...]; i voti e i giudizi analitici devono essere puntuali e informativi, tali che le eventuali carenze tali vengano affrontate in modo da non pregiudicare le fasi successive. I voti numerici e i giudizi non possono risolversi in un adempimento formale e burocratico, ma possono e devono configurare, nel loro insieme, una realistica e trasparente "lettera di presentazione" dell'alunno che intraprende un itinerario formativo nuovo» (MIUR 2010: 4).

2.2.1.1. *Lingua della valutazione (rinvio)*

Il quadro sunteggiato invita alla riflessione sull'uso attento della lingua nelle pratiche discorsive della valutazione e sulle modalità connesse di comunicazione dei risultati scolastici. Suggerisce inoltre di definire in maniera puntuale le caratteristiche da riconoscere al giudizio valutativo scritto e altresì descrivere principi e regole operative per la sua realizzazione.

3. La costruzione della valutazione

3.1. I caratteri del giudizio descrittivo

Il giudizio valutativo scritto rappresenta una sintesi del percorso effettuato dall'allievo nell'arco temporale di riferimento. I docenti sono chiamati a stilarlo due o tre volte all'anno, in relazione al fatto che il calendario di valutazione sia stato rispettivamente individuato in quadrimestri o trimestri²³. Esso, in ogni caso, deve essere frutto di concertazione collegiale da parte di ciascun docente contitolare della classe²⁴.

Per le finalità cui risponde, il giudizio deve essere connotato da alcune caratteristiche:

a) deve essere chiaro e non ambiguo: i destinatari della valutazione sono i bambini e le famiglie, e la terminologia usata dall'insegnante deve perciò essere comprensibile;

b) deve essere sintetico e di efficacia comunicativa;

c) deve essere rappresentativo della situazione che delinea e rispondente agli obiettivi/traguardi formativi prefissati, avendo cura di comporre profili il più possibile personalizzati e fedeli all'effettiva evoluzione degli allievi;

d) deve favorire la dimensione prognostica, e cioè deve poter rendere riconoscibili percorsi di recupero ovvero di potenziamento / miglioramento formativi.

In ogni caso, e nel rispetto della normativa, esso dovrà correttamente definire il livello di apprendimento cui si riferisce e considerare gli ambiti di valutazione previamente definiti (cfr. §§ 2.1, 2.1.1.).

²³ L'art. 74, c. 4, del D.Lgs. 297/94 stabilisce che «L'anno scolastico può essere suddiviso, ai fini della valutazione degli alunni, in due o tre periodi su deliberazione del collegio dei docenti da adottarsi per tutte le classi».

²⁴ Così l'art. 2, c. 3, del D.Lgs. 62/2017.

3.2. La formulazione degli obiettivi/traguardi di apprendimento. Un esempio di linguaggio progettuale e valutativo

Formulare gli obiettivi/traguardi di apprendimento per ciascuna delle discipline insegnate nella scuola primaria equivale a ripensare la costruzione del curricolo d'istituto nel rispetto dei vincoli posti dalle *Indicazioni nazionali* del 2012²⁵, avuto riguardo nel dettaglio 1) al *profilo dello studente in uscita*, 2) ai *traguardi per lo sviluppo delle competenze* e 3) agli *obiettivi di apprendimento*²⁶.

Occorre, in definitiva, leggere accortamente le *Indicazioni nazionali* e consapevolmente gestirne lessico e formularità. Inoltre, avere chiara la cornice normativo-teorica di riferimento utile per l'interpretazione corretta dei risultati di apprendimento, all'interno della quale si esplicita la relazione tra competenze, conoscenze e abilità²⁷.

Il *Profilo dello studente* in uscita descrive «le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione» (MIUR 2012: 15). Nel paragrafo che lo illustra (MIUR 2012: 16), si enumerano

²⁵ Le *Indicazioni nazionali* rappresentano il 'curricolo nazionale' che le scuole italiane del primo ciclo, in virtù dell'autonomia scolastica (DPR 275/99), sono chiamate a realizzare a partire da una lettura attenta dei bisogni di contesto e della popolazione scolastica. Sul tema si veda Cerini 2013.

²⁶ Così chiaramente illustra Capperucci (2016: 148): «In linea con la struttura delle *Indicazioni nazionali*, le competenze da sviluppare nel primo ciclo d'istruzione sono indicate *in primis* nel *Profilo dello studente (PS)* e poi nei *traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC)*; mentre le conoscenze e le abilità di ciascuna disciplina sono contenute negli *obiettivi di apprendimento (OdA)*. Sta nella competenza progettuale dell'insegnante far interagire questi molteplici aspetti, prestando attenzione alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento e alle biografie affettivo-cognitive di ciascun alunno».

²⁷ Mi riferisco al cosiddetto EQF (*European Qualification Framework for Lifelong Learning*), istituito con la Raccomandazione del 2008 (Parlamento europeo e Consiglio UE 2008) e di recente aggiornato dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2017 (Consiglio UE 2017). L'EQF è una griglia di descrittori che esplicita i cd. *learning outcomes* (risultati di apprendimento) attraverso una serie di descrittori articolati sulle tre dimensioni di *conoscenze, abilità e competenze*. Nell'Allegato 1 della Raccomandazione del 2017, esse sono così definite: «*Conoscenze*: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche che riguardano un ambito di lavoro o di studio; *Abilità*: capacità di applicare le conoscenze e di usare il know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; *Competenza*: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (Consiglio UE 2017: 20). In linea con la citata letteratura internazionale, e nel solco di suggestioni di matrice cognitivista e costruttivista, secondo le *Indicazioni nazionali* la 'competenza' rimanda alla capacità del soggetto di far interagire 'conoscenze', 'abilità' e 'atteggiamenti personali' per la risoluzione di problemi in situazioni note e inedite (così Capperucci 2016: 148).

competenze diverse e trasversali, dalle quali è possibile ricavare altrettanti obiettivi specifici per la/le disciplina/e di interesse.

Così, ad esempio, dall'enunciato

Dimostra [*scil.* l'alunno] una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni (MIUR 2012: 16)²⁸

potremmo agilmente ricavare, per la disciplina dell'italiano, obiettivi specifici come: a) analizzare testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago; b) descrivere esperienze di tipo soggettivo con lessico ricco e appropriato; c) Individuare il significato di testi complessi ecc...

Nel lungo periodo, al raggiungimento degli indicatori del *Profilo* contribuiscono i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*: essi sono prescrittivi e «costituiscono i criteri per la valutazione delle competenze attese» (MIUR 2012: 18). Il testo delle *Indicazioni* li descrive ampiamente per ogni disciplina prevista dall'ordinamento scolastico, relativamente alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado²⁹.

I *Traguardi* sono in genere correlati alle dimensioni di analisi degli apprendimenti (nuclei tematici) propri di ogni disciplina³⁰, e in fase di progettazione curricolare devono raccordarsi con le competenze chiave di cittadinanza per lo sviluppo di comportamenti trasversali a più saperi³¹.

Gli *Obiettivi di apprendimento* «individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze» e «sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi: l'intero triennio della scuola dell'infanzia, l'intero quinquennio della scuola primaria, l'intero triennio della scuola secondaria di primo grado. Per garantire una più efficace progressione degli apprendimenti nella scuola primaria gli obiettivi di italiano, lingua inglese e seconda lingua

²⁸ L'esempio è menzionato anche in Trinchero 2021: 21.

²⁹ Per la disciplina dell'Italiano, i *Traguardi* al termine della scuola primaria sono elencati in MIUR 2012: 40.

³⁰ I nuclei tematici, per la disciplina dell'Italiano, sono di seguito: *Oralità (Ascolto e parlato), Lettura, Scrittura, Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo, Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua* (MIUR 2012: 36-39).

³¹ L'Allegato alla *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018* delinea le otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente: 1) competenza alfabetica funzionale; 2) competenza multilinguistica; 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) competenza digitale; 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) competenza in materia di cittadinanza; 7) competenza imprenditoriale; 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio UE 2018: 7-8).

comunitaria, storia, geografia, matematica e scienze sono indicati anche al termine della terza classe» (MIUR 2012: 18-19)³².

Essi hanno carattere generale e devono perciò essere declinati in obiettivi specifici avuto riguardo agli oggetti di apprendimento programmati dall'insegnante in classe. Seguendo Trincherò

Gli obiettivi *specifici* vanno costruiti dal docente inserendo nell'obiettivo generale riferimenti espliciti a *contenuti* definiti e ben focalizzati, che rappresentano l'oggetto dell'apprendimento

dando poi a essi

una *formulazione operativa*, ossia una formulazione che espliciti con esattezza la *prestazione cognitiva* che l'allievo deve compiere sul contenuto specificato per poter dire di aver raggiunto l'obiettivo (Trincherò 2021: 22).

Così, ad esempio, l'obiettivo generale associato all'ambito tematico dell'*Ascolto e parlato* previsto al termine della classe terza della scuola primaria

Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola (MIUR 2012: 40)

può tradursi in altrettanti obiettivi specifici così costruiti per la classe prima: 1) dialogare in situazioni note coi compagni e l'insegnante per scopi diversi; 2) interagire nelle conversazioni formulando domande e fornendo risposte pertinenti al contesto; 3) descrivere ai compagni e o all'insegnante brevi esperienze personali rispettandone l'ordine cronologico e logico; 4) utilizzare un modello di conversazione per prendervi parte rispettando le regole condivise (ascolto attivo, rispetto dei turni di parola, uso di registri adeguati all'argomento e all'interlocutore)³³.

Una siffatta modalità di lavoro consente una valutazione coerente con la programmazione: a ciascuno degli obiettivi specifici ricavati, l'insegnante farà corrispondere uno dei quattro *Livelli di apprendimento* indicati dalle *Linee guida* legate all'ordinanza (cfr. § 2.1), cui associare infine il giudizio descrittivo di valutazione³⁴.

Ad esempio, per l'obiettivo specifico sopra segnato

³² L'elenco degli obiettivi di apprendimento al termine della scuola primaria per la disciplina Italiano si legge in MIUR 2012: 40-43.

³³ L'ultimo descrittore si legge in Trincherò 2021: 27.

³⁴ Evidentemente il numero di obiettivi in una programmazione annuale è di fatto molto alto. Per garantire la leggibilità del documento di valutazione, si rende perciò necessario «selezionare gli obiettivi *essenziali*, ossia quelli maggiormente in grado di descrivere con chiarezza la preparazione dell'allievo in quella disciplina» (Trincherò 2021: 29), adottando condivisi criteri di selezione.

2) Interagisce (l'alunno) nelle conversazioni formulando domande e fornendo risposte pertinenti al contesto

i giudizi descrittivi da associare a ciascun *Livello di apprendimento* al termine della classe prima potrebbero così formularsi³⁵:

Avanzato: In situazioni note, interagisce in modo pertinente nelle conversazioni, formula domande e fornisce risposte in modo chiaro e coerente al contesto comunicativo;

Intermedio: In situazioni note, interagisce nelle conversazioni in modo autonomo, generalmente con pertinenza e coerenza e formulando domande e risposte non sempre in modo autonomo;

Base: In situazioni note, con l'aiuto di domande guida, interagisce nelle conversazioni in modo generalmente coerente e pertinente;

In via di prima acquisizione: In situazioni note, interagisce nelle conversazioni mantenendo la pertinenza con sollecitazioni e puntuali domande guida dell'insegnante.

Alla luce di quanto fin qui descritto, è possibile ricavare alcune utili indicazioni. Relativamente alla fase di progettazione e stesura dei curricoli disciplinari occorre considerare i seguenti principi generali:

a) per ciascun *Traguardo di competenza* la sintesi curricolare deve esplicitare obiettivi specifici validi e misurabili;

b) la descrizione degli obiettivi specifici deve utilizzare un linguaggio che descriva con precisione e in forma operativa i livelli di prestazione da valutare;

c) il lessico e il formulario tecnico da impiegarsi nella descrizione degli obiettivi specifici va sapientemente mutuato dal vocabolario delle *Indicazioni nazionali* e dalle fonti normative che regolano la disciplina degli apprendimenti e la loro valutazione;

d) per favorire la comprensibilità piena dell'impianto progettuale, è opportuno riferire i *Traguardi* ai nuclei tematici di riferimento, e questi ultimi, a loro volta, alle competenze generali desumibili dal *Profilo dello studente* e riferite alla disciplina d'interesse.

Quanto all'espressione del giudizio attraverso le descrizioni valutative si osserva che esse:

a) devono ancorarsi a un curricolo organizzato sui *Traguardi* definiti dalle *Indicazioni nazionali*;

b) devono riferirsi ai risultati/obiettivi di apprendimento fedelmente mutuati dalle *Indicazioni nazionali*;

c) devono consentire la lettura dei processi di insegnamento / apprendimento, nel rispetto del principio di circolarità tra momento valutativo e dell'azione didattica;

³⁵ Per la loro esplicitazione si sono considerati i quattro ambiti formativi esplicitati dalle *Linee guida* (MI 2020b: 4-5) e non altrimenti modificati.

d) devono essere il più possibile personalizzate e rispondenti alla reale fisionomia degli allievi;

e) devono escludere ogni riferimento a negatività espresse lessicalmente. Come si coglie dalla definizione del livello più basso di apprendimento (*In via di prima acquisizione*), la valutazione ha valenza pro-attiva ed è perciò sempre positiva: non si utilizzeranno perciò formule del tipo 'l'alunno *non scrive* testi corretti', bensì espressioni come 'l'alunno *scrive* semplici frasi su dettatura e sollecitazione dell'insegnante'.

4. Conclusioni

Le nuove modalità di formulazione dei giudizi valutativi nella scuola primaria, introdotte dall'O.M. 172/2010, invitano a un ripensamento complessivo dei processi di valutazione nel curriculum del primo ciclo.

L'enfasi posta sulla valutazione formativa, ossia *valutazione per l'apprendimento*, rappresenta una nuova e ulteriore occasione (preziosa) per promuovere, nelle scuole del sistema nazionale d'istruzione, azioni di ri-progettazione didattica per il miglioramento degli esiti (individuali e di sistema) e il successo formativo.

Essa costituisce inoltre uno spazio privilegiato di riflessione sulle competenze professionali richieste agli insegnanti, non solo metodologiche e di accompagnamento agli apprendimenti attivi e consapevoli del sapere, ma anche linguistiche in rapporto ai diversi ambiti di esplicazione del loro lavoro.

Nel dominio della valutazione, la capacità riconosciuta al linguaggio di raccontare gli apprendimenti (e guidarne la regolazione nel tempo) implica di fatto la promozione e lo sviluppo di altre consapevolezze professionali e formative, finora forse taciute e tuttavia necessarie a consentire alla scuola di rispondere – nel migliore dei modi possibili – alle attese sociali.

Riferimenti bibliografici

Abbiati, Giulia (s.d.), *L'Assessment for Learning e la Dynamic Classroom in Pop English*, in <https://it.pearson.com/docenti/primaria/classe-dinamica/assessment-for-learning-dynamic-classroom-in-pop-english.html> (ultima consultazione: 25.1.2022).

Bellomo, Laura (2016), *Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative*, in «Formazione & Insegnamento» 14/3, pp. 231-242.

- Benvenuto, Guido (2021), *La valutazione formativa, per una didattica inclusiva*, in Elisabetta Nigris e Gabriella Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Milano-Torino, Pearson, pp. 7-18.
- Bullock, Deborah (s.d.), *Assessment for Learning*, in <https://www.teachingenglish.org.uk/article/assessment-learning> (ultima consultazione: 25.1.2022).
- Capperucci, Davide (2016), *Strumenti per la costruzione del curricolo: progettare per «unità di competenza» nelle scuole del primo ciclo*, in «Studi sulla formazione» 2, pp. 143-170.
- Castoldi, Mario (2021), *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*, Milano, Mondadori Università.
- Cerini, Giancarlo (a cura di) (2013), *Le nuove Indicazioni per il curricolo verticale*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.
- Commissione europea (2019), *Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera* (online <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-IT.pdf>, ultima consultazione: 25.1.2022).
- Consiglio UE (2017), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2017, sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2017/C 189/03)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 (online <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/Legal%20text-IT.pdf>, ultima consultazione: 25.1.2022).
- Consiglio UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 (online [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0604(01)), ultima consultazione: 25.1.2022).
- CSPI (2020), *Parere sullo schema di ordinanza del Ministro recante "Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria", ai sensi dell'articolo 1, comma 2-bis, decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, del 4 dicembre 2020*, in https://www.miur.gov.it/-documents/20182/0/CSPI_Parere_ValuPrim_2dic_20.pdf/b78cc2ce-0b559cea-6793-f7fc7bd56060?t=1607080323883 (ultima consultazione: 25.1.2022).
- Dipartimento della Funzione Pubblica (2002), *Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi*, in <https://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/16872.pdf> (ultima consultazione: 25.1.2022).

- Domenici, Gaetano (2003), *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza.
- MI (2020a), *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*, O.M. 4 dicembre 2020, n. 172, in <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Ordinanza+n.+172+del+4+dicembre+2020.pdf/952ad897-1ff5-03cd-9785-8e46783b1aaa?version=1.0&t=1607111149056> (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MI (2020b), *Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, in <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida.pdf/a1cddb25-2306-b9f8-726a-cd9158c80364?version=1.0&t=1607111181704> (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MI (2020c), *Nota Ministero dell'Istruzione 4 dicembre 2020, n. 2158, recante oggetto: "Valutazione scuola primaria – Trasmissione Ordinanza e Linee guida e indicazioni operative*, in <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/ordinanza.html> (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MIUR (2010), *Circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 20 maggio 2010, n. 49, recante oggetto: Valutazione degli alunni ed esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2009-2010)*, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2010-/allegati/cm49_10.pdf (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MIUR (2011), *Circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 27 dicembre 2011, n. 108, recante oggetto: Scuola in chiaro – Diffusione on-line dei dati delle singole istituzioni scolastiche*, in https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm108_11.html (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 88 (online http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, ultima consultazione: 25.1.2022).
- MIUR (2017), *Finalità della certificazione delle competenze*, D.M. 3 ottobre 2017, n. 742.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (online <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>, ultima consultazione 25.1.2022).
- Parlamento europeo e Consiglio UE (2008), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro*

europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01), in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 111 (online [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX:32008H05-06\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX:32008H05-06(01))), ultima consultazione 25.1.2022).

Riggi, Riccardo (2011), *Manuale di stile. Scrivi bene e parla chiaro*, Palermo, Università degli Studi di Palermo (online <https://www.sns.it/sites/default/files/2021-05/2011%20Manuale-di-Stile%20Unipa.pdf>), ultima consultazione 25.1.2022).

Trincherò, Roberto (2021), *La formulazione degli obiettivi di apprendimento*, in Elisabetta Nigris e Gabriella Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Milano-Torino, Pearson, pp. 19-30.

Trincherò, Roberto (s.d.), *Valutare per formare. Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria*, in <https://it.pearson.com/content/-dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/primaria/DOCENTI-PRIMARIA-PDF-valutare-formare-trincherò.pdf> (ultima consultazione 25.1.2022).

Il 1972, Reggio Emilia e i libri di scuola

NICOLA ZUCCHERINI

1972, Reggio Emilia and the school books

Fifty years have passed since both Gianni Rodari's "Meetings on the Fantastic", from which *Grammatica della fantasia* originated, and *I pampini bugiardi* by Marisa Bonazzi and Umberto Eco were published. The paper is inspired by this double anniversary and aims to reflect on the enduring relevance of these texts and those experiences, with an invitation to reconsider their scientific and cultural foundations. In particular, reference is made to "other tools of analysis and measurement" that Rodari identified in scientific linguistics, semiotics and anthropology and which, to this day, remain largely extraneous to the culture of teaching practices and textbooks.

Sono passati cinquant'anni tanto dagli "Incontri sulla fantastica" di Gianni Rodari, da cui ebbe origine *Grammatica della fantasia*, quanto dalla pubblicazione de *I pampini bugiardi* di Marisa Bonazzi e Umberto Eco. Il contributo prende spunto da tale doppia ricorrenza per riflettere sull'attualità perdurante di quei testi e di quelle esperienze, con l'invito a considerarne nuovamente i fondamenti scientifici e culturali. Si richiamano in particolare quegli "altri strumenti di analisi e misura" che Rodari individuava nella linguistica scientifica, nella semiotica e nell'antropologia e che ancor oggi restano in gran parte estranei alla cultura delle pratiche didattiche e dei libri di testo.

NICOLA ZUCCHERINI (nicola.zuccherini@gmail.com) è insegnante di scuola primaria a Bologna e formatore. È autore di *Quante parole conosci?* (La Linea edizioni) e di interventi e pubblicazioni in tema di educazione linguistica.

Meritavano un minimo di celebrazione e qualcosa in più di riflessione due cinquantenari caduti nell'anno appena trascorso: quello degli "Incontri con la Fantastica", di Gianni Rodari a Reggio Emilia, dai quali sarebbe nato subito dopo *Grammatica della fantasia*¹, e quello dalla pubblicazione de *I pampini bugiardi*, a cura di Marisa Bonazzi e con l'introduzione di Umberto Eco (Bonazzi, Eco 1972)², che sviluppava in forma di libro una mostra anch'essa organizzata a Reggio Emilia qualche tempo prima³. E se la coincidenza cronologica resta, almeno entro certi limiti, solo una coincidenza, quella topografica non lo è affatto: Reggio Emilia, in quegli anni, si proponeva come laboratorio e come modello delle amministrazioni rosse ed era diventata un crocevia del rapporto tra intellettuali e Pci, con la guida e l'impegno consapevole di un sindaco leggendario di nome Renzo Bonazzi⁴. Per dire, quello stesso 1972 è stato l'anno dell'adozione del regolamento dei nidi comunali di Reggio Emilia.

«Dal 6 al 10 marzo del 1972 a Reggio Emilia, su invito del comune, ebbi una serie di incontri con una cinquantina di insegnanti [...] e presentai in forma, per così dire, conclusiva e ufficiale, tutti i miei ferri del mestiere» (Rodari 2020: 1303): così Rodari stesso fa la cronaca di un evento che si inquadra in un suo lungo percorso di riflessione (Rodari 2020: 1301-1303)⁵. «Tre cose – ancora Rodari – mi faranno ricordare quella settimana come una delle più belle della mia vita». La prima «è che il manifesto del comune annunciava in tutte le lettere *Incontri con la Fantastica* [...] sui muri stupefatti della città»; la seconda, che «le "prenotazioni" erano limitate "a cinquanta"»: «l'avvertimento sembrava esprimere il timore che folle incontenibili muovessero, al richiamo della "Fantastica", all'assalto della sala». «La terza ragione di felicità, la più sostanziosa, risiede nella possibilità di ragionare a lungo e sistemati-

¹ Si cita *Grammatica della fantasia* (Torino, Einaudi, 1973) dall'edizione nei "Meridiani" Mondadori del 2020 (Rodari 2020).

² Si cita *I pampini bugiardi* (Bonazzi, Eco 1972) dalla seconda edizione del 1975, con introduzione di Lucio Del Cornò.

³ Questo scritto, che riprende tra l'altro alcuni dei temi e materiali elaborati in De Santis 2021, è stato redatto originariamente come contributo ai lavori del gruppo regionale Giscel Emilia Romagna per il XXII Convegno Nazionale Giscel (Palermo, 17-19 novembre 2022).

⁴ Su Renzo Bonazzi vedi ora Gasparini 2021, con un'introduzione di Vanni Codeluppi, disponibile su «Doppiozero»: <https://www.doppiozero.com/materiali/il-fascino-discreto-del-comunismo-emiliano>, ultima consultazione il 19.3.2022).

⁵ Nel resoconto di Rodari, il primo spunto sarebbe stato innescato da una frase di Novalis («Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare»). Sviluppato in un *Quaderno di fantastica* redatto per uso personale e emerso occasionalmente negli anni '60 sulle pagine di «Paese Sera» e del «Giornale dei genitori», il discorso venne infine svolto in pubblico nelle giornate di Reggio Emilia per confluire poi nel libro. Su circostanze, motivazioni e ricezione di *Grammatica della fantasia* si vedano la documentazione e gli stimoli interpretativi in Roghi 2020, pp. 180-190, e nella nota al testo del Meridiano Rodari (2020, pp. 1703-1705).

camente, con il controllo costante della discussione e della sperimentazione, non solo sulla funzione dell'immaginazione e sulle tecniche per stimolarla, ma sul modo di comunicare a tutti quelle tecniche» (Rodari 2020: 1303-1304).

Il problema degli autori de *I pampini bugiardi* era un altro:

Alle soglie della loro vita culturale, iniziando l'esperienza difficile ed esaltante della lettura, i nostri figli si trovano a dover affrontare i libri di testo delle scuole elementari. Educati noi stessi su libri pressoché analoghi, con la memoria ancora affollata di ricordi necessariamente tenerissimi, ci è difficile fare un processo al libro di lettura. E ci è difficile farlo, probabilmente perché molti dei nostri crampi morali e intellettuali, delle nostre idee correnti più contorte e banali (e difficili a morire) nascono proprio da quella fonte (Bonazzi, Eco 1975: 7)

È «leggendo con attenzione» e «ponendo in correlazione le varie pagine» che viene in luce «il disegno pedagogico arcaico e repressivo» (Bonazzi, Eco 1975: 9) che le informa: una visione premoderna, «un universo paleocapitalistico» (Bonazzi, Eco 1975: 8) in cui «la mistificazione della realtà non è condotta attraverso una lettura, sia pure ideologica e falsamente ottimistica, della civiltà industriale avanzata, ma passando attraverso i rimasugli di un dannunzianesimo pre-industriale e agreste» (Bonazzi, Eco 1975: 9).

Se temi e approcci sono diversi, i punti di vista sull'educazione sono dimostrabilmente convergenti, integrabili, a cominciare da un comune bersaglio polemico chiaramente individuato da entrambe le parti. Rodari si scaglia contro la «scuola per “consumatori”» («è morta, e fingere che sia viva non ne allontana la putrefazione», Rodari 2020: 1473). Eco stigmatizza i libri di scuola come «manuali per piccoli consumatori acritici» e «integrati di ogni categoria», strumenti di «una società autoritaria e repressiva» (Bonazzi, Eco 1975: 8). Lungo i quattordici capitoli tematici de *I pampini bugiardi* (tra gli altri: *I poveri, Il lavoro, L'eroe e la patria, Scuola piccola chiesa, Il danaro*) le letture dei bambini vengono smontate per rivelare, dettaglio dopo dettaglio, il rovescio ideologico occultato dalla tenuità e dal dolciastro dei testi. Una lettura è intitolata *Casa felice*:

Due stanzette e una cucina
al quarto piano, tre modesti ambienti
d'una casa tra un prato e un'officina
voltati al sole che li fa ridenti.
E babbo e mamma, e un bimbo e una bambina
in quel guscio vivono contenti.

Se ne rivelano gli “insegnamenti fondamentali”, il principale dei quali è che «due stanzette e una cucina bastano per quattro persone» (Bonazzi, Eco 1975: 68). Si raccolgono le storie di poveri grati per essere stati chiamati “fratello” o solleciti nel gratificare i ricchi – come quello che vuole regalare l'alba

alla regina (Bonazzi, Eco 1975: 16) – per chiarire come «nel cosmo dei libri di lettura il povero è un fenomeno naturale come la pioggia o il vento» (Bonazzi, Eco 1975: 15). Per demistificare il contenuto ideologico dei testi scolastici non è nemmeno necessario insistere con il commento perché lo svelamento può basarsi anche solo sulla sostituzione di un titolo. È il caso, tra gli altri, del racconto del nonno che, entrato “da bambino” in fonderia, non chiede «al buon Dio [...] che una grazia: quella di poter stare in fonderia fino al [suo] ultimo giorno» e diventa, secondo Bonazzi e Eco, *Il nonno masochista* (Bonazzi, Eco 1975: 33)⁶.

Ciò a cui la critica di Eco e Bonazzi mette capo, tuttavia, è più che altro un auspicio:

che l’acquisizione di nozioni veramente utili avvenga attraverso una libera esplorazione del mondo, la lettura dei giornali, dei libri di avventure, degli stessi fumetti, dei manifesti pubblicitari, dei rendiconti di vita quotidiana forniti dagli stessi allievi.

E lì si ferma, salvo rinviare agli «insegnanti responsabili» e a recenti «splendidi esempi di libri di testo fatti dai ragazzi stessi» (Bonazzi, Eco 1975: 11).

Rodari, invece, un progetto alternativo alla scuola dei consumatori ce l’ha: è la «scuola per “creatori”», intesi non come artisti, ma come uomini *interi* (Rodari 2020: 1473). Perché la “creatività” di Rodari non è la qualità misteriosa che si attribuisce all’artista, ma è la capacità di immaginare di ciascuno, indispensabile alla formazione della personalità proprio perché «sinonimo di “pensiero divergente”» (Rodari 2020: 1470)⁷: gli uomini “interi” sono lì per cambiare le cose (Rodari 2020: 1470). Così la Fantastica di Rodari vuole restituire «[al]l’immaginazione il suo il suo posto nell’educazione», alla parola il suo «valore di liberazione» e trova gli strumenti per farlo in tecniche per inventare storie che consentono, secondo il celebre motto, «tutti gli usi della parola a tutti» (Rodari 2020: 1304).

Il rischio è che queste proposte appaiano oggi memorabili ma in fondo già metabolizzate. Di fatto le tecniche di Rodari sono state largamente incorporate nei curricoli (già i *Programmi* del 1985 contenevano un paragrafo dedicato alla *Creatività come potenziale educativo*, e Rodari vi è citato quasi testualmente)⁸. E hanno trionfato nelle pratiche didattiche, informando la quo-

⁶ Il passo è ripreso anche, con identico intento polemico, in *La giornata dell’operaio*, a cura del gruppo redazionale “Io e gli altri” e della Federazione Lavoratori Metalmeccanici di Genova, Genova, La Ruota, 1975 (cfr. anche qui sotto n. 24).

⁷ Su questo tema c’è un termine di confronto che è Bartezzaghi 2009: permette di rendersi bene conto del senso che il termine ha in Rodari, e soprattutto di quello che *non* ha.

⁸ I Programmi del 1985 (*Programmi didattici per la scuola primaria*, D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104) non solo raccomandano di «non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma

tidianità di chissà quanti di noi per decenni, qualche volta ridotte alle “ricette” che non volevano essere, tante altre volte, per fortuna, no. Quanto ai libri di testo, hanno ripudiato l’impostazione denunciata ne *I pampini bugiardi* (e ciò è successo proprio grazie a una stagione di critica e controproposta⁹) per adottare unanimemente impostazioni inclusive e rassicuranti¹⁰. E così che cosa avranno da dirci, ancora, le proposte di Eco e Rodari?

Per rispondere occorre spingersi verso un secondo e più sostanziale livello di affinità tra le due cinquantenarie esperienze. «Il binomio fantastico – ha notato Gianfranco Marrone (2020) – non è altro che il principio cardine dello strutturalismo (le relazioni precedono i termini e ne fondano il significato)». Marrone, richiamata la celebre divisa rodariana per cui «il pensiero si forma per coppie», precisa che lo strutturalismo di riferimento, per lo scrittore, era quello rivisto e rifondato dagli italiani (De Mauro, Eco)¹¹. D’altra parte, a saldare questi debiti è lo stesso Rodari in una delle schede poste alla fine della *Grammatica*¹². Ma lì Rodari non si è limitato a un riferimento. Ha lasciato cadere questa considerazione:

Almeno una cosa ho imparato, che quando si ha a che fare con i bambini, e si vuol capire quel che fanno e quel che dicono, *la pedagogia non basta e la psicologia non arriva* a dare una rappresentazione totale delle loro manifestazioni.

di coglierne il potere produttivo nell’ambito delle conoscenze in via di elaborazione», ma poco oltre sottolineano il nesso tra «creatività, divergenza e autonomia di giudizio»: si confronti con il passaggio citato sopra di Rodari 2020: 1470. Il termine purtroppo non è stato ripreso adeguatamente nelle *Indicazioni nazionali*, in cui si è preferito, o dovuto preferire, il più serio ‘competenze’ (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Regolamento a norma dell’art. 1, c. 4 del D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89). I riferimenti alla creatività, pur presenti, sono tutti in relazione a attività espressive, non alla formazione della capacità di pensare con la propria testa, mentre in quest’ambito una terminologia più operativa che critica: *problem solving*, selezione delle informazioni, organizzazione, modelli di pensiero; solo a proposito della scuola dell’infanzia si fa cenno a un «pensiero logico e creativo», ma anche qui la creatività sembra più un risultato, o una caratteristica, che uno strumento.

⁹ In proposito va ricordato il lavoro del Movimento di Cooperazione educativa, documentato nella rivista «Cooperazione educativa» (e si veda ancora il n. 1 del 2021), insieme alla “Biblioteca di lavoro diretta da Mario Lodi dal 1970 al 1980; Scuola 725 2020 è la riedizione di un lavoro del 1970 da annoverare certamente tra gli «splendidi esempi» di libri fatti dai ragazzi indicati da Umberto Eco; non meno significativi alcuni progetti editoriali più radicali, come *Rompete le righe* dell’editore romano Ottaviano e “Io e gli altri”, del genovese La Ruota.

¹⁰ Sui caratteri dei libri scolastici di oggi cfr. De Mauro 1997; Colombo 2015. Che poi le cose non siano così risolte e lineari lo suggerisce il dibattito intorno alla rappresentazione di genere (ma perché non estenderlo alla rappresentazione di altri ruoli e condizioni sociali?), su cui vedi, tra molto altro, Bienni 2017 e Urru 2021.

¹¹ Ai riferimenti linguistici e semiologici rodariani ha dedicato una dettagliata discussione Cristiana De Santis (2021).

¹² Cfr. Rodari 2020: 1479, con un riferimento esplicito a *Le forme del contenuto* (Milano, Bompiani, 1971).

Bisogna studiare altre cose, appropriarsi di *altri strumenti di analisi e misura* (Rodari 2020: 1478, corsivi nostri)

Ora, sono proprio questi «altri strumenti di analisi e misura» a rappresentare tuttora una sfida per l'educazione: a Rodari «un po' di linguistica», «tanta bella semiotica», «l'etnografia e l'etnologia» (Rodari 2020: 1478)¹³ parevano elementi necessari nella costruzione del lavoro educativo, da affiancare (se non proprio da sostituire) ai più consolidati riferimenti psicopedagogici. Ma cinquant'anni dopo, nelle pratiche didattiche e soprattutto nei libri di scuola che le regolano, questi riferimenti scientifici e culturali sono tuttora *scienze nuove* (ma nuove solo per la scuola) e allo stesso tempo *scienze negate* in nome delle concezioni collaudate, dei quadri disciplinari consolidati, degli esercizi ben sperimentati¹⁴. Sarà anche che il problema di chi fa i libri di scuola è sempre lo stesso: andare incontro al «mercato delle adozioni, che non è libero», e quindi «ai desideri della media degli insegnanti e dei direttori didattici», così che oggi come allora gli autori sono costretti a tenere il testo «al livello dell'ovvietà, del qualunquismo, della acriticità, della idiozia rispettabile» (Bonazzi, Eco 1975: 10). Se i libri di cinquant'anni fa sembravano innocenti, anche se vecchioti (lo testimonia proprio Eco, l'abbiamo letto), non può essere che quelli di oggi, mentre ci sembrano tranquillizzanti, anche se ingenui, nascondano al pari degli altri trappole ideologiche di cui siamo colpevolmente inconsapevoli? Per prova, andate a cercarci dentro una qualsiasi di queste parole: sindacato, partigiano, partito, sciopero, contestazione (o se preferite provate con delinquenza, degrado, disordine). Niente. Nemmeno una lite con i genitori per il telefonino o l'ora di andare a letto. È stata sostituita l'ideologia, ma l'idea di un mondo pacifico e pacificato, risolto e in fondo immutabile¹⁵, quella è rimasta.

È come se di tutto questo flusso di riflessioni siano stati raccolti solo gli stimoli meno contraddittori con la realtà educativa preesistente, proprio quella le cui basi Eco e Rodari, con tanti altri, avevano messo in discussione. E siano stati raccolti, per ulteriore travisamento, solo al fine rendere l'apprendimento più piacevole, lasciandone intatta la sostanza. Le tecniche per inventare le storie sì, ma più che altro come esercizi di composizione scritta; basta con le ideologie reazionarie mascherate, sì, ma solo per far posto a un senso comune asettico che non dia fastidio a nessuno. Cambiano (un

¹³ Tra i rari interventi su semiotica e educazione linguistica quelli programmatici di Stefano Gensini e Janos Petofi in Desideri 1991 e, più recentemente, Balboni 2015. Una vivace sollecitazione sul possibile contributo dell'antropologia al curricolo viene da Ingold 2019.

¹⁴ Anche su questo cfr. Colombo 2015, insieme a Colombo 2019 e Colombo, Graffi 2017.

¹⁵ Umberto Eco tornò su questo tema l'anno successivo, sotto lo pseudonimo di Dedalus, con una giocosa antologia finzionale di testi per la scuola elementare (Dedalus 1973). Devo la conoscenza di questo testo e della sua storia al blog di Cristiana De Santis *GV (e dintorni)* (<https://valenziale.blogspot.com/>, ultima consultazione il 17.03.2022).

po') i programmi, cambia (e molto) la retorica, ma a scuola l'importante rimane *acquisire* conoscenze prestabilite e delimitate in partenza e una volta per tutte. C'è un programma che prescrive un conoscere il mondo per singoli elementi separati, cui si accede attraverso definizioni astratte e minute (e pazienza se a pensarci suonano un po' assurde) che ti dicono *che cosa sono le cose* così poi potrai dare la *risposta esatta* (che è sempre la stessa per tutti). Eccetera. Insomma, ancora oggi sui libri di scuola si insegna che il mondo è *dato*. C'è già, non è mica qualcosa da costruire e/o da trasformare. Altro che partire con Eco e Rodari «alla scoperta del mondo che li circonda, con carta, matita, macchina fotografica, registratore...», per studiare «al fondo, una materia unica: la realtà»¹⁶.

Pensare (anche per benevolo autoinganno) che certe proposte siano ormai acquisite, vincenti, integrate, le scarica della loro perdurante forza *eversiva*, nel senso di capace di ribaltare la nostra presa sulla realtà¹⁷. Che cosa succederebbe, però, se invece degli esiti riprendessimo in mano gli strumenti di quelle esperienze, per esplorarli con la dovuta radicalità, per applicarli, dentro l'aula scolastica e nel contesto che c'è intorno, a *tutto* quello che succede nell'una e nell'altro? E poiché non è bene essere soli in questo, auguriamoci altre mostre, altri convegni.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo (2015), *L'educazione semiotica in Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, a cura di Michele Daloiso, Torino, Loescher.
- Bartezzaghi, Stefano, (2009), *L'elmo di Don Chisciotte. Contro la mitologia della creatività*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- Bonazzi, Marisa - Eco, Umberto (1972), *I pampini bugiardi. Indagine su libri al di sopra di ogni sospetto: i testi della scuola elementare*, Rimini, Guaraldi.
- Bonazzi, Marisa - Eco, Umberto (1975), *I pampini bugiardi. Indagine su libri al di sopra di ogni sospetto: i testi della scuola elementare*, Introduzione di Lucio del Cornò, Rimini, Guaraldi.

¹⁶ Una delle due frasi si legge in *Grammatica della fantasia* (Rodari 2020: 1473), l'altra ne *I pampini bugiardi* (Bonazzi, Eco 1975: 11). Al lettore il piacere di attribuire ciascuna al giusto autore.

¹⁷ Riprendo la parola usata da Tullio De Mauro in uno scritto del 2002 (*Prefazione a Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, a cura di Silvana Ferreri, Firenze, La Nuova Italia, 2002), ora in De Mauro 2018, p. 202.

- Bienni, Irene (2017), *Postfazione. Tutto cambia, ma non i libri di testo* in ead. *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle scuole elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 241-245 (<https://books.open-edition.org/res/4736?lang=en>, ultima consultazione il 19.3.2022).
- Colombo, Adriano (2015), *Applicazione? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche* in *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento* a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, Milano, Aitla.
- Colombo, Adriano (2019), *Superstizioni grammaticali*, in «Italiano a scuola», 1, 2019, pp. 91-104.
- Colombo, Adriano - Graffi, Giorgio (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Dedalus (1973), *Ammazza l'uccellino. Letture scolastiche per i bambini della maggioranza silenziosa*, Milano, Bompiani.
- De Mauro, Tullio (1997), *Se una notte d'inverno un editore...* in *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, a cura di Rosa Calò e Silvana Ferreri, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro, Tullio (2018), *L'educazione linguistica democratica*, a cura di Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese, Roma-Bari, Laterza.
- De Santis, Cristiana (2021), *Le grammatiche, reali e fantastiche, di Gianni Rodari*, in «Griseldaonline», aprile 2021 (<https://site.unibo.it/griseldaonline/it/il-punto-critico/cristiana-de-santis-grammatiche-reali-fantastiche-gianni-rodari>, ultima consultazione il 17/3/2022).
- Desideri, Paola (1991), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, a cura di Paola Desideri, Firenze, La Nuova Italia.
- Gasparini, Giordano (2021), *Renzo Bonazzi. La cultura a Reggio Emilia. 1942-1976*, introduzione di Vanni Codeluppi, Reggio Emilia, Aliberti.
- Ingold, Tim (2019), *Antropologia come educazione*, traduzione di Silvia Donat, Bologna, La Linea.
- Marcheschi, Daniela, 2020, *Gianni Rodari: parole, giochi e scritture per grandi e piccoli* in Rodari 2020, pp. IX-LXXXVII.
- Marrone, Gianfranco (2019), *Rodari, Munari e il binomio fantastico*, in «Doppiozero», 31 agosto 2020 <https://www.doppiozero.com/materiali/-rodari-munari-e-il-binomio-fantastico> (ultima consultazione il 17. 3.2022).
- Roghi, Vanessa (2020), *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Bari-Roma, Laterza, 2020.
- Rodari, Gianni (2020), *Opere*, a cura e con un saggio introduttivo di Daniela Marcheschi, Milano, Mondadori ("Meridiani").

Scuola 725 (2020), *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina

Urru, Chiara (2021), *Tra le righe delle grammatiche: il sessismo linguistico nei libri di testo*, in «Italiano a scuola», 3, 2021, pp. 67-82 (<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/12936>).

7ling, un'app per l'apprendimento linguistico di apprendenti arabofoni

EUGENIO CANNOVALE PALERMO E MATTEO VIALE*

7ling, a language learning app for Arabic-speaking learners

The article presents the research connected to *7ling*, an open-access modern European language learning app, developed within the KA2 Erasmus+ project XCELING - *Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt*. The app is targeted at migrants and refugees, especially Arabic-speaking ones, giving them the opportunity to learn French, English, Portuguese, Spanish, German and Italian. The paper also presents assessment and validation activities, mostly related to the Italian section, based on focus-group interviews, surveys administered to trial-users, Italian-language teachers and students (mostly Arabic-speaking), which aimed to improve the product during its development.

Il contributo dà conto di attività e ricerche intorno a *7ling*, applicazione open access per l'apprendimento delle lingue europee, che è stata sviluppata nell'ambito del progetto Erasmus+ KA2 XCELING - *Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt*. L'app nasce con l'obiettivo di offrire a migranti e rifugiati, in particolare arabofoni, la possibilità di imparare francese, inglese, portoghese, spagnolo, tedesco e italiano. Vengono inoltre illustrate le attività di valutazione e validazione, in particolare della sezione relativa all'italiano della app, sulla base di focus group e questionari forniti a utenti di prova, docenti e apprendenti (arabofoni) di lingua italiana, messe in atto per il miglioramento in progress del prodotto.

EUGENIO CANNOVALE-PALERMO (eugenio.cannovale@unibo.it) è laureato magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche e ha conseguito il Ma-

ster in Progetti, Fondi e Finanziamenti Europei all'Università di Bologna. Si sta formando come project manager nell'ambito dell'alta formazione e dei progetti culturali, con incarichi presso l'Università di Bologna e associazioni di promozione sociale.

MATTEO VIALE (matteo.viale@unibo.it) insegna Didattica della lingua italiana e Storia della lingua italiana all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. In precedenza ha lavorato presso le Università di Padova, Ferrara e Rijeka (Croazia). Coordina progetti europei dedicati all'insegnamento dell'italiano L2/LS e dirige la collana Didattica dell'italiano presso la Bononia University Press.

* Il contributo è frutto del lavoro comune dei due autori. La redazione del testo si deve per i paragrafi 1.1. e 3 a Eugenio Cannovale Palermo e per i paragrafi 1.2 e 2 a Matteo Viale. Il testo riprende l'intervento tenuto dai due autori nel convegno "MOOCs, Language learning and Mobility: design, integration, reuse" (Napoli, 9-10 April 2021) e depositato negli atti.

1. Tecnologie e apprendimento linguistico

La app *7ling* si inserisce nell'ambito di sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e di significativo cambiamento della vita delle persone. Smartphone e tablet sono al centro di una rivoluzione tecnologica che, grazie all'intelligenza artificiale, a internet e all'uso di interfacce semplificate, rende quotidianamente possibile agli individui svolgere compiti basilari: orientarsi in città, fare la spesa, mettersi in contatto con gli altri e imparare nuove lingue.

Le app per l'apprendimento linguistico rappresentano ancora un ambito poco esplorato dalla ricerca (Burston 2016) nell'ambito della didattica delle lingue. Sia da un punto di vista pedagogico (Ortiz *et alii* 2015) sia da quello linguistico (Gangaiamaran Pasupathy 2017), ancora non sono stati definiti parametri chiari di analisi e di valutazione: gli esperti del settore si stanno radicalizzando sempre più in un dibattito che ricorda quello tra "apocalittici" e "integrati" sulla cultura di massa, in una polarizzazione a suo tempo individuata da Umberto Eco (Viale 2018c: 11-13). Specialmente nel contesto italiano si osserva una marcata contrapposizione tra chi vede il supporto digitale nel percorso di apprendimento come un pericolo da rifuggire o come un'adozione obbligatoria.

Nel panorama italiano ed europeo (Troncarelli 2018: 11), le app per l'apprendimento linguistico sono in ogni caso utili strumenti tanto per gli apprendenti quanto per gli insegnanti. In un contesto scolastico caratterizzato da classi multilingui come quello italiano, l'insegnante di lingua alterna modalità di insegnamento L1 e L2; in questi casi l'adozione di strumenti didattici digitali può essere di valido aiuto nel colmare le necessità richieste da «compiti complessi» (Viale 2018b: 11).

Internet e i supporti digitali si rivelano in questo senso utili e adatti ai *mindset* degli apprendenti nativi digitali (Prensky 2001) e fungono da stimolo per la motivazione, per l'esecuzione e l'organizzazione di compiti specifici e per l'esercizio delle capacità e delle abilità linguistiche di volta in volta coinvolte (Viale 2018a; 2018b). Interessanti spunti arrivano dall'impiego di app in contesti di apprendimento linguistico quali *Kahoot!*, *Google Drive* e strumenti di geolocalizzazione¹.

È dunque necessario adottare una riflessione critica per l'impiego delle TIC nell'apprendimento linguistico. Infatti, a una disponibilità sempre più vasta di supporti digitali non sempre corrisponde un'altrettanto approfondita ricerca nel settore, che è anzi ancora molto frammentaria. Questo articolo si basa

¹ A questo proposito si vedano gli studi, rispettivamente, di Murino (2018), Trombetta (2018) e Russano (2018), che rappresentano esempi di sperimentazioni che cercano di segnare una demarcazione tra studi di glottodidattica "radicalizzati" (basati sulla distinzione già citata tra apocalittici e integrati, cfr. Viale 2018c: 11-13) e chi invece cerca di integrare in modo critico strumenti web realmente innovativi.

sull'analisi e sulla valutazione della app per l'apprendimento linguistico *7ling*, con l'individuazione di alcuni criteri di valutazione delle app² per il *language learning*.

2. Caratteristiche della app *7ling*

L'app per l'apprendimento linguistico *7ling* nasce nell'ambito delle attività promosse tra il 2017 e il 2021 dal progetto europeo XCELING - Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt, della linea KA2 – Strategic Partnerships, settore Higher Education³. Il progetto ha coinvolto sei università europee (Salamanca, Bologna, Heidelberg, Poitiers, Trinity College Dublin e Coimbra) e sei università egiziane (Cairo, Alessandria, Helwan, Minia, Luxor e Pharos), oltre ad alcuni enti egiziani (Ministero delle Comunicazioni) e no profit (La Croce Rossa), con l'intento di realizzare attività di aggiornamento rivolte a insegnanti in formazione nell'ambito delle rispettive lingue nazionali e programmi pre-dottorato.

L'obiettivo di migliorare lo studio delle lingue straniere in Egitto è stato portato avanti con un'attenzione particolare a tre dimensioni:

1. l'uso di metodologie innovative per la didattica delle lingue che includano le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC);
2. la creazione di nuove opportunità di apprendimento di linguistica applicata all'insegnamento e alla didattica delle lingue straniere;
3. La creazione e la diffusione di materiale tecnologico innovativo ad accesso aperto per l'insegnamento e l'apprendimento autonomo di lingue straniere, e in particolare la creazione di un'app rivolta ad utenti in condizione socio-economica svantaggiata.

Le prime due dimensioni sono state portate avanti attraverso la creazione nelle università egiziane coinvolte di Centri per l'Innovazione Linguistica (LICs - *Language Innovation Centres*) con lo scopo di implementare una rete di collegamento tra le università in grado di favorire le ricerche sulla didattica delle

² Alcuni criteri utili per la valutazione delle app sono stati proposti da Chen (2016) e vengono qui presentati: la ricerca, still on the fringes (Burston 2016), può concentrarsi sugli elementi del contenuto (*content quality*), del percorso di apprendimento (*pedagogical coherence; feedback; motivation*) e dell'esperienza dell'utente con il medium digitale (*usability; customization; sharing*) al fine di valutare l'intera esperienza dell'apprendimento dello user con la app.

³ Ulteriori informazioni sul progetto sono disponibili nel sito <https://xceling.usal.es> e in quello dell'unità italiana <https://site.unibo.it/xceling>. L'evoluzione e il naturale proseguimento del progetto è rappresentata da INCLUDEED - *Social cohesion and INCLUision: DEveloping the EDucational Possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics*, un nuovo progetto europeo sul tema della formazione linguistica in situazioni di svantaggio che coinvolge le stesse università europee implicate in XCELING. Ulteriori informazioni su questo progetto sono disponibili nei siti <https://includeed.usal.es> e <https://site.unibo.it/includeed>.

lingue straniere e l'uso delle TIC e attività di mobilità tese a promuovere esperienze formative rivolte a giovani ricercatori e insegnanti egiziani di lingue europee presso le rispettive università o con programmi formativi organizzati nelle sedi europee. Per quanto riguarda l'italiano, un team di docenti dell'Università di Bologna ha tenuto in varie occasioni attività formative in particolare presso l'Università di Minia e organizzato iniziative formative rivolte a formatori egiziani presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'ateneo bolognese.

La creazione della app *7ling* si inserisce all'interno della terza dimensione dedicata alla disseminazione dei risultati e alla sensibilizzazione verso i temi del progetto. L'app mira a promuovere l'insegnamento di sei lingue europee attraverso unità didattiche corredate di una parziale traduzione in arabo curata dalle università egiziane. Questo strumento è rivolto in primo luogo a migranti e rifugiati arabofoni, ma può rilevarsi utile a un più ampio pubblico di apprendenti.

L'app *7ling* non si propone di rappresentare un corso di lingua in senso stretto, ma si rivolge ad apprendenti che provengono da contesti differenziati (migranti, rifugiati, apolidi, ma anche semplici curiosi ecc.), che hanno urgenza di imparare la lingua e che partono da un livello di formazione linguistica formalizzata irregolare, se non assente, e da diversi livelli di scolarizzazione nella lingua madre.

Per questa ragione nella app non è presente una suddivisione in base ai noti livelli di competenza del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa 2002); l'app si rivolge ad apprendenti di livello A1/A2 e non è esplicitamente finalizzata alla progressione da un livello al successivo. *7ling* vuole piuttosto rappresentare un sussidio linguistico che guarda a chi si trova già all'interno del contesto in cui la lingua straniera viene parlata. È uno strumento di supporto linguistico ad accesso completamente libero e gratuito che cerca di raggiungere soprattutto le fasce più deboli della popolazione, in particolare migranti e rifugiati.

7ling è un'applicazione distribuita gratuitamente e compatibile con ogni tipo di dispositivo mobile⁴ e non un MOOC o una piattaforma web. Questo fa sì che risulti di facile distribuzione anche a un pubblico con un limitato accesso alle risorse tecnologiche.

Le lingue oggetto di insegnamento sono italiano, spagnolo, francese, inglese, tedesco e portoghese, attraverso la mediazione dell'arabo, che svolge il ruolo di lingua veicolare: questo approccio multilingue fa sì che sia possibile utilizzare altre lingue già note (si pensi al peso del francese nel mondo arabo) per un apprendimento contrastivo o come lingua di appoggio nello studio.

⁴ *7ling* può essere scaricata su qualsiasi dispositivo mobile tramite App store o Play store. Per ulteriori informazioni sulla app e il download si rinvia al sito <https://site.unibo.it/xceling/it/app>.

Per quanto la struttura “aperta” di questa app possa rappresentare per certi versi un limite, i vantaggi dal punto di vista motivazionale e linguistico-educativo sono molteplici: lo studente diventa libero di usare lo strumento come meglio crede, in modo flessibile e adeguato alle sue specifiche esigenze.

All’avvio della app la prima scelta che l’apprendente deve compiere è scegliere la lingua che si vuole apprendere, che può essere in un momento successivo facilmente cambiata (Figura 1).

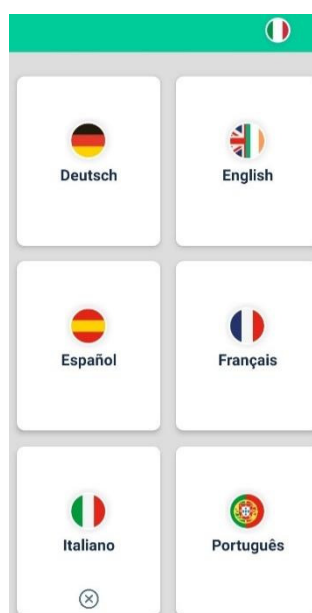


Figura 1: La schermata di selezione della lingua in apertura di 7ling

Dopo aver scelto la lingua che si vuole studiare, l’apprendente può accedere alla sezione principale: *Dove sei?* oppure a quattro sottocategorie (Figura 2):

1. *Numeri e lettere*, in cui si ritrovano questi elementi scritti e con la possibilità di ascoltare delle clip audio per coglierne la pronuncia (Figura 3);
2. *Informazioni utili*, con notizie di carattere sociale e culturale specifiche del paese in cui è parlata la lingua selezionata (Figura 4);
3. *Risorse*, con le sezioni *Grammatica* e *Vocabolario* (Figura 5);
4. *Glossario*, in cui si ritrovano vari termini, divisi in ordine alfabetico, con la possibilità di ascoltarne la pronuncia (Figura 6).

Per gran parte dei contenuti di queste sezioni è possibile consultare una traduzione in arabo attraverso un apposito simbolo presente in alto a destra nella app.



Figura 2: La sezione di selezione delle sottocategorie

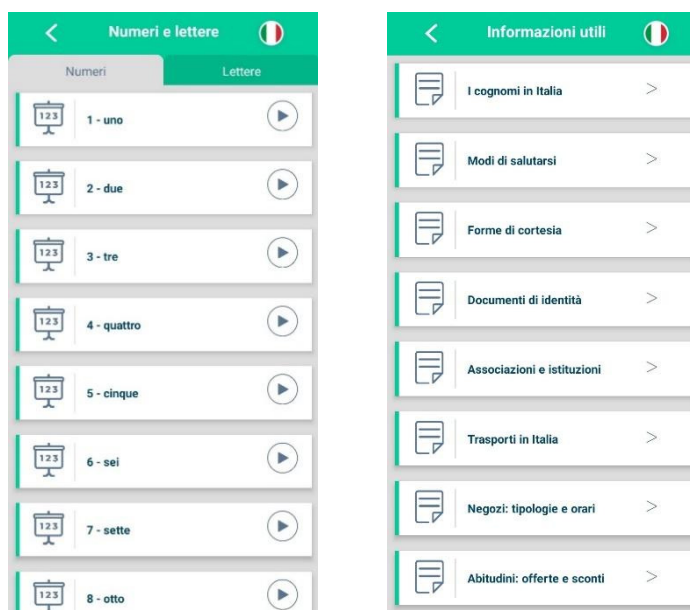


Figure 3 e 4: L'interno delle sezioni *Numeri e lettere* e *Informazioni utili*

I contenuti più rilevanti e decisivi per l'apprendimento linguistico sono quelli della sezione *Dove sei?*, vera porta di accesso alle sei unità didattiche che rappresentano gli snodi nevralgici del processo formativo. Questi riguardano i seguenti capitoli, corrispondenti a specifiche situazioni che suscitano e stimolano particolari esigenze di natura linguistica e comunicativa: *Appena arrivato*;

In città, Fare shopping, In cerca di alloggio, In cerca di lavoro, Dal dottore (Figura 7). Queste sei unità sono replicate in modo parallelo per le sei lingue oggetto di apprendimento, con i dovuti adattamenti.

Come si può vedere, ogni unità corrisponde a una specifica situazione comunicativa caratterizzata da esigenze linguistiche peculiari. A sua volta, l'unità contiene la sezione *Frasi utili*, in cui sono raccolte espressioni legate al contesto a cui si riferisce l'unità didattica, tutte con la rispettiva traduzione in arabo. L'ulteriore sezione *Regole e parole* approfondisce aspetti legati alla *Grammatica* e al *Vocabolario* sollecitati dall'argomento centrale dell'unità. Fondamentale è poi la sezione *Nel contesto*, in cui sono riportati dei dialoghi realistici legati a situazioni verosimili ed espressi attraverso un linguaggio molto semplice che l'apprendente può scegliere di leggere o anche ascoltare.

Gli esercizi – altro cuore pulsante della app – sono contenuti nella sezione *Pratica*, in cui è possibile esercitare quanto appreso attraverso attività di vario tipo sulle strutture grammaticale utilizzate nell'unità o legate al vocabolario specifico delle singole unità. Si tratta di esercizi a correzione automatica di varia natura (spostamento, riempimento, riordino dei contenuti, collegamento, completamento, scelta multipla ecc.) che possono essere ripetuti più volte e in alcuni casi apportano un contributo in termini di *gamification* alla app.

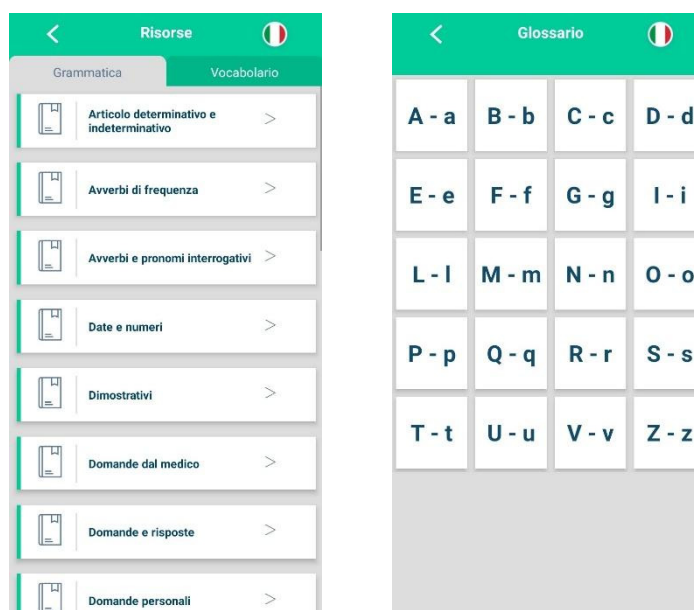


Figure 5 e 6: L'interno delle sezioni *Risorse* e *Glossario*

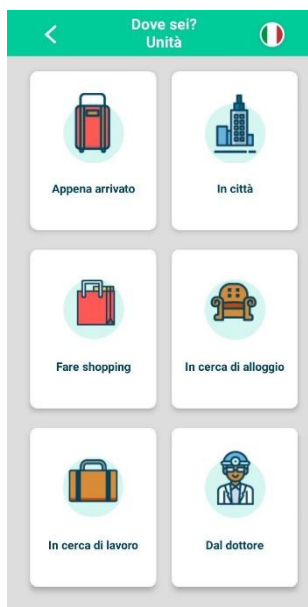


Figura 7: La finestra *Dove sei?* di selezione delle unità didattiche

Infine, nella sezione *Informazioni utili* sono presenti notizie di approfondimento o link a risorse esterne collegati al tema dell'unità e che riguardano da vicino la cultura del paese in cui ci si trova e di cui si sta studiando la lingua.

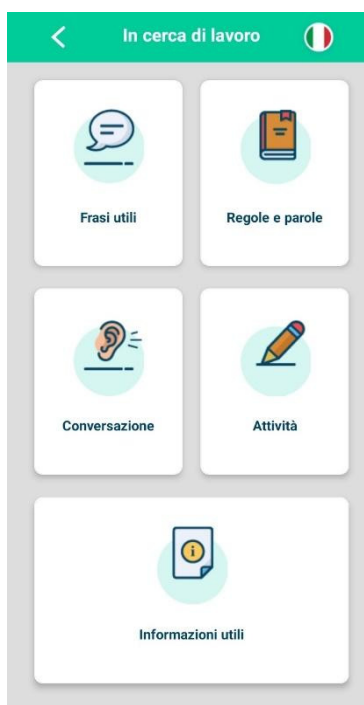


Figura 8: La struttura interna delle unità didattiche

3. Attività di valutazione e proposte di aggiornamento della app

Per quanto concerne una prima attività di valutazione da parte di docenti universitari, passando in rassegna e analizzando i contenuti proposti dalla app emergono tre aspetti critici:

1. dovrebbe essere tenuta in considerazione la provenienza geografica e i motivi che spingono il gruppo target di arabofoni ad apprendere una lingua europea;
2. la mancanza di un livello linguistico esplicitato non permette di individuare un *benchmark* specifico per lo svolgimento di esercizi e attività;
3. l'organizzazione dei contenuti deve essere migliorata, con l'obiettivo di mantenere sempre alta la motivazione dell'utente-apprendente.

La seconda parte della valutazione è basata sulla *user experience* (Chen 2016) di dieci apprendenti arabofoni e dieci docenti di lingua straniera. Questi propongono una maggior esplicitazione del livello linguistico di partenza e di fornire più traduzioni in arabo dei contenuti; altre considerazioni riguardano l'implementazione della app nella sua *portability*, ad esempio con la geolocalizzazione degli utenti nelle città europee in cui arrivano, fornendo suggerimenti per acquisti e servizi. Ulteriori spunti di analisi, derivati dalla ricerca con *focus group* di apprendenti arabofoni di italiano proposta da Di Donato (2020), prendono in considerazione l'impiego di un supporto mobile per l'apprendimento dell'italiano, questioni linguistiche e di pronuncia della lingua su cui investire in una prossima implementazione della app; inoltre, determinati aspetti di *lay-out* influiscono sulla motivazione dell'apprendente.

In sintesi, possono essere individuate le seguenti direttrici su cui basare la correzione e la modifica dei contenuti in un'ottica di uso pratico:

- *Rapporto tra lingue*. Per quanto concerne l'approccio multilingue, nella fase di revisione della app è necessaria una maggior attenzione al passaggio da una lingua all'altra per permettere che ciò avvenga in modo più veloce e situato⁵. A questo possiamo anche accostare il problema della lingua madre: si rende necessario fornire traduzioni in arabo della presentazione della app, nonché di funzioni e comandi interni ad essa, cosicché anche chi ha un livello basso di conoscenza linguistica possa accedervi.

- *Organizzazione e armonizzazione*. La selezione dei contenuti e la possibilità di navigare in libertà all'interno della app è gradita agli utenti, ma questo non deve minare la capacità organizzativa sottostante al loro percorso di apprendimento; gli argomenti vanno quindi rimodulati e riorganizzati nell'ottica

⁵ Con ciò si intende all'interno alla singola scheda, al singolo dialogo, al singolo contenuto di riferimento, e non costringendo ogni volta l'apprendente a scaricare l'intero prodotto in un'altra lingua.

di eliminare ambiguità e ripetizioni. L'istituzione di modalità di accesso plurime ai contenuti andrebbe esplicitata e in questo individuati percorsi di apprendimento specifici che spingano l'apprendente a privilegiare uno più analitico o uno più sintetico. La libertà d'azione ovviamente è un aspetto importante, ma di più lo è il mantenimento dell'interesse dell'utente con strumenti che sappiano accattivarsi la sua attenzione. Tutti i contenuti, quali i dialoghi e le schede grammaticali, andrebbero maggiormente armonizzati per ottenere un prodotto continuativamente fruibile e non frammentario.

- *Motivazione e gamification*. Focalizzare ulteriormente la motivazione degli utenti, riservando un'attenzione particolare a elementi di *gamification*, specie nelle attività di supporto alla didattica, così che l'apprendimento si faccia più spontaneo e interattivo.

- *Potenzialità specifiche*⁶. Studiare meglio gli aspetti che fanno della app un prodotto per smartphone e non un semplice corso di lingua su supporto digitale, legati alla *individuality* e alla *portability* dello strumento: immediatezza d'uso, geolocalizzazione, interconnettività e rispetto dei tempi di apprendimento dell'utente. Questo è anche l'ambito in cui la creatività e le possibilità di sviluppo degli strumenti possono dare risultati più inattesi e insperati.

Da *7ling* e dai successivi sviluppi del progetto potrà derivare uno strumento nuovo e altamente innovativo per le modalità di apprendimento delle lingue europee.

Riferimenti bibliografici

Burston, Jack (2016), *The reality of MALL: Still on the fringes*, in Palalas, Agnieszka - Ally, Mohamed (ed.), *The International Handbook of Mobile-Assisted Language Learning*, Pechino, China Central Radio & TV University press Co., pp. 2-43.

Cannovale-Palermo, Eugenio (2020), *7ling nel panorama della app per l'apprendimento linguistico: analisi, descrizione e valutazione*. Prova finale in Didattica della Lingua Italiana, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Chen, Xiaojun (2016), *Evaluating Language-learning Mobile Apps for Second-language Learners*, «Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)», 9, 2, 3, pp. 39-51.

⁶ Si intende ciò come un suggerimento per sviluppi futuri piuttosto che come un'effettiva necessità di modifica.

- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione italiana a cura di Quartapelle, Franca - Bertocchi, Daniela, Firenze, La Nuova Italia.
- Di Donato, Azzurra (2020), *Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per la didattica dell'italiano L2: il caso della app 7ling*. Prova finale in *Didattica della Lingua Italiana*, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.
- Gangaiamaran, Ramya - Pasupathi, Madhumathi (2017), *Review on Use of Mobile Apps for Language Learning International*, «Journal of Applied Engineering Research», 12, 21, pp. 11242-11251.
- Murino, Federica (2018), *La gamification in classe: Kahoot! per la didattica del lessico dell'italiano*, in Viale 2018b: 183-199.
- Ortiz, Octavio - Alcover, Pedro María - Pastor, Juan Ángel - Herrero, Ruth (2015), *M-Learning Tools: The Development of Programming Skills in Engineering Degrees*, «IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje», 10, 3, pp. 86-91.
- Prensky, Marc (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, «On the Horizon», 9, 5, pp. 1-6.
- Russano, Martina (2018), *Esperienze di "realtà aumentata" nell'insegnamento dell'italiano L2*, in Viale 2018b: 163-182.
- Trombetta, Francesco (2018), *Gamification e app G Suite for Education: come usare Google per imparare l'italiano giocando*, in Viale 2018b: 201-217.
- Troncarelli, Donatella (2018), *Tecnologie digitali e modelli formativi per la didattica dell'italiano*, in Viale 2018a: 11-18.
- Viale, Matteo (a cura di) (2018a) *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bologna, Bononia University Press.
- Viale, Matteo (a cura di) (2018b), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press.
- Viale, Matteo (2018c), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano*, in Viale 2018b: 9-21.
-

Un nuovo strumento per l'integrazione linguistica di migranti e rifugiati all'insegna della formazione degli insegnanti

MATTEO VIALE

A new tool for the linguistic integration of migrants and refugees within the framework of teacher training

The contribution presents and discusses a recent tool designed for those who work in the field of linguistic integration of migrants and refugees without a specific training in linguistics and language teaching, the *Guide for the linguistic inclusion of migrants* (Ediciones Universidad de Salamanca, 2022). This tool, available in five languages, was developed by European universities as part of the European project INCLUDEED (Social cohesion and INCLUSION: DEveloping the EDucational Possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics) and develops, looking particularly at the non-specialist reader, topics such as the profile of the migrant learner in the migratory context, the intercultural dimension linked to language teaching and literacy, language teacher training and the potentials and limitations of available teaching materials.

Il contributo presenta e discute un recente strumento pensato per quanti lavorano nell'ambito dell'integrazione linguistica di migranti e rifugiati senza una specifica formazione linguistica e glottodidattica, la *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti* (Ediciones Universidad de Salamanca, 2022). Questo strumento, disponibile in cinque lingue, è stato realizzato da università europee nell'ambito del progetto europeo INCLUDEED (Social cohesion and INCLUSION: DEveloping the EDucational Possibilities

of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics) e sviluppa, guardando in modo particolare al lettore non specialista, temi quali il profilo dell'apprendente migrante nel contesto migratorio attuale, la dimensione interculturale legata all'insegnamento della lingua e all'alfabetizzazione, la formazione dell'insegnante di lingua e le potenzialità e i limiti dei materiali didattici disponibili.

MATTEO VIALE (matteo.viale@unibo.it) insegna Didattica della lingua italiana e Storia della lingua italiana all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. In precedenza ha lavorato presso le Università di Padova, Ferrara e Rijeka (Croazia). Coordina l'unità di ricerca italiana del progetto INCLUDEED (Social cohesion and INCLUSION: DEVELOPING THE EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE EUROPEAN MULTILINGUAL HERITAGE THROUGH APPLIED LINGUISTICS) e dirige la collana *Didattica dell'italiano* presso la Bononia University

1. Le sfide dell'integrazione linguistica di migranti e rifugiati

Come anche la recente crisi dei rifugiati dall'Ucraina ha drammaticamente mostrato, la società di oggi appare sempre più caratterizzata da rapidi mutamenti negli scenari migratori, che consolidano ed enfatizzano la tendenza all'aumento del numero di migranti degli ultimi decenni: per limitarsi all'Italia, secondo i dati ISTAT¹, nel 2021 sono stati rilasciati oltre 135 mila permessi di soggiorno in più rispetto al 2020 e tra il 2021 e il 2022 i cittadini non comunitari con regolare permesso di soggiorno sono aumentati di quasi il 6%, arrivando a 3.561.540.

In un simile contesto, assume un valore cruciale l'acquisizione della lingua del paese ospitante, strumento quanto mai necessario per una piena integrazione che consenta ai migranti una soddisfacente partecipazione alla vita sociale e professionale. La società e le istituzioni si trovano quindi di fronte a una vera e propria "sfida formativa" per l'integrazione linguistica che coinvolge istituzioni pubbliche e private, oltre al mondo del volontariato².

Anche l'Unione Europea ha ribadito in più occasioni l'importanza delle competenze linguistiche di migranti e rifugiati nella cornice delle politiche sociali. Si pensi al documento del Consiglio d'Europa (2014), *L'integrazione Linguistica dei Migranti Adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, che ha fornito agli stati linee guida per la formazione linguistica dei migranti, oppure al *Supporto linguistico per rifugiati adulti: Toolkit del Consiglio d'Europa*³, insieme di risorse online rivolte a chi si occupa di didattica linguistica: un complesso di iniziative che ribadisce la specificità dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue rivolto ai rifugiati e sottolinea la necessità di operare con strumenti adeguati. Ancor più recentemente è stata diffusa, dopo anni di lavoro di un qualificato gruppo di esperti, la nuova guida *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (Consiglio d'Europa 2022), che, sulla scia del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa 2001) e del *Companion Volume* (Consiglio d'Europa 2020), sviluppa tra l'altro il tema della specificità dell'apprendente migrante non alfabetizzato o scarsamente alfabetizzato e ha lo scopo di sostenere gli educatori linguistici e quanti sono a vario titolo coinvolti nella definizione delle politiche linguistiche dei paesi coinvolti.

Le specificità dell'apprendente migrante sono di natura molteplice e condizionano l'intero processo formativo verso l'integrazione linguistica (Diadori

¹ ISTAT, *Cittadini non comunitari in Italia | anni 2021-2022*, Report 25 ottobre 2022, <https://www.istat.it/it/archivio/276508> (ultima consultazione: 22.12.2022).

² Per la descrizione delle iniziative intraprese in alcune realtà territoriali in Italia cfr. tra gli altri Catarci, Fiorucci, Trulli 2014; Deiana 2020; Biondi, Lo Re 2020; Della Putta 2021.

³ Risorse disponibili al link <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees> (ultima consultazione: 22.12.2022).

2011; Begotti 2014; Lipari 2016; Minuz 2014; 2016). Innanzitutto, in un quadro di varietà anagrafica dei migranti, si nota che una quota consistente è rappresentata da adulti che hanno superato l'età scolare e per i quali devono essere messe in atto strategie didattiche congrue.

Molto diversificato è anche il livello di alfabetizzazione nella lingua madre, legato alle storie personali di ciascuno, e, per gli alfabetizzati provenienti da alcune culture linguistiche e scritte, lo stesso apprendimento dell'alfabeto latino richiede un ulteriore sforzo cognitivo. L'insegnante di lingua in un contesto di migrazione può trovare nelle proprie classi anche apprendenti analfabeti o poco scolarizzati, di norma assenti dalle aule di insegnamento di chi sceglie di studiare una lingua straniera in un contesto formativo tradizionale.

Tutto ciò condiziona la motivazione allo studio della lingua del paese ospitante e di conseguenza i bisogni formativi, spesso strumentali rispetto alla necessità di vivere e lavorare nel nuovo paese.

Questa particolare situazione – che si manifesta ad esempio nella discontinuità della frequenza o nella difficoltà a conciliare gli orari di lavoro con quelli delle attività formative – influenza di frequente l'atteggiamento e la disposizione nei confronti dell'apprendimento e condiziona anche a livello logistico le possibilità di un apprendimento formale. Tutto ciò modifica anche il ruolo dell'insegnante, che si trova di fronte a una vera e propria sfida nell'orientare le proprie prassi didattiche e gestire le relazioni in classe. Piazzì (2021-2022: 8-9) nota che «l'apprendente migrante si presenta quindi con un bagaglio di esperienze, di tratti personali e di obiettivi da raggiungere ben definiti, che, trasferiti sul piano didattico, rappresentano una vera e propria sfida per il docente» al quale si richiede «una preparazione più complessa rispetto a quella di un qualunque altro docente di italiano, da cui si discosta anche per il ruolo specifico che svolge nell'ambito della didattica di lingue seconde». Vengono infatti richieste al docente di lingua che opera in una classe di migranti anche capacità relazionali e comunicative, fondamentali per guidare gli apprendenti in un percorso linguistico tanto cruciale quanto impervio che costituisce la base della loro futura integrazione.

Una parziale risposta a questi bisogni è arrivata dall'editoria, con la realizzazione di libri di testo mirati alla formazione linguistica in italiano L2 ed espressamente concepiti per l'apprendente migrante (Piazzì 2021-2022; Caviglia, Viale 2022); similmente si è assistito alla produzione di applicazioni tecnologiche di vario tipo rivolte in modo esplicito all'apprendimento dei migranti e nate da progetti istituzionali o da esperienze sul campo (Ruggiano 2021; Bigozzi 2021-2022; Viola 2021-2022; Caviglia-Viale 2022, oltre al contributo dedicato all'app *7ling* in questo stesso fascicolo di «Italiano a scuola»). Accanto ai bisogni specifici degli apprendenti migranti, questi materiali cartacei e digitali cercano anche di rispondere all'esigenza di una formazione rivolta a gruppi con abilità differenziate al loro interno in base alle storie personali e alla diversa provenienza (Caon 2008; Caon, Tonioli 2016).

2. La risposta del progetto INCLUDEED

Se per rispondere alla “sfida formativa” fin qui presentata sono state promosse iniziative istituzionali e la pubblicazione di documenti ufficiali di alto livello come quelli citati nel paragrafo precedente, la sensazione è che vi sia invece carenza di strumenti a carattere divulgativo, utili a fornire al vasto mondo degli operatori dell'integrazione linguistica, in alcuni casi privi di una formazione linguistica e glottodidattica specifica, un quadro d'insieme che consenta di svolgere il proprio ruolo in modo consapevole ed efficace, a fronte di una situazione estremamente differenziata.

Un tentativo di rispondere a questo problema è stato esperito all'interno del progetto europeo INCLUDEED (Social cohesion and INCLUSION: DEVELOPING THE EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE EUROPEAN MULTILINGUAL HERITAGE THROUGH APPLIED LINGUISTICS), che si pone come obiettivo principale l'integrazione linguistica dei gruppi di migranti e rifugiati che ogni giorno giungono in Europa. Il progetto, avviato nel 2020, coinvolge sei università europee impegnate nell'insegnamento delle lingue nazionali e con esperienze nella creazione dei materiali destinati a gruppi socialmente svantaggiati: l'Universidad de Salamanca (Spagna), l'Université de Poitiers (Francia), il Trinity College Dublin (Irlanda), l'Universidade de Coimbra (Portogallo) e la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Germania), oltre all'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna per l'Italia⁴.

Gli obiettivi generali del progetto riguardano il livello istituzionale – con il rinforzo della cooperazione tra le istituzioni di istruzione superiore europee – l'insegnamento e l'apprendimento linguistico, con proposte didattiche in grado di rispondere a bisogni specifici del contesto interculturale e multilingue europeo. Il target privilegiato è rappresentato dai gruppi di migranti e rifugiati che possiedono un livello di comunicazione base e che necessitano di ulteriori strumenti linguistici al fine di migliorare l'integrazione anche su altri livelli comunicativi.

Obiettivo principale del progetto INCLUDEED è l'integrazione linguistica in un'ottica plurilingue (spagnolo, francese, tedesco, italiano, portoghese e inglese) dei gruppi di migranti e rifugiati in Europa, con la creazione di risorse didattiche in grado di facilitare il processo di apprendimento delle lingue dei paesi ospitanti. Accanto a questo obiettivo principale, che prevede la realizzazione entro l'estate del 2023 del MOOC (*Massive Open Online Course*) multilingue *Un passo avanti*, concepito per una didattica a migranti incentrata sulla dimensione socio-pragmatica, un secondo prodotto, già fin d'ora disponibile, è la *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti* (AA.VV. 2022), realizzata nelle sei lingue dei paesi coinvolti nel progetto e concepita come un *vademecum* utile a

⁴ Per ulteriori informazioni si rimanda al sito generale del progetto INCLUDEED, <https://includeed.usal.es/> e a quello dell'unità di ricerca italiana, <https://site.unibo.it/includeed/it>.

quanti – professionisti o volontari – sono coinvolti nel processo di integrazione linguistica dei nuovi arrivati.

3. La *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti*

L'obiettivo del progetto INCLUDEED di analizzare l'insegnamento delle lingue per gli apprendenti migranti e rifugiati con lo scopo di sviluppare una guida all'integrazione linguistica in Europa dal tono divulgativo rivolta agli operatori del settore si è concretizzato nella realizzazione della *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti*, pubblicata nel 2022 dalle Ediciones Universidad de Salamanca. La *Guida*, nell'edizione italiana o in una delle altre lingue in cui è disponibile, può essere scaricata gratuitamente nel sito del progetto al link <https://site.unibo.it/includeed/it/la-guida-per-l-inclusione-linguistica>.

Pur senza la pretesa di sostituirsi ad altri e più completi mezzi per la formazione linguistica e glottodidattica dell'insegnante di lingua, la *Guida*, attraverso un percorso che si snoda in sei capitoli, delinea alcuni contenuti essenziali per quanti sono impegnati nel processo di integrazione linguistica di migranti e rifugiati, dagli operatori professionisti nel campo della didattica delle lingue ai volontari, con l'impegno di associazioni e organizzazioni non governative accanto a istituzioni pubbliche nazionali e sovranazionali.

La *Guida* si apre con una presentazione di Josep Borrell Fontelles, Alto rappresentante dell'Unione per gli affari esteri e la politica di sicurezza e vicepresidente della Commissione europea, che rivendica come un prodotto del genere si inserisca in una strategia in cui «il dialogo, l'uso della parola, la conoscenza della lingua e della cultura dell'altro sono senza dubbio strumenti fondamentali per la comprensione tra i popoli e la prevenzione e risoluzione dei conflitti» (AA.VV. 2022: 8).

Il primo capitolo, curato in particolare dal gruppo di ricerca dell'Università di Salamanca, è dedicato a *Migrazioni e lingue nel contesto europeo* e traccia un profilo dei movimenti migratori in Europa e del ruolo che le lingue e il loro insegnamento svolgono per rendere effettiva l'inclusione sociale dei migranti e dei rifugiati.

Il secondo capitolo, curato in particolare dal team del Trinity College di Dublino, è dedicato ai profili linguistici dei migranti, caratterizzato da differenze linguistiche e culturali legate alle diverse provenienze e da differenze personali motivate da fattori individuali. In particolare, questa sezione della *Guida* cerca di rendere consapevole il formatore della necessità di determinare i bisogni linguistici e le specificità dello studente coinvolto in attività di formazione, così da regolare di conseguenza le varie scelte didattiche. Si presentano inoltre al formatore una serie di risorse formative, come il *toolkit* del Consiglio d'Europa per il sostegno linguistico ai migranti adulti o il “contratto di apprendimento”.

Il terzo capitolo, frutto del lavoro del team dell'Università di Poitiers, è dedicato all'interculturalità e all'educazione interculturale nel quadro dell'insegnamento della lingua. Partendo dalla definizione di interculturalità negli studi glottodidattici e sociali si arriva a definire cosa comporta un approccio didattico interculturale all'insegnamento della lingua del paese ospite, con il duplice obiettivo – tanto più importante se si pensa allo specifico contesto migratorio – di insegnare le lingue in ottica interculturale e portare concretamente la dimensione interculturale nella classe di lingua.

Se i primi tre capitoli rappresentano una sorta di premessa teorica, la successiva parte della *Guida* entra nel vivo delle pratiche didattiche, con osservazioni sui metodi e i materiali di insegnamento. Il quarto capitolo, curato dal gruppo di lavoro dell'Università di Heidelberg, è dedicato alla formazione degli insegnanti di lingua in contesto migratorio, con una sintesi in grado di rendere immediatamente operativi nella didattica argomenti scientificamente complessi, toccando temi come cosa significhi imparare una lingua straniera e quali siano le strategie per insegnarla. Vengono chiamati in causa anche strumenti pratici come il "diario di apprendimento", che cerca di tradurre in azione concreta quanto previsto nei documenti ufficiali come il QCER e il *Portfolio Europeo delle lingue*.

Il quinto capitolo, curato dal gruppo di ricerca dell'Università di Bologna, analizza i materiali disponibili, sia cartacei che digitali, rivolti espressamente ad apprendenti migranti e rifugiati. Questo capitolo si basa su interviste semi-strutturate a operatori dell'integrazione linguistica dei migranti che formano un campione diversificato per età, genere, provenienza geografica, esperienze e formazione pregressa, nonché per il contesto di attività, che va da esperienze istituzionali di insegnamento dell'italiano ad adulti migranti (come i corsi di italiano nei CPIA) ad attività informali legate al variegato mondo del volontariato e dell'associazionismo. Dalle interviste emerge una grande eterogeneità rispetto alle competenze e al background professionale dei partecipanti: una varietà di esperienze pregresse che si traduce a sua volta in una molteplicità di approcci didattici (Caviglia, Viale 2022: 96-100). Queste interviste hanno consentito di selezionare i materiali didattici più rappresentativi per l'italiano, di proporre una categorizzazione e di tracciare una prima analisi da cui emergono punti di forza e di debolezza di ciascuna risorsa. L'obiettivo di fondo è dare al formatore gli strumenti per scegliere il prodotto (cartaceo o digitale) più adeguato in rapporto al contesto di insegnamento e ai bisogni formativi degli apprendenti coinvolti.

Il sesto e ultimo capitolo, curato dall'Universidade de Coimbra, affronta il tema cruciale dell'alfabetizzazione, mostrando il significato che assume per un migrante l'apprendimento funzionale della lettura e della scrittura nella lingua del paese ospitante.

Chiude il volume un utile *Glossario* e una bibliografia di riferimento di respiro internazionale.

Ogni capitolo è corredato da esercizi e attività (con le soluzioni riportate nella parte finale del volume) che contribuiscono a dare a questo strumento un carattere operativo e concreto al servizio della variegata costellazione di esperienze nel settore dell'integrazione linguistica rivolta agli apprendenti migranti e rifugiati.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2022), *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca (<https://doi.org/10.14201/OLP0034>).
- Begotti, Paola (2014), *L'insegnamento dell'italiano a immigrati adulti: caratteristiche e proposte operative*, in Lamarra, Annamaria - Diadori, Pierangela - Caruso, Giuseppe (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci editore, pp. 83-97.
- Bigozzi, Ilaria (2021-2022), *L'insegnamento dell'italiano a migranti debolmente scolarizzati: studio e valutazione dei materiali didattici della Scuola Ataya*, Tesi di laurea magistrale in Lingua e cultura italiane per stranieri, (relatore prof. Matteo Viale), Università di Bologna.
- Biondi, Letizia - Lo Re, Ileana (2020), *Italiano L2 in contesto migratorio. Una proposta didattica*, in «Italiano a scuola», 2, pp. 269-290.
- Caon, Fabio - Tonioli, Valeria (2016), *La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa*, in Melero Rodríguez, Carlo Alberto (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 137-154.
- Caon, Fabio (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- Catarci, Marco - Fiorucci, Massimiliano - Trulli Massimiliano (2014), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Milano, FrancoAngeli.
- Caviglia, Alessia - Viale, Matteo (2022), *L'appropriatezza sociolinguistica nei materiali di italiano L2 per migranti e rifugiati: spunti da una ricerca in corso nell'ambito del progetto europeo INCLUDEED*, in «Italiano Lingua-Due», 2, pp. 94-112 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19572>).

- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press (testo originale disponibile al link <https://rm.coe.int/1680459f97>; trad. it. a cura di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle, Firenze-Oxford, La Nuova Italia-Oxford University Press, 2002).
- Consiglio d'Europa (2014), *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*, a cura di Jean-Claude Beacco, David Little, Chris Hedges, Council of Europe (<https://rm.coe.int/16802fc1cd>; trad. it. in «Italiano LinguaDue», 6, 1, 2014, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4244>).
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809-ea0d4>; trad. it. a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, 2020, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>).
- Consiglio d'Europa (2022), *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants. Reference Guide*, Council of Europe (<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/laslliam>).
- Deiana, Igor (2020), *L'accoglienza e la valutazione in entrata nei "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana" nei CPIA*, in «Italiano a stranieri», 28, pp. 19-24.
- Della Putta, Paolo (2021), *Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2. Suggestioni per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci*, in Caruana, Sandro - Chircop, Karl - Gauci, Phyllisienne - Pace, Mario (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 237-250.
- Diadori, Pierangela (2011), *Insegnare italiano a immigrati*, in Ead. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori Education/Le Monnier, pp. 254-267.
- Lipari, Sveva (2016), *Insegnare italiano L2 in contesti migratori: una questione di motivazione*, in De Meo, Anna (a cura di), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli, Università degli studi di Napoli "L'Orientale", pp. 165-186.
- Minuz, Fernanda (2014), *La didattica dell'italiano in contesti migratori*, in «Gentes», 1, pp. 107-112.

- Minuz, Fernanda (2016), *Insegnare l'italiano L2 in contesti migratori*, in Minuz, Fernanda - Borri, Alessandro - Rocca Lorenzo, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Torino, Loescher Editore, pp. 10-34.
- Piazzini, Serena (2021-2022), *Insegnare italiano a migranti tra sfide e opportunità. Analisi di un corpus di manuali di italiano L2*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche (relatore prof. M. Viale), Università di Bologna.
- Rossi Massimi, Livia (2014), *L'editoria italiana per stranieri. Guerra, Bonacci, Alma ed Edilingua*, in «Italice», 91, 1, pp. 43-58.
- Ruggiano, Fabio (2021), *Prospettive di didattica digitale dell'italiano L2 a migranti*, Roma, Aracne Editore.
- Viola, Cristiana (2021-2022), *Le tecnologie al servizio dell'inclusione linguistica: un confronto tra applicazioni per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti e rifugiati*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche (relatore prof. M. Viale), Università di Bologna.
-

Note su una recente guida per insegnanti esordienti. A proposito del libro di Diego Ellero, *Salire in cattedra. Vademecum per giovani insegnanti... e non solo*, Venezia, Marcianum Press, 2021

DOMENICO LOSAPPPIO

Notes on a recent guide for novice teachers. About the book by Diego Ellero, *Salire in cattedra. Vademecum per giovani insegnanti... e non solo* [Climb in the chair. Vademecum for young teachers... and beyond], Venezia, Marcianum Press, 2021

This paper presents and discusses a recent vademecum for young teachers in which the proposed suggestions provide the reader with an opportunity to reflect on some key issues of today's school and on the role of the teacher, especially of Italian.

Il contributo presenta e discute un recente *vademecum* per giovani insegnanti in cui i suggerimenti proposti diventano occasione per riflettere su alcune questioni nodali per la scuola di oggi e sul ruolo dell'insegnante, in particolare di italiano.

DOMENICO LOSAPPPIO (domenico.losappio@unige.it) è ricercatore di Letteratura latina medievale e umanistica all'Università degli Studi di Genova.

Diego Ellero, storico della lingua italiana e docente di italiano e storia presso un istituto tecnico della provincia di Vicenza (già attivo come docente a contratto e assegnista di ricerca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia), con il volume che qui si recensisce mette a disposizione una serie di riflessioni e suggerimenti utili soprattutto per chi siede dietro a una cattedra da non troppo tempo. Anche chi desiderasse semplicemente conoscere meglio alcuni aspetti della vita della scuola potrebbe tuttavia trovare stimolanti spunti per saperne di più di un mondo al quale tutti, tramite figli, nipoti o amici, siamo in qualche modo legati. Agevola la lettura uno stile mai pedante – sebbene le considerazioni dell'autore prendano sovente le mosse da citazioni di letterati come Machiavelli, Pirandello o Remarque –, caratterizzato non di rado da toni piacevolmente ironici e provocatori. È il caso di avvertire subito che il volume non si inserisce perfettamente nella categoria “didattica dell'italiano”, di interesse precipuo di «Italiano a scuola»; si potrebbe meglio definire come una sorta di manuale di pronto soccorso per insegnanti di qualunque materia. Il tema proposto da Ellero è sicuramente di stretta attualità in epoca di Covid, di didattica e colloqui con i genitori a distanza, e lo stesso autore non manca di sottolinearlo dedicando al rapporto scuola-Covid 19 l'ultima sezione del libro. La pandemia ha evidentemente messo a dura prova l'intero sistema scolastico, ma – come talvolta accade nelle difficoltà – ha paradossalmente creato le condizioni per far sì che emergesse qualche aspetto positivo. Come mette in luce in maniera del tutto condivisibile l'autore del libro, per molti versi c'è stata la sensazione che il sistema scolastico italiano abbia affrontato l'emergenza con una certa disorganizzazione e che spesso la soluzione dei problemi sia stata lasciata alla libera iniziativa del docente (si pensi molto banalmente al tema della connessione alla rete internet). Dall'altro lato in questa situazione è senza dubbio complessivamente emersa la capacità degli insegnanti di reagire «con prontezza e flessibilità», per usare le parole di Ellero: i docenti hanno superato assai spesso i limiti imposti dal dovere e dall'orario scolastico e si sono messi alla prova con nuove modalità di insegnamento, implementando gioco forza le proprie competenze soprattutto sul versante delle nuove tecnologie.

Il volume, come fosse una giornata di scuola, è diviso in cinque ore di lezione più l'intervallo, dunque sei sezioni, in ciascuna delle quali viene affrontato un preciso tema. La prima ora è dedicata sostanzialmente al tipo di rapporto che il docente dovrebbe provare ad instaurare con una nuova classe. La seconda, invece, offre alcune considerazioni in merito al rapporto docente-studente a partire da alcuni elementi chiave della vita scolastica: le verifiche e i relativi tentativi di copiare fra studenti da un lato e il voto e il suo valore dall'altro. La terza ora si concentra sul docente, considera alcune tipologie di insegnante e cerca di descrivere non soltanto la composizione, ma anche le caratteristiche che normalmente si possono riconoscere nei membri di una qualunque commissione dell'esame di Stato. Nella quarta sezione, vale a dire

l'intervallo, Ellero si sofferma su uno dei luoghi comuni più duri a morire: le tante vacanze e le poche ore di lavoro settimanali di cui godrebbero gli insegnanti. La quarta ora presenta alcune riflessioni dell'autore ancora a proposito del rapporto insegnante-alunno, questa volta però in relazione a temi quali l'autorevolezza del docente, l'inclusione e i confini fra istruire ed educare. La quinta ora, come si è anticipato, viene dedicata all'impatto del Covid sulla scuola.

Un libro siffatto ha un'indubbia utilità per la capacità dell'autore di toccare questioni nodali per la scuola, soprattutto in tempi come quelli presenti, nei quali, più che in passato, si nota una fortissima presenza di docenti alle prime esperienze, pure in conseguenza delle peculiarità del sistema di reclutamento, e di supplenti anche non più in tenerissima età che, per diverse ragioni (spesso legate alle incertezze lavorative che affliggono altri settori), decidono di cambiare mestiere "buttandosi" sull'insegnamento. Tuttavia, anche se può sembrare una banale difesa d'ufficio della categoria, insegnanti non ci si improvvisa e l'esperienza sul campo risulta decisiva per il docente.

Fra i molti temi toccati da Ellero, uno appare in questa sede particolarmente meritevole di una riflessione, quello relativo alle regole e alla necessità del loro rispetto. Da più parti sentiamo e leggiamo di docenti spesso timorosi di essere troppo duri con gli studenti, anche a causa delle sempre più frequenti prese di posizione dei genitori in difesa (talvolta "a prescindere") dei propri figli e contro gli insegnanti. Ellero porta l'esempio del non rispetto delle scadenze: cosa fare con quei ragazzi che non presentano i compiti assegnati entro la data stabilita? Se lasciar correre, da un lato, può servire ad evitare conflitti con chi è venuto meno al proprio dovere, dall'altro contribuirà molto probabilmente a far credere ai più diligenti che, in fin dei conti, si può anche non rispettare le consegne senza particolari conseguenze. Quello lanciato indirettamente dal docente che decide di chiudere un occhio è un messaggio pericolosissimo non soltanto in ordine alla necessità di far capire che le regole vanno riconosciute e rispettate, ma anche per ciò che riguarda le conoscenze e le competenze. Penso alla mia esperienza di docente di italiano (ma a sentire quanto riferiscono diversi colleghi il ragionamento si potrebbe ampliare anche ad altre materie) e alla conclamata e diffusissima non conoscenza da parte di studenti delle superiori di elementi basilari dell'italiano: dal saper coniugare correttamente i verbi in tutti i tempi e i modi al saper fare un riassunto, dal corretto uso dei segni di interpunzione allo scrivere senza errori di ortografia (ci si ferma qui, ma altro si potrebbe ancora citare). Lacune ormai sempre più evidenti che richiederebbero da parte dell'insegnante una massima attenzione alla fase di correzione dei compiti assegnati per casa per cercare di aiutare gli studenti a recuperare queste mancanze. Non è tuttavia raro sentire docenti che, adducendo come scusa il fatto che si tratta di argomenti che dovrebbero essere affrontati ai livelli scolastici precedenti, non si preoccupano a sufficienza della continua verifica di quanto fanno a casa i loro

studenti per sanare le carenze. Un atteggiamento umanamente forse comprensibile, ma che ci si permette di non condividere, anche perché nella percezione comune degli studenti, sempre più spesso, le lacune sopra ricordate non sono ritenute particolarmente importanti: appare dunque ancor più necessario un controllo continuo dei compiti assegnati per casa da parte dell'insegnante e una certa intransigenza in merito alla puntualità nella consegna dei lavori assegnati.

**Adriano Colombo, *Lingua, letteratura e scuola*,
a cura di Guido Armellini e Giorgio Graffi,
Firenze, Franco Cesati Editore, 2021**

LUIGI BOSI

LUIGI BOSI (luigi.bosi@fastwebnet.it) è socio del Giscel Emilia Romagna, di cui è stato più volte segretario, ha insegnato italiano in diversi ordini di scuola, ha svolto attività di formatore e collaborato ad alcune pubblicazioni di educazione linguistica e letteraria.

Sono ormai tre anni che Adriano Colombo è scomparso, lasciando un grande vuoto, oltre che fra gli amici e i familiari, nel campo dell'italianistica e della didattica dell'italiano.

Il Giscel, associazione a cui egli aveva aderito sin dalla costituzione, assumendovi più volte incarichi dirigenziali e dedicandovi gran parte delle proprie energie, ha cercato di colmare tale vuoto, promuovendo diverse iniziative, fra cui, oltre alla riproduzione nel proprio sito nazionale di quello personale preziosissimo di Adriano, altrimenti destinato ad andare disperso, la pubblicazione di questo volume che raccoglie alcuni fra i suoi contributi più significativi a riviste e convegni del settore.

Si tratta in tutto di tredici brevi saggi, appartenenti al periodo che va dal 1981 al 2019, in cui prevalente era diventato in Adriano l'interesse per i problemi didattici, che in ordine cronologico forniscono un quadro complessivo della ricchezza e della particolarità della ricerca da lui compiuta in questi anni: undici riguardano la linguistica italiana e l'educazione linguistica, specie l'insegnamento grammaticale, tre in particolare l'educazione letteraria e i suoi rapporti con l'educazione linguistica.

Guido Armellini e Giorgio Graffi, curatori del volume e autorevoli rappresentanti di due dei campi in cui si è svolta questa ricerca, rispettivamente quello della didattica della letteratura e quello della linguistica, mettono bene in luce nell'*Introduzione* la particolarità della sua figura di vero insegnante ricercatore. Come egli, accanto all'insegnamento nella scuola secondaria, abbia sempre coltivato, sin dagli inizi della sua attività, la passione per gli studi linguistici, e da autodidatta abbia fornito contributi assai significativi alla stessa linguistica teorica, essendo fra i primi, per esempio, ad aver applicato all'italiano le tecniche della grammatica generativa, anche se maturando, poi, in questo campo una propria impostazione di tipo «fondamentalmente descrittivo». E osservano come tutta l'attività scientifica di Adriano sia «caratterizzata, da un lato, dall'interesse, spesso venato di polemica ma mai pregiudizialmente ostile, per i modelli teorici più avanzati, e dall'altro da un'attenzione scrupolosa ai dati linguistici concreti, sorretta da una profonda conoscenza della storia della lingua e della letteratura italiana» (p. 7).

Vorrei qui sottolineare, però, un altro aspetto della attività scientifica di Adriano, che mi pare emerga con forza dalla lettura dei saggi raccolti in questo volume, e che, del resto, è richiamato anche nella citata *Introduzione*: come, cioè, questa attività sia stata influenzata dal suo impegno di insegnante di italiano di scuola secondaria. Un impegno vissuto in modo "militante", facendosi carico con grande passione e intelligenza dei problemi in cui, insieme alla scuola in genere, questo insegnamento specificava; e che, appunto, lo porterà, da un lato, a privilegiare nel tempo proprio l'educazione linguistica, dall'altro, a continuare sì le sue ricerche di linguistica generale e italiana, ma sempre con lo scopo, anche, di trovare in esse qualche soluzione ai problemi che quell'insegnamento poneva.

Già nel saggio che apre la raccolta, *Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica* (cap. 1), in cui critica su diversi punti le grammatiche tradizionali, dice che la sua ricerca ha un «carattere anfibo», perché «muovendo da considerazioni didattiche si spinge sul terreno teorico» (p. 33). Così come in *Anafora e coreferenza: qualche precisazione* (cap. 7), in cui, attraverso un'analisi rigorosa e documentatissima dei diversi fenomeni di anafora testuale, mostra la necessità di distinguere fra coreferenza e relazione anaforica, conclude motivando così la necessità di questa distinzione: «Tali termini e concetti cominciano a circolare in ambiti di insegnamento scolastico, dove la loro novità può portare a dilatarli e sovrapporli. Credo che sia compito degli studiosi, senza rovesciare sulla scuola ogni sottigliezza della ricerca, dare indicazioni ed esempi di rigore terminologico e concettuale» (p. 193).

Del resto, lo studio della linguistica in funzione della soluzione dei problemi della didattica dell'italiano è anche alla radice di quasi tutte le opere di cui Adriano è stato autore, tralasciando le numerose di cui è stato curatore. Si pensi alla sua grammatica per le scuole *Pensare le parole* (Colombo 1988), in

cui, fra i primi a farlo, introduceva elementi e impostazioni derivanti dal modello della grammatica valenziale; a *Leggere. Capire e non capire* (Colombo 2002), ancora oggi guida utilissima, teorica e pratica, alla didattica della comprensione del testo, in cui faceva proprie le più recenti ricerche scientifiche del settore; e a *A me mi* (Colombo 2011), che, sulla base di uno straordinario campionario di errori raccolti nel tempo dalle proprie osservazioni scolastiche o da altre fonti, e un' altrettanto straordinaria competenza testuale di ambito letterario e non, forniva, questa volta, una guida per la didattica della scrittura e della correzione dei testi. Si pensi, soprattutto, a *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, scritta in collaborazione con Giorgio Graffi (Graffi - Colombo 2017).

Agli stessi interessi, comunque, può essere ricondotta anche la traduzione nel 2009 della *Grammatica della lingua italiana* di Christoph Schwarze, concepita, a suo dire¹, in risposta ad un appello lanciato anni prima da Tullio De Mauro perché quest'opera fosse resa disponibile nella nostra lingua, rappresentando essa uno dei riferimenti essenziali per la formazione di un "bravo insegnante" di italiano.

Non mi soffermerò a esporre in modo più analitico il contenuto di tutti i saggi del volume, preferendo invitare chi vi fosse interessato a consultare la già citata *Introduzione*, dove questa esposizione è svolta in modo molto chiaro e preciso.

Vorrei invece, a questo punto, provare a focalizzare l'attenzione, tra la ricchezza ben più ampia di stimoli che la lettura di questo volume può offrire, su alcuni dei motivi principali per i quali essa, in base anche alla mia passata esperienza di insegnante, può essere particolarmente utile oggi per un insegnante di italiano in servizio o in formazione, aiutandolo ad affrontare meglio alcuni dei problemi propri di questo insegnamento.

Credo che essa, in primo luogo, possa servire a colmare una lacuna, spesso registrata nella formazione degli insegnanti, nella conoscenza del dibattito relativo alla didattica dell'italiano svoltosi nel nostro paese negli ultimi decenni, cioè dello stato, per così dire, delle principali questioni relative ai problemi che la riguardano². Penso al dibattito sul modo in cui insegnare la

¹ È significativo che Adriano Colombo (2009: 19) apra la sua *Presentazione dell'edizione italiana* di Christoph Schwarze, *Grammatica della lingua italiana*, Roma, Carocci 2009, con la citazione di questa affermazione tratta da un'intervista a Tullio De Mauro (1998) una decina di anni prima: «Il bravo insegnante deve sapere tanta di quella grammatica, avere letto tanto Renzi, e tanto Seriani e tanto Lepschy e tanto Schwarze, se sa un po' di tedesco e se riusciranno a trovarlo».

² Anche Adriano Colombo, dopo i contatti avuti con molti insegnanti nella sua attività di formatore, lamentava così l'esistenza di questa lacuna: «la preparazione di questi colleghi in storia e teoria della letteratura mi è parsa in genere di buon livello, la conoscenza del dibattito sulla didattica della letteratura e della storia letteraria per lo più scarsa o nulla».

grammatica, se più normativo o descrittivo, o con quale modello teorico di riferimento, ripreso non solo nell'*Introduzione* dai curatori, ma anche in diversi saggi di Colombo, come per esempio in «*Considerando qual sublime ragione metafisica regoli ogni parte dell'umano linguaggio*»: *grammatica razionale e grammatica didattica* (cap. 4), e in *Superstizioni grammaticali* (cap. 8). Invece, per quanto riguarda la storia del dibattito sull'insegnamento della letteratura, penso al saggio *Il programma dell'ispettore Castigamatti* (cap. 11), che approfondisce il problema del canone e le posizioni al riguardo dei vari programmi ministeriali succedutisi nel tempo; e al saggio *A che punto è l'insegnamento della letteratura* (cap. 12), riguardante i metodi e le finalità dell'insegnamento letterario; mentre il suo rapporto con l'educazione linguistica è approfondito nei due saggi *Educazione linguistica e educazione letteraria* (cap. 10) e *I valori, la lingua, l'immaginario* (cap. 13).

Un altro aiuto può venire dall'esempio che questi saggi forniscono non solo della rilevanza che deve avere lo studio della linguistica nella formazione degli insegnanti, ma anche del modo in cui questo deve ricadere sull'educazione linguistica. Ad Adriano non piaceva l'espressione "linguistica applicata" e, specie nel saggio intitolato "*Applicazione*"? *Linguistica teorica e grammatiche scolastiche* (cap. 6), approfondisce come «compito dell'educazione non sia "applicare" i risultati di una ricerca che si svolge in altre sedi, ma se mai usarne i risultati per i propri fini» (p. 151).

Fra i problemi principali dell'insegnante di italiano, c'è poi quello del programma, del rapporto, cioè, fra contenuti disciplinari sempre più estesi e tempo in classe a loro disposizione sempre, invece, più ridotto, a causa dell'aumento di altre richieste formative, le più varie, provenienti dal contesto sociale (campagne contro le dipendenze, il bullismo, l'omofobia, ecc.). Per il versante linguistico di questo problema può essere utile il saggio più lungo della raccolta *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua* (cap. 5), mentre per quello letterario un po' tutti i saggi già citati relativi all'educazione letteraria, specialmente *A che punto è l'insegnamento della letteratura* (cap. 12).

Ma dove, forse, l'acutezza e il rigore intellettuale di queste analisi raggiungono uno dei risultati maggiori è nella critica, spesso venata di quella sottile ironia caratteristica di Adriano, delle numerose incongruenze che si trovano nei manuali di grammatica in uso nelle scuole. Incongruenze che si tramandano di generazione in generazione per pigrizia, sciattezza e conformismo, di cui a volte rimangono tracce anche nei manuali più innovativi, e che in alunni più svegli possono suscitare interrogativi a cui l'insegnante, spesso formatosi su questi stessi testi, può avere serie difficoltà a rispondere. Ne ci-

Quest'ultimo punto è davvero inquietante e ci avverte che tanto resta ancora da fare» (p. 270).

to, per concludere, solo alcune fra quelle più comuni, lasciando al lettore il piacere di soddisfare la propria curiosità scoprendo le spiegazioni alternative che Adriano propone.

Per quanto riguarda la morfologia, le incongruenze nel modo aristotelico sostanzialistico di definire le parti del discorso (pp. 124-125), nella teoria dei gradi dell'aggettivo ereditata dal latino ma che per l'italiano si adatta a pochissimi casi (pp. 196-199), nella questione dell'uso dei pronomi *lui, lei, loro* in funzione di soggetto, e di "gli" con valore femminile o plurale, in genere non autorizzato dalle grammatiche tradizionali, se non come uso familiare introdotto di recente, nonostante la documentazione di autorevoli precedenti negli autori canonici di alcuni secoli passati (pp. 105-106).

Per quanto riguarda la sintassi, le incongruenze nel modo di definire e riconoscere il soggetto (p. 132), nel modo di presentare la coordinazione come un fenomeno riguardante quasi esclusivamente le frasi (pp. 40-41), nel modo di distinguere le frasi subordinate da quelle coordinate (pp. 36-41) e nel modo di non riconoscere l'analogia strutturale esistente fra frase semplice e complessa (p. 135).

Non sono, comunque, solo le risposte che Adriano fornisce in queste analisi a insegnare qualcosa, sono anche le sue domande, i suoi dubbi, i suoi "non so", che altre volte mettono fine o lasciano aperte le sue ricerche³. Ricordandoci che, se la lingua va studiata, con metodo scientifico, in cerca di leggi e regolarità, essa, tuttavia, non è «un meccanismo perfetto, una costruzione logica, ma un prodotto storico e composito, non privo di buchi e di strappi» (p. 138), e che, quindi, va indagata sempre con un atteggiamento di massima onestà intellettuale e rigorosa fedeltà al dato concreto. Atteggiamento, questo, che costituisce certo una delle cifre principali di tutto il lavoro di Adriano Colombo.

Riferimenti bibliografici

Colombo, Adriano (1988), *Pensare le parole, grammatica italiana per la scuola media*, Milano, Edizioni scolastiche B. Mondadori.

Colombo, Adriano (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.

Colombo, Adriano (2011), *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.

Colombo, Adriano (2012), *La coordinazione*, Roma, Carocci.

³ Cfr. per esempio p. 69

Colombo, Adriano – Graffi, Giorgio (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.

De Mauro (1998), *Passato e futuro dell'educazione linguistica. Intervista a Tullio De Mauro di Silvana Ferreri*, in *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, a cura di Silvana Ferreri e Anna Rosa Guerriero, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-35.

Recensione di Sonia Coluccelli, *Il metodo Montessori nei contesti multiculturali. Esperienze e buone pratiche dalla scuola dell'infanzia all'età adulta*, Trento, Erickson, 2020

EMANUELA BINI

EMANUELA BINI (emanuela.bini1@posta.istruzione.it) si è laureata in Lingue e Letterature Straniere e in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Bologna. Ha conseguito il titolo di specializzazione come insegnante di sostegno per alunni con disabilità. È insegnante, formatrice e autrice di articoli e saggi sull'inclusione degli alunni disabili migranti. Nel 2021 il suo articolo *Appartenenza culturale e disabilità. Per una lettura multidimensionale della doppia diversità in ambito educativo e sociale* pubblicato in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche» (18/2, 2020) ha ricevuto il «Premio Riccardo Massa» istituito dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e l'educazione interculturale.

Nel libro Sonia Coluccelli, laureata in Filosofia, formatrice e docente di scuola primaria a indirizzo montessoriano, sostiene che il metodo didattico elaborato da Maria Montessori può essere applicato con profitto anche in classi multiculturali e nell'insegnamento dell'italiano come L2 per adulti migranti. Partendo dall'assunto secondo il quale il metodo montessoriano non è da considerarsi come un approccio didattico d'élite, Coluccelli dimostra, attraverso riferimenti teorici ed esperienze didattiche svolte anche in scuole non a indirizzo montessoriano, che la metodologia didattica montessoriana è particolarmente efficace in contesti multietnici.

Nel primo capitolo l'autrice presenta le coordinate che orientano la sua indagine: da un lato, la piattaforma antropologica su cui poggia la ragione del libro, ovvero la visione cosmica, universalistica e profondamente orientata alla tutela della giustizia e dei diritti che Maria Montessori ha manifestato sin da giovane e che si declina nei processi interculturali più virtuosi, dall'altro lato la certezza del beneficio di una didattica attiva di impianto montessoriano nel processo di apprendimento della lingua italiana e delle altre conoscenze da parte di bambini e adulti migranti affinché sia tutelato il loro diritto ed esercizio della cittadinanza, grazie (anche) alla scuola (pp. 24-25). Pur appartenendo ad una classe agiata, la dottoressa di Chiaravalle ha sempre rivolto la sua attenzione ai diritti di chi aveva meno potere e visibilità, in particolare i bambini esclusi dalle opportunità di crescita armonica. Il metodo scientifico montessoriano si basa sull'osservazione e sull'ascolto di ciascun bambino senza alcun pregiudizio sulla provenienza culturale che, essendo parte integrante dell'identità del singolo, non viene percepita come un elemento di distanza, ma come una risorsa che il singolo porta nel gruppo da accogliere nel rispetto delle individualità di ciascuno e di tutti (pp. 29-30). Il dialogo, elemento centrale nei processi interculturali, l'ascolto, l'osservazione, la pazienza e l'accoglienza dell'altro sono elementi che rendono i contesti montessoriani spazi privilegiati per accogliere bambini e famiglie provenienti da altre culture.

Dopo una breve parentesi dedicata ai dati statistici che fotografano la presenza degli alunni migranti nelle scuole italiane e i principali Paesi di provenienza, Coluccelli prosegue la sua riflessione sottolineando l'importanza di un ambiente preparato a misura di bambino «dove [...] tutti i bambini trasformano il loro carattere e diventano esseri calmi e capaci di concentrazione» (Montessori 2004: 120-121), impegnati in attività interessanti e adatte ai bisogni della mente e del corpo. La "mente assorbente" di cui parla la Montessori è una mente che coglie i dettagli ma allo stesso tempo si nutre di un ordine e di un'armonia più complessivi. Per facilitare l'apprendimento della lingua seconda, risultano particolarmente utili i materiali sensoriali che l'insegnante mette a disposizione nell'aula. Maria Montessori chiama i materiali sensoriali «astrazioni materializzate», ovvero concetti che attivano il dialogo tra i due emisferi del cervello preposti all'acquisizione delle conoscenze: la dimensione affettiva connessa al contesto culturale (emisfero destro) e la dimensione logica legata all'analisi della lingua (emisfero sinistro) (p. 47). I materiali montessoriani, fondati sul principio autocorrettivo e usati dai bambini in autonomia, e il ruolo di regista e guida assunto dall'insegnante facilitano dunque l'acquisizione della lingua L2 (pp. 49-50).

Nel secondo capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia, emerge, da un lato, l'importanza di materiali strutturati e sensoriali nell'acquisizione della lingua italiana, dall'altro l'importanza dei meccanismi di tutoraggio tra bambini di età diverse, aspetto che caratterizza le grandi potenzialità del *setting*

montessoriano anche per gli alunni che arrivano con fragilità di carattere linguistico e culturale (p. 62). Nelle sezioni eterogenee per età nella fascia 3-6 anni lo sviluppo del senso sociale e l'educazione alla convivenza tra differenze diventano ancora più centrali nelle classi multietniche, dove lo scambio tra bambini di età e con competenze diverse a livello linguistico valorizza ulteriormente la pluralità di linguaggi portando a considerare il rispetto di tempi, bisogni e competenze diverse come una palestra di vita e una fonte di arricchimento per tutti (p. 64). Nelle scuole multiculturali è importante che ai bambini non italofofoni vengano dedicati momenti di ascolto e di dialogo individuale. In ambito montessoriano il rischio di abbassare il livello della comunicazione italiana dal punto di vista lessicale per facilitare la comprensione è ovviato da materiali, nomenclature, incastri di botanica e zoologia che portano i bambini a chiamare ogni cosa con il nome corretto, seguendo l'esempio della maestra che curerà la presentazione individualizzata dei materiali di sviluppo in un contesto significativo permettendo così ad ogni bambino di formulare frasi e familiarizzare con parole e concetti (p. 68).

Relativamente la letto-scrittura, si iniziano ad apprendere il suono e, attraverso il tatto, le forme delle lettere smerigliate che vengono riprodotte nella farina, attività che permette di interiorizzare suoni e forme insieme. Immagini associate ad oggetti di cui la maestra scandisce il nome e immagini associate a parole scritte rappresentano il materiale specifico per gli alunni più piccoli. Si passa poi agli alfabetari mobili con cui ogni bambino compone parole, distinguendo vocali e consonanti in base al colore. Esistono anche alfabetari con caratteri diversi da quelli latini che permettono l'alfabetizzazione bilingue (p. 71). Questi materiali sono stati ideati e sperimentati per essere usati autonomamente dai bambini dopo la presentazione della maestra; si tratta di materiali tali da permettere a ciascun alunno di individuare e correggere eventuali errori, senza imposizioni o sollecitazioni da parte del docente (pp. 71-72).

Coluccelli dedica molto spazio all'utilità del materiale montessoriano in contesti multietnici anche nel capitolo dedicato alla scuola primaria e nel capitolo dedicato all'alfabetizzazione degli adulti migranti. Nella scuola primaria rispondere ai bisogni di apprendimento di alunni non italofofoni significa fornire loro gli strumenti culturali necessari per realizzarsi professionalmente da adulti e ridurre così le forme di esclusione sociale nella comunità in cui vivono (p. 75). Secondo Maria Montessori, la scuola primaria è caratterizzata dall'idea di bambino cosmico connesso al mondo intero (p. 86): nella visione cosmica montessoriana le esperienze che consentono al bambino un contatto diretto con la natura accrescono attenzione, rispetto e curiosità verso ciò che lo circonda. Il bambino inizia così a comprendere che «ogni cosa è strettamente collegata su questo pianeta e ogni particolare diventa interessante per il fatto di essere collegato agli altri. Possiamo paragonare l'insieme ad una tela: ogni particolare è un ricamo, l'insieme forma un tessuto magnifico» (Mon-

tessori 2016: 60). I bambini comprendono le relazioni che intercorrono tra tutte le parti dell'universo di cui loro stessi fanno parte al di là dell'appartenenza nazionale (p. 89), aspetto che incentiva ad interiorizzare valori come equità e pace.

I materiali di sviluppo montessoriani sono strumenti di apprendimento che permettono di toccare i concetti per acquisirli e rappresentano un'importante compensazione allo svantaggio linguistico dei bambini non italofofoni (p. 94). I materiali di sviluppo montessoriani sono scientifici, pensati per isolare una caratteristica alla volta e di graduale complessità, autocorrettivi, sensoriali, ideati per costruire, incastrare, infilare, ordinare e imparare con le mani, polivalenti, indicati per attività non solo individuali, ma da svolgersi in coppia o in piccolo gruppo, dinamica particolarmente adatta per costruire relazioni in classi multietniche (pp. 95-100). Attività con i simboli grammaticali, le nomenclature, i materiali dell'analisi logica, l'alfabetiere mobile e le lettere smerigliate facilitano gli apprendimenti di bambini non italofofoni.

Nel capitolo dedicato all'alfabetizzazione dei migranti adulti, Coluccelli descrive alcune esperienze nei CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) istituiti nel 2012. Secondo l'Autrice, usare materiali di ispirazione montessoriana come le nomenclature, le *flashcards* e il gioco del *memory* costituisce un'efficace strategia didattica. Si tratta infatti di materiali che permettono di attivare il pensiero per immagini e di offrire contenuti legati alla sfera concreta della vita quotidiana dello studente, in modo da facilitare la comprensione e la memorizzazione del lessico attraverso associazioni visive (pp. 129-130).

Dal testo di Coluccelli emerge che la pedagogia montessoriana, come tutti gli approcci progressisti, è uno strumento capace di operare una mediazione culturale e didattica efficace tra adulti e bambini e di costruire ponti tra il sapere strutturato degli adulti e le competenze degli alunni. Nella *Prefazione* Andrea Lupi, Segretario generale della Fondazione Montessori Italia, sostiene che i principi del metodo montessoriano sono validi dall'infanzia all'età adulta - non solo in contesti d'élite, come si è portati a pensare, ma anche in contesti meno privilegiati - in quanto si fondano sull'idea che l'apprendimento migliore è guidato dall'interesse verso un'attività stimolante che si svolge in autonomia. Inoltre valori come pace, libertà e incontro con l'altro sono i cardini del pensiero della Montessori, valori che concorrono alla costruzione di un mondo migliore all'insegna della convivenza tra popoli diversi già a partire dal microcosmo delle classi multietniche presenti nelle nostre scuole.

Il metodo Montessori nei contesti multiculturali. Esperienze e buone pratiche dalla scuola dell'infanzia all'età adulta di Sonia Coluccelli è un testo particolarmente utile e interessante dal punto di vista operativo e teorico per docenti (sia delle scuole di metodo montessoriano sia delle scuole tradizionali), per educatori e mediatori linguistico-culturali.

Riferimenti bibliografici

Montessori, Maria (2004), *Educazione e pace*, Roma, Opera Nazionale Montessori (1^a ed. Milano, Garzanti, 1949).

Montessori, Maria (2016), *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli (1^a ed. *De l'enfant à l'adolescent*, Paris, Desclée de Brouwer, 1948; 1^a ed. it. Milano, Garzanti, 1949).

Recensione di Rosario Coluccia, *Conosciamo l'italiano? Usi, abusi e dubbi della lingua*, Firenze, Accademia della Crusca, 2020

CLAUDIO NOBILI

CLAUDIO NOBILI (cnobili@unisa.it) è ricercatore (tipo B) di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno. Si occupa prevalentemente di didattica dell'italiano L1/LS, di gestualità italiana in prospettiva linguistica e nell'ottica di un'educazione linguistica integrale, e di italiano variazionale in prospettiva sincronica. È autore delle monografie *L'italiano e le sue varietà* (Firenze, Franco Cesati, 2018; con Sergio Lubello); *I gesti dell'italiano* (Roma, Carocci, 2019); *L'italiano senza parole: segni, gesti, silenzi* (Firenze, Franco Cesati, 2022).

Nell'intervento conclusivo del ciclo degli *Incontri sociolinguistici. Le varietà dell'italiano contemporaneo*, organizzato dalle università di Bologna e di Pavia, Bruno Moretti ha affrontato il tema dell'italiano contemporaneo da una prospettiva interessante: quella del mercato editoriale italiano, che vede oggi una produzione sempre più crescente di quelli che Moretti definisce "libri dei dubbi", libri cioè nei quali i lettori colti cercano risposte a dubbi su questioni sensibili, di rilevanza sociale, relative all'italiano.

Nel novero dei libri dei dubbi può essere incluso il volume di Rosario Coluccia *Conosciamo l'italiano? Usi, abusi e dubbi della lingua*, pubblicato nel 2020 dall'Accademia della Crusca; il volume, infatti, «[n]on [...] un libro di grammatica né un manuale di didattica dell'italiano» (p. 5), offre suggerimenti pratici su un uso corretto dell'italiano a partire dall'osservazione di fatti linguistici concreti. Entro la complessa architettura sociolinguistica dell'italiano variazionale, fungono da punti d'orientamento «la comprensibilità, la

correttezza e la bellezza della lingua, senza irrigidirsi in aprioristiche negazioni dei fermenti che la percorrono e nello stesso tempo evitando di cedere al pressapochismo agrammaticale, che ignora la storia e anche la funzionalità» (p. 7). Ed è proprio l'educazione a usi della lingua corretti e funzionali alla comprensione del destinatario l'elemento che fa emergere dal libro di Coluccia un impegno vivo e attento non soltanto sul piano linguistico, ma anche su quello etico-civile (non a caso, alla fine della *Presentazione* che apre il volume, all'autore piace ricordare il suo ruolo di redattore di una rubrica di divulgazione linguistica per il *Nuovo Quotidiano di Puglia*, da cui provengono molti dei temi trattati nel volume).

Il libro è articolato in cinque capitoli. Il primo capitolo (*L'italiano oggi*) si sofferma su alcuni fenomeni riscontrabili (ancora) nell'italiano contemporaneo, come l'uso di un'*antilingua* (per dirla con Italo Calvino), ossia di un ostico burocratese, da parte delle amministrazioni pubbliche nei testi scritti ufficiali rivolti ai cittadini¹. Nel periodo da dicembre 2018 a giugno 2019 ho lavorato alla parte linguistica del progetto CUR (Comitato universitario regionale della Campania) *Pubblica Amministrazione: semplificare i processi decisionali, migliorare le performance*, con l'intento di rendere più agevoli e comprensibili alcuni avvisi pubblici emanati dalla Regione Campania; in uno degli avvisi, nel punto cruciale in cui si esplicita l'obiettivo del testo, si legge una lingua astratta e contorta:

In linea con le politiche europee e nazionali sull'occupazione, l'avviso ha come obiettivo generale quello di costruire un modello di sviluppo territoriale in grado di combinare la competitività economica e la coesione sociale in ogni settore, rafforzando il sistema produttivo regionale sul versante della stabilità occupazionale,

riformulabile per esempio così:

L'obiettivo generale dell'avviso è contrastare la disoccupazione in Campania attraverso incentivi all'assunzione di determinate categorie di lavoratori da parte di aziende con sedi sul territorio campano².

Scrivono bene Coluccia: «Tutto questo non avviene per cattiva volontà, avviene per abitudine³ e per superficialità. [...] il fenomeno coinvolge segmenti estesi della popolazione, raggiunge anche chi si occupa professionalmente della lingua, perfino professori e giornalisti» (p. 25)⁴. A cui si possono ag-

¹ Sul tema si veda il recente e aggiornato Cortelazzo 2021.

² Questo e altri esempi in Nobili 2021.

³ La «conformistica inerzia con cui gran parte del ceto amministrativo aderisce alle consuetudini scritte del settore» (Cortelazzo 2014: 97).

⁴ Al riguardo Lubello (2014: 95) intitola un capitolo del suo lavoro *Il burocratese fuori degli uffici*.

giungere gli studenti universitari, che percepiscono l'antilingua calviniana come varietà diafasicamente alta, da impiegare perciò nei suoi tratti diagnostici nelle comunicazioni con i professori. Di seguito l'incipit di una mail che ho ricevuto qualche mese fa da una studentessa: «Gentile professore, [...] Con la presente, è mia intenzione comunicarLe che vorrei scegliere il Suo insegnamento di Linguistica Italiana per la tesi di laurea». Quel sintagma preposizionale a inizio di frase (*Con la presente*) richiama alla mente (*Veniamo noi*) *con questa mia a dirvi*: è l'*anti-*, anzi la malalingua (Trifone 2018) di Totò che si sforza di dettare a Peppino una lettera quanto più formale possibile nella scena famosissima da *Totò, Peppino e la... malafemmina* (1956), film citato da Coluccia in apertura di capitolo a proposito dell'unificazione linguistica nel nostro Paese come conquista relativamente recente.

Nel capitolo non manca un'attenzione specifica alla scuola e all'università, alla formazione linguistica degli studenti e degli insegnanti; tuttavia il vero nodo, prima ancora che culturale, è politico. Sostiene Coluccia a chiare lettere: «Creare una vera unità nazionale nell'istruzione dovrebbe essere scopo primario della politica e obiettivo del paese intero» (p. 37). Bastano a far riflettere i continui insuccessi dei candidati (laureati in giurisprudenza) nella prova scritta prevista dal concorso per l'accesso alla magistratura, di cui Coluccia dà conto. È rimbalzata su tutti i giornali a inizio dicembre 2021 la bassissima percentuale di ammessi alla prova orale (attorno al 6%) a causa di una debole e incerta padronanza della lingua scritta. Ho potuto verificare personalmente questa incapacità di gestire lo scritto in occasione di un corso sulla scrittura che ho tenuto per la preparazione all'esame di avvocato e ai concorsi pubblici. Cito da un parere di diritto penale stilato per il corso un esempio di uso erroneo delle preposizioni: «In conclusione, alla luce di quanto sopra esposto, possiamo affermare che Tizio potrebbe rispondere, della condotta nei confronti di Caio, di omicidio volontario» (al posto di *in relazione, rispetto alla condotta*).

Di fronte a esempi come questo (e ai molti altri elencati da Coluccia), è sempre bene ribadire il ruolo centrale della scuola nella creazione e nel rafforzamento delle competenze grammaticali. Un ulteriore aspetto che non va trascurato è lo sviluppo nello studente di un uso accorto e consapevole dei prestiti linguistici, in particolare degli anglicismi sempre più frequenti nel lessico dell'italiano. La posizione di Coluccia è equilibrata: «quando parliamo italiano, parliamo italiano (bene, senza errori, senza inseguire mode). Quando parliamo inglese, parliamo inglese» (p. 57). Appare per esempio inaccettabile, in tempo di pandemia da Covid-19, l'uso di *booster* (ancor più senza il suo traduce in italiano *richiamo* del vaccino) nell'ambito di una comunicazione medica, giornalistica e istituzionale rivolta a un pubblico ampio e indiffe-

renziato, che non necessariamente conosce l'inglese⁵. Spiega Coluccia che «in questa fase della globalizzazione alcuni popoli, tra cui l'italiano, stanno perdendo (almeno in parte) la fiducia nella propria lingua» (p. 56). E perdere fiducia nella propria lingua vuol dire, piano piano, perdere la propria identità culturale⁶.

Alla ricchezza dei contenuti del primo capitolo, Coluccia fa seguire nel secondo (*Parole, parole, parole. Usar bene la lingua significa scegliere*) un'incursione nel campo del cosiddetto "politicamente corretto". L'invito è a una scelta delle parole rispettosa degli individui e della loro condizione, senza scadere nell'esagerazione: «Badare a non offendere usando la lingua è fondamentale. E nello stesso tempo bisogna anche mantenere il senso della misura. Ci sono esagerazioni, lo sforzo di essere politicamente corretti e di non offendere a volte provoca effetti ridicoli» (p. 64). L'esempio di *cieco*, parola non irrispettosa nel paragone con la perifrasi eufemistica con litote attenuativa *non vedente*, serve all'autore per affermare la necessità di una pianificazione urbana che renda davvero inclusiva la partecipazione alla vita comunitaria di persone con disabilità. Il punto, insomma, oltre che linguistico, è di nuovo etico e politico (nell'accezione di impegno civico).

Quando si parla di lingua rispettosa e inclusiva, non si può non toccare la questione attualissima del "sessismo linguistico", cioè il fenomeno di discriminazione linguistica in base al sesso, in particolare nei confronti delle donne. Non declinare al genere femminile nomi indicanti professioni svolte oggi da donne e non più solo da uomini è un atto di sessismo linguistico: «Oggi, con una società diversa, possono essere declinati al femminile nomi finora pensati e usati al maschile, seguendo le regole della nostra grammatica, senza alcuna violazione della norma» (p. 86). Secondo questa indicazione di Coluccia, usare *la ministra*, *la sindaca*, ecc. per indicare soggetti di sesso femminile vuol dire scegliere di assumere un atteggiamento linguistico non discriminatorio, sfruttando opportunamente la morfologia flessiva dell'italiano.

E sempre a proposito di rispetto, inclusione, partecipazione attiva dei cittadini, nell'ultimo paragrafo del secondo capitolo, dedicato alla lingua della pandemia, Coluccia dice: «Una lingua chiara, completa e condivisa da tutti, in grado di trasmettere con parole convincenti le informazioni necessarie alla

⁵ Su questo caso si veda il Comunicato del gruppo Incipit dell'Accademia della Crusca, all'indirizzo Internet <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/gruppo-incipit-comunicato-n-18-emun-booster-per-accelerare-labbandono-dellitalianoem/18484> (ultima consultazione: 20.12.2022).

⁶ Con un post pubblicato su Facebook il 29 dicembre 2021, Raffaele Simone ha raccolto in un «deposito delle parole morte» (così lo chiama) una serie di parole comuni dell'italiano ormai sostituite nell'uso dagli equivalenti inglesi: *store* al posto di 'negozio', il già citato *booster* per 'richiamo', *step* invece di 'fase', ecc. Ecco come Simone chiude il suo post: «Così tramontano le grandi lingue, così le grandi culture: per lo scarso attaccamento dei cittadini al loro patrimonio».

gravità del momento, è risorsa primaria nei frangenti difficili» (p. 95). Non ne sono state un buon esempio le oscure e sgrammaticate note ministeriali sull'esercizio della Dad (Didattica a Distanza), destinate a dirigenti scolastici e insegnanti che si sono fatti carico responsabilmente dell'intera gestione.

Di Dad e di scritture digitali tratta il terzo capitolo (*Forme moderne della comunicazione: digitale, rete, cellulare. Nella società e nella scuola*). Ci è noto l'impatto del digitale sull'architettura delle varietà dell'italiano contemporaneo: in anni recenti Giuseppe Antonelli ha proposto l'aggiunta di una varietà, l'*e-taliano*, una varietà trasmessa dai media elettronici, mobile verso l'alto in diastratia e in diafasia a seconda dell'ampiezza del repertorio linguistico del singolo utente, impiegata nei testi digitati di sms, e-mail, chat, blog, ecc., che risultano brevi, frammentati e incompleti se isolati dal cotesto e dal contesto comunicativo⁷. Certamente l'*e-taliano* è una risorsa⁸, ma che può trasformarsi in un limite. Perché ciò non avvenga è necessario che la scuola resti la sede dove insegnare e imparare la scrittura solida dello scritto tradizionale, le cui peculiarità linguistiche sono ben chiare nel confronto con quelle delle scritture digitali. Saper scrivere un testo e saperlo digitare non si equivalgono: è su questa consapevolezza della variazione da trasferire agli studenti che insiste Coluccia quando afferma: «I ragazzi, bravissimi a scrivere messaggini o *tweet*, debbono essere capaci di usare una lingua diversa e appropriata se fanno un compito, se presentano un'istanza in segreteria o una domanda per un concorso» (p. 116).

In rete si digita persino in dialetto. La rivitalizzazione degli usi dialettali⁹ online, nella pubblicità, in letteratura è il tema del quarto capitolo. I dialetti (così si intitola il capitolo), contro ogni previsione catastrofista, non sono affatto scomparsi, ma si sono ritagliati oggi nuovi spazi d'uso, assolvendo a una funzione di appartenenza e riconoscimento identitario più che comunicativa; in un mondo che cambia molto rapidamente il recupero del dialetto assume sempre più valore di salvaguardia dei profili identitari delle comunità: «Fino a qualche tempo fa la riscoperta delle nostre radici linguistiche era fondamentalmente un processo colto, oggi sembra diventata tendenza collettiva e ricerca di identità» (p. 136).

Obiettivo dell'ultimo capitolo (il quinto, *Semaforo lampeggiante, attenzione*) è guidare il lettore verso gli usi corretti dell'italiano a vari livelli (grafia, punteggiatura, sistema pronominale, sistema verbale). Vengono spiegati e risolti i dubbi che parlanti e scriventi si pongono quotidianamente, come per esempio quello relativo alla scelta del pronome allocutivo con cui rivolgersi al destinatario della comunicazione. Constatato l'uso dilagante del *tu*, che azze-

⁷ Cfr., da ultimo, Antonelli (2018).

⁸ Rimando, per esempio, alle esperienze di scrittura digitale riportate nei contributi in Lubello (2019).

⁹ I «dialetti *reloaded*» nel titolo del libro curato da Lubello/Stromboli (2020).

ra registri e rapporti sociali, appiattendolo le sfumature di colore della lingua, Coluccia esplicita i parametri di cui bisogna tener conto nello scegliere la forma pronominale di volta in volta più consona alla situazione comunicativa: «La scelta del pronome allocutivo è determinata dal contesto (formale o informale) in cui si realizza il dialogo e dal tipo di relazione esistente tra parlante e ascoltatore. La scelta deve essere coerente con i saluti, i titoli, il tono della voce e con i comportamenti non verbali» (p. 173). Per quel che riguarda il sistema verbale, una questione che si pongono molti parlanti concerne l'uso del modo congiuntivo, in particolare nelle subordinate. Coluccia ricorda che è grammaticalmente richiesto da verbi reggenti che esprimono un'incertezza, un dubbio, una possibilità, una speranza (*Temo che tu non stia bene*). L'alternativa con l'indicativo presente *stai* (*Temo che tu non stai bene*) fa lampeggiare il semaforo della grammatica: è bene che l'utente riveda il suo enunciato, soprattutto in un contesto di scrittura non informale. Con le parole di Coluccia: «la frase si colloca ad un livello sociolinguistico più basso, chi parla in questo modo non padroneggia appieno la lingua» (p. 184).

Per concludere, la domanda che attraversa tutto il libro di Coluccia è: *perché conoscere (bene) l'italiano?* La risposta si trova nella *Presentazione*, su cui ritorno: «con la buona lingua aiutiamo la nostra nazione a ritrovare l'identità. E incoraggiamo noi stessi all'attenzione reciproca e al rispetto. Ne abbiamo bisogno, di questi tempi» (p. 8). In questi tempi, caratterizzati spesso da trasandatezza e sciattezza linguistica (dai giornali ai luoghi istituzionali), e dal proliferare di espressioni d'odio e violenza, si avverte il bisogno di una «politica dell'umano»¹⁰, di esercitare quotidianamente un'attenzione all'altro anche attraverso una maggiore cura della comunicazione linguistica, parlata, scritta e trasmessa, cura che è segno di senso civico, di appartenenza a una comunità.

Riferimenti bibliografici

Antonelli, Giuseppe (2018), *L'e-taliano tra storia e leggende*, in Sergio Lubello (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze, Franco Cesati, pp. 9-31.

Cortelazzo, Michele A. (2014), *L'italiano nella scrittura amministrativa*, in Sergio Lubello (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, Bologna, il Mulino, pp. 85-104.

¹⁰ L'espressione è nel libro postumo di Stefano Rodotà *Vivere la democrazia* (Rodotà 2018: 142).

- Cortelazzo, Michele A. (2021), *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*, Roma, Carocci.
- Lubello, Sergio (2014), *L'italiano burocratico*, Roma, Carocci.
- Lubello, Sergio, (2019) (a cura di), *Homo scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Firenze, Franco Cesati.
- Lubello, Sergio/Stromboli, Carolina (2020) (a cura di), *Dialetti reloaded. Scenari linguistici della nuova dialettalità in Italia*, Firenze, Franco Cesati.
- Nobili, Claudio (2021), *Per lo studio dell'italiano burocratico in area campana: ancora sul progetto CUR e presentazione di CorTIBuS*, in Raffaella Bombi (a cura di), *La comunicazione istituzionale ai tempi della pandemia. Da sfida a opportunità*, Roma, Il Calamo, pp. 59-73.
- Rodotà, Stefano (2018), *Vivere la democrazia*, Bari-Roma, Laterza.
- Trifone, Pietro (2018), *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*, Bologna, il Mulino.
-

Recensione di Mari D'Agostino, *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, Bologna, il Mulino, 2021

LUISA AMENTA

LUISA AMENTA (luisa.amenta@unipa.it) è professoressa associata di Linguistica italiana all'Università di Palermo, dove ricopre l'incarico di Prorettrice al Diritto allo studio e all'Innovazione dei processi di apprendimento.

Fra le tante novità relative alle scritture digitali vi è anche l'ormai frequente comparsa della "recensione digitale". Sul web la recensione, tipo testuale che ha una lunga tradizione fatta di prodotti non solo fortemente pianificati ma anche, non di rado, scritti in un linguaggio "paludato" e in qualche caso addirittura aulico, muta completamente trasferendosi sui social media.

Da due di queste recensioni "socialmediatiche" vorrei partire per parlare del libro di Mari D'Agostino, *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo* (Bologna, il Mulino, 2021) che, con il supporto di una gran numero di dati qualitativi e quantitativi, ci costringe a guardare con un nuovo sguardo, scientifico ma non solo, alle migliaia di giovani che negli ultimi dieci anni sono entrati in Italia attraverso le rotte migratorie. In particolare il libro si occupa di chi, dopo un viaggio durato mesi o anni, ha vissuto per un periodo in Libia, costringendo in qualche modo anche noi a "passare per la Libia", ascoltando esperienze e voci che di rado entrano nei testi della linguistica.

Le due recensioni da cui partirò sono l'una di Cristiana De Sanctis, nota linguista e autrice recente di volumi importanti (basti ricordare *La sintassi della frase semplice*, Bologna, il Mulino, 2021 e *Che cos'è la grammatica*

valenziale, Roma, Carocci, 2016), e l'altra di Angelo Turco, geografo di fama ed esperto africanista.

La prima, comparsa nel noto blog "valenziale.blogspot.com" di Cristiana De Sanctis il 14 novembre 2021 a poche settimane dall'uscita del volume di Mari D'Agostino, ha un titolo fortemente fuori tono rispetto alla recensione classica: *Un libro straordinario*. Velocemente riassumerò in cosa consiste la straordinarietà di questo libro citando direttamente dal blog:

mi ha riconciliata con la sociolinguistica 'vera', quella fatta sul campo, in tutta la varietà delle accezioni che il termine può coprire (compreso il campo da calcio e il campo di detenzione): basata sull'interazione reale con gli informatori, sulla capacità di ascolto e di interpretazione di storie complesse che hanno in comune il tema del viaggio-migrazione tra lingue e identità, ha allargato i miei orizzonti, la mia capacità di lettura dei dati linguistici e del mondo, spostandomi dal tavolo di lavoro e dalla bibliografia consueta per immergermi in un flusso di esperienze raccontate da voci autentiche, raccolte con cura amorevole e trasmesse con una scrittura limpida e corale, capace di accogliere, raccogliere e ordinare dati, biografie e fonti scientifiche per trasformarle in un'avventura intellettuale e in un racconto emozionante.

L'altra recensione, di Angelo Turco, è apparsa il 4 marzo 2022 sul suo profilo facebook molto attivo e nel quale temi scientifici, politici, personali si intrecciano in maniera assai singolare, restituendoci un universo di interessi profondi e molteplici. Anche in questo caso citerò direttamente dal testo:

Originalissimo nella concezione, tematicamente inusuale, presentato col rigore della migliore ricerca accademica, emotivamente partecipato. [...]. Ma ci tengo a dirvi fin d'ora che si legge come un romanzo. Io l'ho letto come un romanzo per la scrittura avvincente e perché sa tenerti costantemente sul filo e vuoi sapere cosa succede dopo. Insomma, caro "lector", con questo libro sei esattamente dove dovresti essere, cioè nella "fabula". E quindi "dentro" la costruzione linguistica di un mondo che è certamente il tuo, ma è "detto" con parole, con frasi, con discorsi che tuoi non sono, che non sono "pre-costituiti" e che, mentre "si fanno", "lo fanno" quel mondo: e ciò non in parallelo (come se non dovessero incontrarsi mai), ma in contemporanea. Il Pianeta Migrante è traiettivo, anche per questo è geo-grafico, uno spazio proprio e -nondimeno- invincibilmente misturato. Dire il Pianeta Migrante, -ecco l'esperienza che ci fa fare Mari D'Agostino- non con una lingua come siamo abituati a pensarla e a praticarla, ma con un "repertorio", un "plurilinguismo individuale" che evolve nel seno di un "multilinguismo collettivo", dire il Pianeta Migrante non con una "lingua" dunque ma con un insieme creativo e felicemente spregiudicato di risorse linguistiche, ecco è ancora una volta "farlo", più che mai farlo: invertendo il celebre detto di Wittgenstein, «le possibilità del mio linguaggio, sono le possibilità del mio mondo».

Avere iniziato con questi due autorevolissimi pareri, rivolti a un pubblico di lettori colti ma non specialisti (in particolare il blog di Cristiana De Sanctis ha come fruitori molti docenti), che concordano sulla novità di questo libro

capace di intrecciare insieme ricerca scientifica, esperienze didattiche, esperienza di vita, ci consente di procedere velocemente in questa recensione che toccherà solo alcuni aspetti del volume relativi ai possibili utilizzi in chiave didattica.

Il primo di questi è quello più evidente: offrire degli strumenti per guardare da vicino quei nuovi profili di apprendenti che negli ultimi dieci anni sono entrati, spesso per pochissimo, nelle classi dei “Centri provinciali per l’istruzione degli adulti”, (CPIA). Sono giovani spesso privi di reti familiari, con esperienze di movimento assai lunghe e all’interno delle quali le pratiche di acquisizione di nuovi idiomi si sono fortemente arricchite e potenziate. Sono capaci di muoversi dentro le nuove forme di comunicazione digitale che rendono possibile, amplificano e diffondono pratiche di multilinguismo/ multigrafismo inedite, ma, insieme, almeno una parte di essi, non hanno mai avuto modo di imparare a leggere e scrivere.

Mari D’Agostino usa una serie strumenti diversi per metterli al centro di questo libro. Il primo, e forse più importante dei quali, è l’autobiografia linguistica. I racconti di come si vive e si acquisiscono quattro, cinque, sei lingue in un villaggio africano, di come una serie di altre lingue vengono apprese durante il viaggio migratorio, del complesso ruolo dell’arabo in Libia, formano la parte più corposa di tutto il volume. Si tratta di una modalità interessante di utilizzo dell’autobiografia linguistica, potente strumento didattico di cui non solo in Italia ci siamo serviti in molti diversi contesti. Qui l’esperienza linguistica viene fatta emergere dall’interazione orale fra ricercatore e giovane, attraverso racconti spesso assai lunghi che poi sono ricondotti a una narrazione unitaria.

Le potenzialità di questo tipo di materiali vanno oltre il dato conoscitivo della realtà indagata, perché potrebbero rivelarsi assai utile nella formazione di quegli insegnanti che vivono ancora l’esperienza del monolinguisimo, o tutt’al più del bilinguismo italiano/dialetto, come unica possibile forma di multilinguismo e stentano a riconoscere nelle classi forme di alterità linguistica così radicale.

Proprio il multilinguismo è la prospettiva di analisi che attraversa il libro e che è proficua in quanto consente di conoscere in profondità la realtà che viene raccontata.

Leggere il libro e le autobiografie che in esso sono proposte può diventare per gli insegnanti un modo per imparare a riconoscere nei tanti idiomi una risorsa vera a disposizione dei loro giovani studenti e non più un’occasione mancata di confrontarsi con la capacità di muoversi dentro l’universo delle lingue, come dice Mari D’Agostino, «con il piglio sicuro di chi sa usarne tutte quante le risorse».

Abbiamo imparato tutti, almeno dalle *Dieci Tesi* in poi, ma certamente anche tanto prima, a pensare all’apprendente non come una tabula rasa ma come qualcuno ricco di saperi, pratiche, esperienze. Certamente quando il

bambino, il ragazzo, l'adulto viene da luoghi geograficamente, socialmente, culturalmente, tanto diversi, tutto questo è più difficile. E può diventare più forte per gli insegnanti la tentazione di rifugiarsi nel "non sa neppure una parola di italiano", "parla solo i suoi dialetti", "non sa tenere una penna in mano".

Il libro mostra con chiarezza come spesso tutto ciò è invece molto distante dalla realtà; anche tanti analfabeti totali hanno appreso a ricopiare i versetti del *Corano* all'interno di scuole coraniche "classiche" e quindi hanno un'ottima capacità grafica, risorsa utilissima per l'apprendimento della letto-scrittura come la conosciamo noi. Uno dei capitoli (il V, *Scuole, fra esperienze e racconti*) ci consente di entrare da vicino all'interno di una scuola coranica classica e di vedere i suoi modelli di rapporto con il testo, così come ci fa vedere da vicino un'altra scuola, quella occidentale il cui modello conosciamo bene, all'interno della quale chi viene sentito utilizzare una parola in una delle lingue autoctone, fula o mandinka, diola o wolof, viene punito con obbligandolo a indossare il cranio di un cavallo morto, il *vernacular*. Questi tremendi lasciti del colonialismo ci ricordano pratiche e modelli non troppo dissimili nella pedagogia linguistica ottocentesca e novecentesca italiana ci fanno ancora di più apprezzare la capacità di resistenza di queste forme di multilinguismo fluido, ricco, aperto all'apporto di altre lingue.

Guardare la realtà linguistica presentata in *Noi che siamo passati dalla Libia* può permettere agli insegnanti anche di assumere una prospettiva altra che consenta di rileggere anche la nostra realtà linguistica – fatta di *standard* e deviazioni dallo *standard* – ripensando il concetto stesso di norma e regola, dal momento che offre un approccio con cui guardare al multilinguismo in termini di fluidità e creatività delle pratiche linguistiche individuali e collettive.

Un multilinguismo che continua a vivere e dare i suoi frutti laddove trova un habitat naturale che consente il suo emergere e questo è stato negli ultimi dieci anni la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo (ItaStra), coordinata dall'autrice, dove migliaia e migliaia di giovani passati dalla Libia hanno potuto fermarsi a imparare un nuovo idioma in un ambiente di attenzione e rispetto. In questo luogo è nato questo libro.

Anche questo, come molti altri lavori editi nello stesso periodo, è dedicato a un linguista siciliano venuto a mancare nell'agosto del 2021, Roberto Sottile, «esploratore di mondi linguistici».

Recensione di Cristiana De Santis, *La sintassi della frase semplice*, Bologna, il Mulino, 2021

VERONICA UJCICH

VERONICA UJCICH (veronica.ujcich@unibo.it) è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e cultrice della materia in Didattica dell'italiano. È docente di scuola primaria, si occupa di ricerca e sperimentazione nel campo della didattica dell'italiano (grammatica, scrittura, lettura) e di formazione docenti. Ha al suo attivo pubblicazioni scientifiche e didattiche, tra le quali ricordiamo i recenti *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria* (II ed. 2020) e *Grammatica dei bambini: le parole* (2020).

Il volume di Cristiana De Santis *La sintassi della frase semplice* apre la serie "Le strutture dell'italiano contemporaneo", diretta da Paolo D'Achille. I volumi della serie (*La sintassi della frase complessa* di Elisa De Roberto, uscito nel 2022, e *La struttura delle parole* di Paolo D'Achille e Anna M. Thornton, *La formazione delle parole* di Ilde Consales, in preparazione) nascono in stretto collegamento con la nuova edizione aggiornata de *L'italiano contemporaneo* di Paolo D'Achille (2019), del quale rappresentano approfondimenti tematici e al quale rimandano. Tutta la serie si rivolge a un pubblico di studenti universitari, per cui i libri cartacei sono affiancati dalle versioni digitali, con tutte le caratteristiche di accessibilità necessarie per venire incontro alle diverse esigenze didattiche, come la possibilità di utilizzare il font più adatto per i problemi di dislessia o di attivare la lettura ad alta voce.

Nonostante il destinatario principale del volume di De Santis siano gli studenti universitari, proveremo, considerata la sede di questa recensione, a farne una lettura in chiave didattica, o meglio in chiave di formazione dei docenti. Specificamente dedicato all'insegnamento è il precedente volume di De Santis e Prandi (2020), per il quale si veda la recensione di Duso (2021) sul

numero precedente di questa stessa rivista. In De Santis, Prandi (2020), che riguarda frasi semplici e complesse, parti del discorso, lessico, fonologia e grafia, i docenti hanno potuto trovare già sistematizzate tutte le principali innovazioni terminologiche e ridefinizioni delle principali categorie grammaticali, esposte con un approccio induttivo e in modo schematico; nel volume oggetto di questa recensione, per quanto riguarda gli argomenti connessi con la trattazione della frase semplice, il lettore viene accompagnato per mano con maggiore gradualità nel ragionamento e nelle considerazioni che hanno portato al passaggio dalle vecchie descrizioni alla grammatica moderna.

In questa recensione ci chiederemo quindi se anche il volume *La sintassi della frase semplice* possa essere uno strumento utile per la formazione e l'aggiornamento dei docenti.

Innanzitutto il volume contribuisce alla bibliografia su un aspetto molto rilevante per la formazione dei docenti: lo studio delle caratteristiche dell'italiano contemporaneo che, assieme allo studio delle dimensioni della variazione linguistica e del concetto di plurilinguismo, dovrebbe costituire la base della formazione dei docenti d'italiano. L'italiano contemporaneo è infatti il mondo nel quale vivono immersi gli alunni: costituisce il loro vissuto linguistico e quindi il punto di partenza delle loro competenze, orienta le loro produzioni scritte e parlate; di conseguenza, conoscere le caratteristiche e i mutamenti dell'italiano contemporaneo permette ai docenti di comprendere meglio i confini, mobili, tra norma, uso ed errore, e di agire in modo più consapevole sia nella didattica che nelle correzioni ai testi.

Da un punto di vista editoriale, è interessante sottolineare il modo in cui l'autrice ha voluto strutturare il testo: all'interno di ogni capitolo o paragrafo si trovano degli approfondimenti (in corpo del testo più piccolo) e dei "quadri" dove vengono affrontate questioni specifiche, spesso oggetto di discussione tra i linguisti e non solo. Sul piano dei contenuti, il volume affronta in una parte preliminare (capp. I e II) la definizione del concetto di sintassi, di frase/non frase ed enunciato e i sintagmi come costituenti della frase; si passa poi alla frase nucleare e al concetto di valenza (cap. III), agli approfondimenti sul gruppo del nome e del verbo (capp. IV e V); successivamente viene indagata la periferia della frase (cap. VI) attraverso l'analisi dei diversi tipi di aggiunti, per concludere con i diversi tipi di frase (cap. VII, nel quale è da segnalare la presenza dei due paragrafi dedicati alle frasi segmentate e alle frasi scisse). Particolarmente interessante risulta il capitolo V, dedicato al gruppo del verbo, nel quale, sempre guidati alla riflessione attraverso semplici esempi, si viene condotti a esplorare le frontiere mobili tra il predicato verbale e il predicato nominale:

la struttura del sintagma verbale è definita dalla valenza del termine predicativo principale, che determina il numero di argomenti e la forma degli argomenti retti: nel caso di nomi e aggettivi la reggenza avviene sempre tramite una

preposizione, nel caso dei verbi possiamo avere una reggenza diretta (senza preposizione) o indiretta (preposizionale). (pp. 112-113)

Uno dei punti di forza del libro è costituito dai “quadri”, che non prendono mai più spazio di una pagina e rappresentano dei piccoli tesori. Non si tratta solo di approfondimenti, ma di piccole finestre aperte su questioni di carattere diverso. Si va dalla storia degli studi di linguistica (“Tradizione grammaticale e linguistica moderna” p. 23, “Il sintagma nella storia della linguistica” p. 31), alle discipline affini alla linguistica come la pragmatica (“Gli atti linguistici” p. 34), all’analisi delle questioni caratteristiche dell’italiano contemporaneo (l’uso dei pronomi, estensioni del *ne* e del dativo, l’uso di *piuttosto che*, i calchi dall’inglese delle espressioni del tipo *grazie per non fumare*); vengono inoltre presentati approfondimenti sulle nuove categorie proposte (verbi procomplementari e sintagmatici, rispettivamente a p. 138 e 140); fino ad affrontare in maniera diretta, come vedremo più avanti, alcuni errori tipici della didattica tradizionale, con i quadri dedicati ad esempio a “L’equivoco della frase minima” (p. 52), “La preposizione non fa il complemento” (p. 106), “*Volere* non è *potere*” (p. 115), “*Sembrare* non è *essere*” (p. 134).

L’ottica è sicuramente descrittiva e non normativa, ma l’autrice non rinuncia a ragionare in termini di accettabilità in relazione a determinate situazioni comunicative, ad esempio quando evidenzia che l’uso del *che* polivalente in alcune frasi resta connotato come un uso informale (p. 170). Volendo farne una lettura che cerchi la trattazione dei fenomeni dell’italiano contemporaneo, utili ai docenti per meglio comprendere le caratteristiche della lingua dei propri alunni, troviamo numerosi spunti: l’accordo a senso (p. 69), l’uso non standard delle preposizioni (p. 81 e 154), il presente pro futuro (nell’esempio a p. 116), le costruzioni con verbi supporto (p. 135), l’espansione dell’uso dei verbi procomplementari come *starci* (p. 139), le frasi marcate viste come una scelta di precisa strategia comunicativa (p. 166).

Le novità che il testo propone, se pensiamo all’impostazione della grammatica tradizionalmente insegnata a scuola e spesso presente nei libri di testo, si pongono nel solco di un percorso di trasformazione dei modelli descrittivi che parte già da lontano e che è stato testimoniato dalle precedenti pubblicazioni in volume di De Santis, sia più teoriche (Prandi, De Santis 2011 e 2019), sia più divulgative (De Santis, 2016), sia applicate in libri di testo in adozione nelle scuole (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011 e 2014); in questa sede prenderemo in considerazione solo le proposte che vanno a colpire i nodi di maggior resistenza della didattica tradizionale. Queste innovazioni, che potrebbero oramai entrare a pieno diritto in pratiche didattiche più ampiamente diffuse, possono essere divise in due categorie: le considerazioni teoriche e metodologiche e le innovazioni sul piano dei contenuti.

Innanzitutto il volume dimostra quanto sia proficuo riflettere sulla lingua a partire dalla sintassi, cioè secondo l’ottica dell’interazione tra le parole

nell'ambiente naturale della frase («l'oggetto linguistico più complesso e centrale del linguaggio umano», Moro 2010: 120, cit. p. 27) anziché dallo studio delle singole parole prese in isolamento. Questa considerazione, che da tempo è stata proposta in ambito di formazione docenti per la didattica dell'italiano, fa ancora fatica ad entrare nella pratica più diffusa. Se a livello di scuola primaria una ragione della difficoltà di applicazione può essere dovuta alla necessità di condividere prima con gli alunni un lessico tecnico minimo (nome, verbo, aggettivo, pronomi, preposizione...) per poter poi parlare del ruolo e del funzionamento dei sintagmi nominali, verbali o preposizionali all'interno delle frasi, almeno dalle scuole secondarie si potrebbe, invece, effettivamente condurre la riflessione sulla lingua proprio a partire dalla sintassi e, da qui, allargarsi all'approfondimento della morfologia, della frase complessa, degli aspetti comunicativi, della testualità, come proposto in questo volume.

Un'altra caratteristica interessante del testo è il modello che propone dal punto di vista metodologico della presentazione degli argomenti, trasferibile anche in contesto scolastico. Si tratta infatti di una trattazione rigorosamente scientifica, ma che prende le mosse dagli esempi di frasi semplici e di ambito quotidiano dalle quali partono riflessioni che si approfondiscono via via. Ne sono un esempio le definizioni che vengono di volta in volta affinate e riprese per giungere a una sempre maggiore precisione. Seguiamo ad esempio, nel capitolo 1.2., il percorso di avvicinamento alla definizione di frase: il punto di partenza è una definizione spontanea e "ingenua": «nella lingua comune [...] una successione finita e non casuale di parole, alle quali si attribuisce un senso "compiuto", cioè completo» (p. 23); si prosegue poi con la presentazione di alcune coppie frasi che inducano a riflettere sulle differenze fondamentali tra frase e non frase, scoprendole una alla volta (completezza sintattica, grammaticalità, ordine delle parole, requisiti logici), per arrivare infine alla definizione:

la frase è una sequenza di parole disposte secondo un certo ordine, nella forma prevista dalle regole grammaticali e nel rispetto della coerenza logica, in grado di dar luogo a un insieme chiaramente interpretabile. (p. 25)

Si passa poi ad analizzare i concetti di soggetto e di predicato (che verranno approfonditi nei capitoli successivi) e si scopre quindi un'altra caratteristica del concetto di frase, da aggiungere alla definizione precedente: «Abbiamo dunque individuato un ulteriore requisito della frase: deve contenere una predicazione» (p. 26).

La trattazione è perciò graduale e procede per tappe in modo ricorsivo: gli stessi elementi vengono successivamente ripresi in forma sintetica per essere poi osservati da altri punti di vista. Le diverse prospettive teoriche vengono rapidamente presentate per esplicitare successivamente la prospettiva scelta, come ad esempio a p. 44:

è [...] possibile individuare due modelli di descrizione della frase:

- il modello che viene dallo strutturalismo americano e riprende l'opposizione logica tra un soggetto (parte nominale) e un predicato (parte verbale), considerati come i costituenti essenziali della frase, posti su un piano paritario;
- il modello che viene dallo strutturalismo francese e riconosce al gruppo del verbo (con l'esclusione, come vedremo, di *essere*) la funzione di perno della frase, intorno al quale si organizzano le relazioni sintattiche (compresa quella di soggetto, che il verbo può richiedere o meno).

Nella seconda prospettiva, che qui adotteremo, il soggetto mantiene una posizione privilegiata sul piano sintattico in quanto elemento che si colloca all'esterno del gruppo del verbo e ne regola l'accordo morfologico.

Un altro aspetto metodologico interessante è il fatto che ogni fenomeno viene osservato con diversi "sguardi"; se è vero, infatti, che la teoria che fa da sfondo alla trattazione è quella della sintassi valenziale di Tesnière, sia in versione originale sia con gli adattamenti operati nel suo ingresso in Italia grazie a Francesco Sabatini, è anche vero però che questa non è l'unica chiave di lettura. L'autrice è infatti in grado di cogliere le diverse sfaccettature dei fenomeni analizzandoli in chiave sintattica-relazionale (interazione e funzionamento delle parole all'interno delle frasi), semantica, morfologica, testuale¹, pragmatica e comunicativa. È vero anche che la prospettiva è principalmente sincronica, ma in alcuni quadri, come già visto, viene recuperata la dimensione diacronica, riportando non solo le modifiche avvenute nel tempo a un determinato fenomeno, ma anche la storia "culturale" del fenomeno (ad esempio il quadro "Il sintagma nella storia della grammatica" a p. 31); particolarmente apprezzabili sono anche i rimandi, necessariamente rapidi, a questioni filosofiche (ad esempio sul ruolo del soggetto a p. 46).

La frase viene presentata sotto il profilo della struttura formale (divisione in sintagmi), della struttura sintattica (individuazione del ruolo del soggetto e del predicato e loro composizione), della struttura informativa e comunicativa (posizione dei costituenti, fenomeni di focalizzazione, tematizzazione, frasi scisse ecc.). La prospettiva funzionale e descrittiva permette di analizzare i fenomeni chiedendosi in quali modi diversi possa essere svolta una stessa funzione, cioè venga riempito uno stesso ruolo all'interno della frase:

La prospettiva di analisi privilegiata di questo libro non guarda alla sintassi come a uno studio puramente formale delle regole di combinazione di parole, ma prende in considerazione i compiti funzionali delle strutture sintattiche e le soluzioni possibili offerte dalla nostra lingua. (p. 22)

¹ Ad esempio, a p. 124, la selezione degli argomenti del verbo viene legata, nell'approfondimento, al tipo di testo in cui si trova la frase. La prospettiva testuale secondo la quale viene presentata la riflessione è quella della classificazione dei testi secondo il loro essere più o meno "vincolanti" per l'interpretazione da parte del lettore (Sabatini 1999).

Questa prospettiva non parte dalla frase per analizzarla, ma dalle funzioni per considerare con quante frasi diverse possano essere espresse per, quindi, analizzarne le caratteristiche. La prospettiva funzionale è anche la chiave che permette di allargare i confini dello studio della frase semplice con alcune incursioni nel campo delle frasi complesse, come ad esempio le subordinate soggettive e oggettive, che si sostituiscono al sintagma del soggetto o dell'oggetto.

Lo scopo delle riflessioni non è quindi la classificazione delle diverse funzioni, ma l'osservazione di realizzazioni linguistiche che costituiscono diverse "gradazioni" o "sfumature" di una funzione. Pensiamo ad esempio alla differenza tradizionalmente individuata tra predicato verbale (con verbi predicativi) e predicato nominale (con verbo copulativo), che qui viene messa in discussione inserendo nella categoria dei predicati nominali anche le costruzioni con verbi supporto perché il perno della valenza in questi casi viene considerato il nome e non il verbo (ad esempio nelle frasi "Paolo ha preso una decisione" o "Paolo ha lanciato una sfida a Francesca", pp. 134-136).

Sempre da un punto di vista metodologico, possiamo osservare come le attività proposte (non esercizi) rappresentino occasioni per continuare a riflettere sui limiti e i confini di quanto indagato in contesi anche problematici, capaci di sollevare dubbi senza necessariamente condurre a risposte univoche: potrebbe trattarsi di veri e propri spunti per delle lezioni laboratoriali.

Infine, la scelta degli esempi di frasi di italiano contemporaneo, con l'avviso che non si tratta sempre di innovazioni quanto piuttosto, a volte, di fenomeni carsici possibili nella struttura dell'italiano che, di volta in volta, risalgono in superficie e vengono accettati o meno dalla norma condivisa², permette al docente di riconsiderare il concetto di errore. L'esempio più chiaro è il quadro di approfondimento sulla famigerata espressione *a me mi* (p. 168)³.

Sul piano dei contenuti, proseguendo nell'ottica di una lettura in chiave di formazione e aggiornamento dei docenti, vengono messi in discussione, implicitamente o esplicitamente, alcuni capisaldi della didattica tradizionale, che potremmo riassumere in alcune frasi – simbolo che sono riecheggiate più volte nelle aule scolastiche: la frase è come un trenino, il soggetto è il punto di partenza della frase, il verbo indica l'azione, il soggetto è colui che compie l'azione, l'oggetto è colui che subisce l'azione, il predicato è costituito dal verbo, la frase minima è composta da soggetto e verbo, il congiuntivo è il modo dell'irrealtà e del dubbio, il complemento si individua a partire dalla preposizione (o con le domandine "di chi / di che cosa" ...) e via dicendo.

Il primo concetto che il libro mette costantemente e a più riprese in discussione è proprio quello della frase come "trenino" di parole che si attaccano l'una all'altra in una sequenza lineare, tanto spesso rappresentato nelle schede

² Sul "carsismo" dei fenomeni linguistici si veda Renzi 2012.

³ Ricordiamo che l'espressione è il simbolo dell'errore scolastico, tanto da aver dato il titolo a un libro fondamentale per la formazione dei docenti sul tema dell'errore e della correzione: Colombo 2011.

fotocopiable per le prime classi della primaria. La frase non è un trenino, secondo la descrizione della sintassi strutturale di Tesnière (1959; 2001), ed è infatti vista

non come semplice concatenazione lineare di parole, ciascuna delle quali porta alla frase il proprio significato, ma come combinazione di parole governate da rapporti gerarchici che determinano il significato complessivo dell'insieme, al di fuori del quale le singole parole rimangono inerti, prive di vita. (p. 15)

Secondo questo concetto, non solo gli elementi della frase sono visti in rapporti gerarchici tra di loro, ma anche il ruolo principale viene attribuito al verbo anziché al soggetto. Ad unirsi per formare una frase non sono poi parole isolate, ma sintagmi: «un sintagma è un gruppo di parole che può funzionare come unità di base nella struttura della frase» (p. 29), all'interno di ogni sintagma ritroviamo ancora le relazioni gerarchiche attraverso l'individuazione della testa del sintagma e degli altri elementi che lo compongono.

Viene messo in discussione anche il concetto di predicato, che non è composto solo dal verbo, ma dal verbo con tutti gli elementi necessari, cioè dall'intero sintagma verbale (p. 30). Alle pp. 30-31 vengono inoltre smontati alcuni presupposti del modo tradizionale di fare analisi della frase, con un processo di decostruzione di quella che potremmo chiamare "grammatica scolastica sommersa": esistono dei complementi che hanno una funzione più importante degli altri perché sono necessari per formare la frase, di conseguenza la così detta "frase minima" non può più essere rappresentata da soggetto più verbo, perché esistono verbi senza soggetto e perché esistono verbi che richiedono uno o più argomenti per completare il loro significato. Ecco un altro punto fondamentale per la formazione dei docenti, al quale viene dedicato il quadro "L'equivoco della frase minima" (pp. 52-53); senza queste spiegazioni, infatti, i docenti non potrebbero comprendere le motivazioni dietro a quella "strana dicitura" delle Indicazioni Nazionali («la frase minima *di senso compiuto*») o dietro ad alcuni quesiti Invalsi che vanno nella medesima direzione.

Viene messo in discussione in maniera chiara anche il ruolo del soggetto⁴:

il soggetto non può essere identificato automaticamente con "chi compie (o subisce) l'azione" perché questo è il contenuto semantico (il ruolo) richiesto da un certo tipo di verbi (i verbi di azione) ma non da altri; ciò che a noi interessa in prima istanza è invece la funzione sintattica, che di per sé è semanticamente vuota e che viene riempita da una certa espressione in virtù delle proprietà del verbo che la richiede. (p. 31)

⁴ Sul soggetto si vedano anche le pp. 63-72, nelle quali si afferma il suo ruolo di primo argomento del verbo, reso esplicito dall'accordo, si evidenzia che non compie sempre un'azione e si osserva che si può trovare in posizione post verbale anche in espressioni non marcate (es. "è nato un bambino").

Da questo brano si evince anche che il verbo non “esprime l’azione” perché non tutti i verbi lo fanno, così come l’oggetto non è sempre colui che “subisce l’azione”.

In conclusione, vorrei segnalare a quanti hanno provato a presentare l’analisi valenziale fin dalla scuola primaria alcune pagine nelle quali, con molta chiarezza, viene illustrata la questione del cambio di valenza. Nel presentare esempi di frasi per riflettere assieme ai bambini sul concetto di valenza, l’insegnante di scuola primaria, rivolgendosi a bambini di 8-9 anni, deve per forza restringere le possibili scelte su quei verbi che siano di alta frequenza e che quindi siano sicuramente noti nel loro significato e nei loro usi ai bambini. Ma, come illustra De Santis (pp. 116-117),

Nel prendere in considerazione il significato del verbo dobbiamo però tenere presente una proprietà che riguarda la maggior parte dei verbi predicativi, ovvero la polisemia. I verbi di alta frequenza sono anche quelli che possono avere più significati, collegati alla stessa costruzione (quindi a parità di valenza), ma con differenziazione dei tipi semantici di argomenti [...] Significati diversi possono essere anche collegati a costruzioni diverse.

Come scritto anche precedentemente: «Dato che la polisemia è un fenomeno che interessa la maggior parte dei verbi, dovremo rinunciare a stabilire una corrispondenza biunivoca tra un certo verbo e una certa valenza» (p. 61). Gli esempi portati riguardano due verbi apparentemente semplici come *mangiare* e *correre*, per i quali vengono proposte frasi nelle quali vengono richiesti argomenti di tipo diverso o in numero differente; verbi semplici che possono però forse essere tra i meno adatti per cominciare un percorso di analisi della frase con il modello valenziale con i più piccoli. Ecco che, implicitamente, veniamo messi in guardia da due rischi della didattica laboratoriale sull’analisi valenziale nelle prime classi: da una parte la tendenza a semplificare troppo rincorrendo il desiderio di trovare verbi che possano sempre, in qualsiasi contesto, avere lo stesso numero di valenze; dall’altra parte la fretteolosità con la quale, a volte consideriamo “semplici” esempi che semplici non sono⁵.

⁵ Per chi poi si fosse spinto ad analizzare anche i predicati nominali, sono fondamentali i concetti espressi nel paragrafo 3.4., *Il nome come perno della frase*, nel quale si scopre che la valenza non è solo una proprietà dei verbi ma, nel caso del predicato nominale, sono nomi o aggettivi predicativi a richiedere determinati argomenti.

Riferimenti bibliografici

- Colombo, Adriano (2011), *“A me mi”. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- D’Achille, Paolo (2019), *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
- De Santis, Cristiana (2016), *Che cos’è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- De Santis, Cristiana, Prandi Michele (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, Novara, Utet.
- Duso, Elena (2021), *Recensione di Cristiana De Santis, Michele Prandi, Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, in «Italiano a scuola», 3 (2021), pp. 473-484.
- Moro, Andrea (2010), *Breve storia del verbo “essere”*, Milano, Adelphi.
- Prandi, Michele - De Santis, Cristiana (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, Utet.
- Prandi, Michele - De Santis, Cristiana (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, Utet.
- Renzi, Lorenzo (2012), *Come cambia la lingua. L’italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Sabatini, Francesco - Camodeca, Carmela - De Santis, Cristiana (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini, Francesco - Camodeca, Carmela - De Santis, Cristiana (2014), *Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini, Francesco (1999), *“Rigidità-esplicitzza” vs “elasticità-implicitzza”: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi*, rist. in Id., *L’italiano nel mondo moderno*, Napoli, Liguori, 2010, vol. II, pp. 183-216.
- Tesnière Lucien (1959), *Éléments de syntaxe structural*, Paris, Klincksieck (2a ed. 1988).
- Tesnière, Lucien (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di Germano Proverbio, Anna Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg e Sellier.
-

Recensione di *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, a cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti e Matteo Viale, con la collaborazione di Ottavia Cepraga, Bologna, Bononia University Press, 2021 (*Didattica dell'italiano*, 3)

VERONICA BAGAGLINI

VERONICA BAGALINI (veronica.bagaglini@unibo.it) è assegnista di ricerca di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Il volume¹ curato da Garulli, Pasetti e Viale raccoglie le esperienze e le riflessioni del gruppo di ricerca del progetto DISPEL (*Didattica Speciale per le Lingue di scolarizzazione: italiano e lingue classiche*)², rivolto all'educazione linguistica per studenti con disabilità o disturbi specifici di apprendimento (DSA) e con bisogni educativi speciali (BES), con l'obiettivo di individuare e

¹ Il volume, pubblicato in modalità *open access*, è disponibile nel sito della casa editrice, al link <https://buonline.com/prodotto/disturbi-specifici-dellapprendimento-e-insegnamento-linguistico/>.

² Per ulteriori informazioni sul progetto DISPEL si veda il link <https://site.unibo.it/dispel/it> (ultima consultazione: 20.12.2022).

sperimentare approcci e metodi innovativi utili a sviluppare *una competenza linguistica trasversale* che permetta ai discenti di essere autonomi nello studio e nella comprensione dei testi.

Il volume si divide in due parti: la prima è dedicata alla didattica dell'italiano mentre la seconda si occupa della didattica del latino e del greco. A queste due parti precedono la premessa dei curatori e il saggio di Daloso che fornisce alcuni dei principi metodologici chiave (ispirati dalle ricerche dell'*evidence based education*)³ ai quali si rifanno in maniera diversa gli altri contributi: sistematicità, multimodalità, arrangiamento, interdipendenza, *empowerment*. L'attività didattica che tiene conto di tali principi presenta una struttura sistematica, riconoscibile nelle sue diverse unità da parte degli studenti e mutevole rispetto all'ambiente di lavoro e ai diversi possibili modi di apprendere presenti in una stessa classe; inoltre, fondamentali diventano l'interazione tra compagni di classe, la conseguente condivisione di strategie di apprendimento e la riflessione metacognitiva, che aiutano a prendere coscienza di sé e delle proprie capacità in un processo collaborativo. Un tale approccio spinge a una trasformazione della classe tradizionale, in cui il discente con DSA o BES possa confrontarsi con gli altri manifestando le sue potenzialità anziché le sue difficoltà: infatti, il disturbo o il bisogno speciale non è caratteristica in sé dello studente ma deriva dall'interazione tra le caratteristiche individuali e un ambiente non adeguato a sollecitare e sviluppare le sue abilità⁴; conseguentemente, una didattica inclusiva deve agire proprio su tale interazione e trasformarla in una relazione positiva, creando le condizioni favorevoli all'apprendimento ed eliminando gli ostacoli.

La parte dedicata all'italiano è costituita da sette saggi: il primo, di introduzione ai successivi, è di Matteo Viale, coordinatore del progetto.

Viale descrive i due filoni di ricerca verso i quali gli studi si sono indirizzati: quello dell'uso delle tecnologie di informazione e comunicazione per l'educazione linguistica; quello della sperimentazione di strategie in grado di soddisfare i bisogni di studenti con bisogni speciali e disturbi di apprendimento. Il linguista sottolinea l'importanza della costruzione di un gruppo di ricerca interdisciplinare⁵ e introduce il concetto di *inclusione invisibile*, ovvero la necessità di operare in classe con un progetto comune, adeguato a sviluppare le abilità di tutti gli studenti, senza porre in rilievo, con l'esonazione dalle attività o con attività fortemente diversificate, le difficoltà di studenti

³ Sull'*evidence based education* si veda Davies 1999.

⁴ Nel documento dell'ICF a pagina 11 si legge: «Definire e misurare la disabilità è difficile perché questa interessa le interazioni tra la persona e il suo ambiente». Il concetto di relazione tra ambiente e individuo è ripreso anche a p. 21. Il documento è consultabile al sito seguente: <https://www.reteclassificazioni.it/WHODAS/WHODAS2019/index.html#11/z> (ultima consultazione: 20.12.2022).

⁵ Al progetto hanno partecipato docenti di scuola, ricercatori universitari, studenti appartenenti a varie discipline: dalla linguistica alla psicologia.

con DSA o BES. Ricorda anche alcune delle iniziative del progetto che non sono rientrate nel volume ma che hanno ottenuto risultati interessanti: tra le altre, quelle condotti da Milena Boller, Giada Lolli, Elena Martinelli e Mara Maneo che si sono occupate di competenze di scrittura e lettura.

I contributi che seguono l'introduzione sono di Jenny Poletti Riz, Francesca Busi, Claudia Cappa, Marcello Ferro, Sara Giulivi, Elena Martinelli, Daniela Notabarbaro e Floriana Carlotta Sciumbata.

Il saggio di Poletti Riz descrive l'approccio didattico proposto dal *Writing and Reading workshop*⁶, attraverso cui la classe diventa un laboratorio. L'attività che propone riguarda l'osservazione di un testo e si compone di tre fasi principali: nella prima, il docente svolge alcune mini-lezioni nelle quali mostra metodi di lettura e analisi del testo; nella seconda, gli studenti sono chiamati a svolgere autonomamente la loro analisi; nella terza, si passa al confronto dei risultati con il docente. In questo modo, si spinge la classe a prendere consapevolezza delle strategie di lettura e del processo che porta alla produzione di un testo scritto.

Francesca Busi presenta invece il progetto Dante, realizzato tra il 2018 e il 2019 in due classi di un istituto paritario di scuola secondaria di primo grado, teso a migliorare lo sviluppo di competenze testuali e letterarie negli studenti. Si tratta di un approccio didattico di inclusione invisibile che ha previsto la produzione di un e-book multimediale sulla vita e sulle opere di Dante, nel quale si alternano sezioni di testo scritto, immagini originali e audiolibri realizzate dagli stessi studenti. I docenti hanno distinto la classe in gruppi equilibrati dal punto di vista delle abilità mostrate in classe: a ogni membro del gruppo è stato assegnato un compito specifico per la composizione dei diversi materiali e sezioni, a seconda delle proprie capacità. Il confronto e la cooperazione per ottenere un unico obiettivo (il libro) sono stati essi stessi strumenti compensativi, perché hanno permesso, attraverso l'interazione di capacità diverse, il superamento degli ostacoli individuali; inoltre, il prodotto finale è risultato essere ugualmente fruibile per tutti gli studenti; in particolare, la possibilità di lettura ad alta voce ha consentito di superare i problemi di decodifica tipici degli studenti con DSA.

Cappa, Ferro e Giulivi propongono un protocollo per valutare le competenze di lettura, sia di decodifica sia di comprensione, chiamato AEREST⁷. Esso consiste di tre test: uno dedicato alla decodifica, uno alla comprensione tramite lettura silente e uno alla comprensione tramite lettura ad alta voce; mentre nel primo si richiede solo di leggere ad alta voce, nel secondo e nel terzo si richiede anche di rispondere ad alcune domande che mirano a de-

⁶ Oltre agli studi citati dall'autrice nel suo contributo, tra cui quello di Atwell (2015), sull'applicazione del *writing and reading workshop* in Italia si vedano, per esempio, Canali 2020, Colombo 2021.

⁷ Sul protocollo si veda anche Ferro, Giulivi, Cappa 2020.

scrivere in maniera dettagliata le abilità o le mancanze dell'alunno. Si avvale di strumenti tecnologici come il tablet e il software READLet⁸ con cui è possibile registrare tutte le operazioni che gli studenti svolgono durante la somministrazione dei test: ciò consente di raccogliere una quantità di dati notevole e di seguire il comportamento di ogni singolo studente per ogni prova. Il protocollo è stato somministrato sperimentalmente a 930 studenti delle scuole secondarie di primo grado: si è notata la grande differenza di lettura e comprensione tra studenti di una stessa classe, anche al di là di disturbi specifici; inoltre, si è visto che a elevati livelli di decodifica non necessariamente corrisponde un altrettanto elevato livello di comprensione: chi legge bene non è detto che capisca anche in maniera approfondita. Il protocollo sembra essere uno strumento utile al docente per rendersi conto del livello generale della classe e avviare attività adeguate alle diverse capacità degli studenti.

Il contributo di Elena Martinelli riguarda la lettura strumentale. Data la grande rilevanza di questa competenza sia per la comprensione sia per la produzione dei testi, Martinelli sostiene la necessità di verificare la sua acquisizione su intere classi e ripetere questa verifica nel tempo, al fine di osservare eventuali cambiamenti. Propone, così, uno strumento di valutazione che si basa su due elementi fondamentali alla qualità della decodifica: la velocità (misurata in sillabe lette al secondo) e l'accuratezza (misurata, invece, sulla base di diversi tipi di lettura)⁹.

Se negli interventi precedenti oggetto di trattazione e verifica sono lettura e scrittura, nel contributo di Notabartolo ci si concentra sul problema dell'insegnamento della grammatica. La studiosa nota che la difficoltà di acquisizione dei concetti grammaticali è diffusa negli studenti, al di là di problemi di apprendimento. La ragione sarebbe da ricercare nell'astrattezza delle classificazioni grammaticali, alla quale si potrebbe avviare partendo dall'osservazione in classe della struttura frastica per poi arrivare a costruire le concezioni grammaticali. Strumenti come mappe e schemi tratti dalla struttura frasale possono aiutare gli studenti con BES e DSA, rendendo più concreti i concetti attraverso la loro visualizzazione per immagine. A questo dovrebbero aggiungersi anche esercizi di trasformazione per permettere una riflessione metalinguistica sulle diverse possibilità offerte dalla lingua per costruire un messaggio (per esempio, come un complemento possa diventare una subordinata). Alcuni esperimenti condotti nelle scuole del complesso bolognese hanno dimostrato la validità di tali approcci, che hanno il pregio anche di far riflettere i docenti su come presentare i contenuti per una più ampia inclusione.

⁸ Su READLet si veda Ferro, Cappa, Giulivi, Marzi, Nahli, Cardillo, Pirrelli 2018: 1-6.

⁹ Nel saggio si rende una tabella con i diversi errori possibili, come *rese scorrette*, *riletture (parziali, totali)*, *righe saltate*, *sublature*, etc. anche sulla base della distinzione degli errori nelle tre categorie fonologici, non fonologici, altro, già definite dagli studi clinici.

Nell'ultimo contributo della sezione sull'italiano, Sciumbata presenta una sperimentazione nelle scuole, durante la quale gli studenti hanno riscritto un testo, adoperando il modello di scrittura semplificata l'EtR (*easy to read*)¹⁰, che mira ad avere un alto livello di leggibilità. Il modello prevede la produzione di un testo misto, composto da scritto e immagini, diviso in blocchi informativi ben individuabili e caratterizzato dall'uso di frasi brevi, senza particolari complessità sintattiche, e di un lessico semplice (laddove si presentino termini tecnici o lessico complesso se ne dà spiegazione nelle glosse). Il processo di riscrittura permette agli studenti di mettersi alla prova sia nella comprensione sia nella produzione: riscrivere semplificando, infatti, significa anche selezionare le informazioni principali, esplicitare alcuni impliciti, scegliere tra le diverse possibilità di strutturare il testo che il sistema della lingua offre. Inoltre, il testo finale può essere adottato come strumento compensativo per studenti con disturbi di lettura o apprendimento. Ancora una volta l'approccio collaborativo permette a tutti di rendersi conto della necessità di considerare il proprio lettore, anche quello che abbia difficoltà di lettura.

La parte dedicata alla didattica delle lingue classiche è composta da cinque saggi. Anche in questo caso, il primo, scritto da Roberto Batisti, Valentina Garulli e Lucia Pasetti, si pone quale introduzione ai contributi successivi di Caterina Pisano, Stefania Leondini, Chiara Valenzano e Gaia Imbrogno; questi ultimi sono dedicati al rinnovamento della didattica delle lingue classiche nella scuola superiore e nell'università.

Il primo contributo, di Pisano, nota come l'aumento di iscrizioni al liceo classico di alunni con DSA abbia prodotto un rinnovato interesse dei docenti di lingue classiche verso un insegnamento inclusivo di tali discipline. Allo stesso tempo, però, osserva che il piano didattico personalizzato (PDP), che dovrebbe essere stilato col fine di adeguare il percorso dello studente alle sue specifiche esigenze di apprendimento, spesso si riduce a sommarie e sempre uguali misure dispensative, poiché ai docenti solitamente viene fornita solo una diagnosi sintetica, mentre sarebbe necessario conoscere dettagliatamente il disturbo per saperlo interpretare e così poter programmare in maniera consapevole il piano formativo. Affinché ciò sia possibile, il docente deve essere affiancato da esperti di DSA e BES.

Al fine di mostrare l'effettività di un tale approccio, Pisano propone l'esempio del liceo classico Rinaldini di Ancona (nel quale lavora). Il liceo, da alcuni anni, ha messo a disposizione due sportelli di supporto, uno psicologico e uno dedicato a studenti con problemi di apprendimento delle lingue classiche: gli studenti (e gli stessi familiari e docenti nel caso dello sportello psicologico) possono rivolgersi agli esperti per comprendere compiutamente le difficoltà che incontrano e per essere supportati nella ricerca di un metodo di studio. Sulla base dell'incontro tra docenti, studenti e esperti, si procede poi a

¹⁰ Per un approfondimento sull'EtR, cfr. Nomura, Skat Nielsen, Tronbacke 2010.

tarare il metodo di studio sui bisogni individuali; a questo punto il percorso intrapreso prevede un costante monitoraggio da parte del docente¹¹, in modo che riesca a cogliere la possibilità di ulteriori miglioramenti. L'obiettivo ultimo di una tale collaborazione rimane comunque la formazione di uno studente che sia, infine, autonomo, capace di selezionare le strategie di apprendimento più efficaci.

Nel secondo saggio, Leondini focalizza l'attenzione sul metodo grammaticale-traduttivo tradizionale di cui sostiene la validità e l'utilità, in particolare per quanto riguarda la riflessione sulla forma del testo ai fini dell'effettiva comprensione del significato, opponendosi alle numerose critiche che lo considerano, invece, un compito oneroso che non apporta grandi risultati¹². Nel contributo si afferma l'alto valore formativo della traduzione, poiché richiede la comprensione e la riformulazione dei contenuti tra due culture molto lontane tra loro attraverso due sistemi linguistici diversi. La traduzione dovrebbe perciò essere riconosciuta come strumento di promozione di conoscenza morfo-sintattica, lessicale, testuale, culturale ma anche quale importante mezzo attraverso cui sviluppare competenze e conoscenze dichiarative e procedurali.

La studiosa riporta una sua esperienza a tal proposito durante la didattica a distanza del 2020. Anche in una situazione complessa come quella della pandemia e dei primi usi "di massa" del digitale ai fini didattici, il metodo grammaticale-traduttivo è stato applicato ed è stato possibile farlo tramite l'uso del blocco appunti di Microsoft Teams, usato dagli studenti per rendere conto dei ragionamenti e dei dubbi sul testo e sul processo traduttivo. In questo modo la docente ha potuto osservare la riflessione dello studente e agire laddove si presentassero le difficoltà. Il risultato è stato positivo.

L'intervento di Valenzano si inserisce, invece, nell'ambito della multimedialità e multisensorialità, concentrandosi in particolare sul canale fonico-uditivo, di cui è ormai nota la rilevanza in termini di apprendimento per tutti gli studenti¹³. Valenzano propone un'esperienza didattica nella quale ha sperimentato l'incremento della varietà degli strumenti didattici attraverso la produzione di registrazioni di letture e commenti alla traduzione, con inserti di spiegazioni storiche e contestuali, e a esercizi di manipolazione grammaticale con domande stimolo. Le registrazioni prevedono la presenza di uno script, così da sfruttare anche il canale grafico-visivo. Si tratta perciò di uno strumento multisensoriale che accompagna lo studente nella riflessione sul testo e nel processo traduttivo.

¹¹ Un metodo in particolare sembra comunque aver dato i maggiori risultati: il metodo natura di Ørberg, per il quale cfr. Ricucci 2013: 31-51.

¹² Per un approfondimento sullo sviluppo di nuovi metodi, cfr. Cicala 2017: 237-263.

¹³ Per una ricerca sugli sviluppi delle strategie di ascolto ai fini dell'apprendimento, cfr. Berne 2004: 521-531.

Le registrazioni sono state proposte sia in ambito scolastico (con particolare riferimento a studenti con bisogni speciali) sia in ambito universitario come materiale di consolidamento per i corsi di recupero. In entrambi i casi si è notata una facilitazione nella memorizzazione di nozioni lessicali, sintattiche e testuali soprattutto per studenti con bisogni speciali; non è stato notato, invece, un miglioramento per gli studenti che erano già in grado di tradurre autonomamente.

Nell'ultimo saggio, Imbrogno sostiene, come Poletti Riz, la necessità di rinnovare e aggiornare l'approccio alle pratiche didattiche per tutti gli studenti e non solo quelli con bisogni speciali. Il principio fondamentale che dovrebbe guidare il rinnovamento è, per la studiosa, il coinvolgimento attivo dello studente anche attraverso il senso motorio, sulla scia dell'insegnamento di Montessori. Si propongono così pratiche didattiche che trasformano le categorie e nozioni grammaticali astratte in oggetti concreti: per esempio, le categorie grammaticali possono essere rappresentate da scatole e le nozioni da biglietti; a questo punto può essere chiesto allo studente di introdurre nella scatola / categoria corretta la nozione / biglietto corretto. Una *psicogrammatica*¹⁴, dunque, che serve a rispondere alla difficoltà di astrazione dei concetti. La grammatica diventa così qualcosa di concretamente manipolabile, superando la difficoltà di astrazione.

Il volume, in tutti i suoi saggi mette in rilievo la necessità di ripensare la didattica rispetto ai bisogni di tutti gli studenti; e non solo di coloro di cui le difficoltà sono state diagnosticate. Le sperimentazioni descritte mostrano che il rinnovamento, coadiuvato e reso possibile anche grazie alla tecnologia, è utile anche agli studenti che hanno solo difficoltà di apprendimento¹⁵ (non necessariamente disturbi) e va attentamente studiato e indagato nelle sue possibilità.

Dalle sperimentazioni risultano proficui soprattutto due atteggiamenti: 1. l'aprirsi a pratiche multisensoriali, che si avvalgano non solo del classico canale grafico-visivo (lettura e scrittura) ma anche di quello uditivo e, addirittura, manuale, tattile (come accade per la sperimentazione di Imbrogno); 2. passare da una didattica che vede come principale mezzo di formazione la lezione frontale a una didattica laboratoriale e collaborativa, che permette anche una più facile inclusione invisibile, senza stigmatizzazioni: infatti, in un laboratorio nel quale tutti i membri di una classe intervengono, le diverse capacità di ognuno diventano esse stesse strumenti compensativi, per cui laddove uno studente abbia difficoltà a leggere, decodificare e comprendere un testo o a trovare strategie in grado di superarle, l'osservazione dell'altro e la

¹⁴ Sulla psicogrammatica cfr. Montessori 2017.

¹⁵ Per la distinzione tra *disturbo di apprendimento* e *difficoltà di apprendimento* si veda Cornoldi 1999: 5-8.

sua collaborazione possono spingere a un miglioramento, a una riflessione su di sé e sulle proprie potenzialità.

Inoltre, si nota come un altro punto chiave per una didattica efficace ed efficiente è il delicato momento di elaborazione del PDP, che dovrebbe prevedere un dialogo più diretto con gli psicologi affinché sostengano i docenti nell'elaborazione dei percorsi formativi.

In tutti questi approcci, il docente continua a mantenere comunque un ruolo privilegiato nel percorso dell'alunno: egli monitora miglioramenti e regressi e, eventualmente, modifica strumenti e attività. Ha dunque il compito di intervenire sulla relazione tra studente e ambiente, trasformandola in una relazione positiva e tesa al miglioramento: l'obiettivo è far emergere le potenzialità dello studente, renderlo consapevole e capace di attuare le strategie giuste per superare le difficoltà.

Riferimenti bibliografici

- Berne, Jane E. (2004), *Listening comprehension strategies: A review of the literature*, in «Foreign Language Annals», 37/4, pp. 521-531.
- Canali, Sabrina (2020), *Un'alternativa alla lettura continuata: diario di sperimentazione del Reading Workshop* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)).
- Cicala, Domenica Elisa (2017), *Dal metodo grammaticale-traduttivo all'approccio eclettico: l'insegnamento della grammatica per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative*, in Christoph Bürgel, Daniel Reimann (a cura di), *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen: Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, Tübingen, Narr Francke Attempto, pp. 237-263.
- Colombo, Rita (2021), *Scrittori a bottega. Un percorso di sperimentazione del Writing and Reading Workshop* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)).
- Cornoldi, Cesare (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, il Mulino.
- Davies, Philip (1999), *What is evidence-based education?*, in «British journal of educational studies», 47/2, pp. 108-121.
- Ferro, Marcello - Giulivi, Sara - Cappa, Claudia (2020), *The AEREST Reading Database*, in «CLiC-it», pp. 193-198.

- Ferro, Marcello - Cappa, Claudia - Giulivi, Sara - Marzi, Claudia - Nahli, Ouafae - Cardillo, Franco Alberto - Pirrelli, Vito (2018), *Readlet: Reading for understanding*, in «2018 IEEE, 5th International Congress on Information Science and Technology (CiSt)», pp. 1-6.
- Montessori, Maria - Tonar, Claudia - Honneger Fresco, Grazia (2017), *Psicogrammatica. Dattiloscritto inedito*, Milano, FrancoAngeli.
- Nomura, Misako - Skat Nielsen, Gyda - Tronbacke, Bror (2010), *Guidelines for easy-to-read materials*, The Hague, IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions.
- Ricucci, Marco (2013), *Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale*, in «letras clásicas», 17/2, 31-51.
-

Recensione di Massimo Prada, *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, Milano, FrancoAngeli, 2022

FABIO RUGGIANO

FABIO RUGGIANO (fruggiano@unime.it) è professore associato di Linguistica italiana al Dipartimento di Civiltà antiche e moderne dell'Università di Messina, dove insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana. È autore di *L'italiano scritto a scuola* (Roma, Aracne, 2011) e di manuali di scrittura per l'università, tra cui *L'italiano scritto: usi, regole, dubbi*, Roma, Carocci, 2019 (con Fabio Rossi). Con Fabio Rossi cura dal 2015 il sito di informazione e consulenza linguistica DICO (www.dico.unime.it).

Massimo Prada, ordinario di Linguistica italiana all'Università Statale di Milano, riversa nel suo ultimo libro la sua decennale esperienza di studioso degli usi linguistici emergenti nello scritto studentesco e negli ambienti digitali¹. Su questa base, il libro si propone come strumento di formazione dei docenti alla didattica della scrittura in prospettiva testuale. Lo stesso autore dichiara di rivolgersi soprattutto a docenti di scuola secondaria di secondo grado, ma il libro, per la verità, potrebbe essere usato proficuamente non solo dai docenti di ogni ordine di scuola e universitari, ma anche da studenti universitari desiderosi di avvicinarsi alla pratica scrittoria attraverso un percorso nel quale la pratica ha un peso almeno pari alla teoria. Per

¹ Una selezione dei contributi di Prada su questi argomenti è nella bibliografia del volume in oggetto. Tra questi si segnalano Prada (2015) e il recente Prada (2020), nel quale si prospetta l'uso dei testi multimodali nella didattica dell'italiano.

raggiungere l'obiettivo proposto, Prada innanzitutto chiarisce, nel primo capitolo, quali sono le difficoltà maggiori che gli studenti incontrano quando si confrontano con la scrittura (relative alle «aree dell'organizzazione del discorso, della struttura del testo e dell'uso del lessico», p. 21), quindi dedica il corposo secondo capitolo agli assi di variabilità dell'italiano, soffermandosi a lungo in particolare sul neostandard. In linea con l'impostazione di strumento di lavoro per i docenti, la trattazione ruota intorno a testi autentici, presenti in gran copia, analizzati con cura e pazienza, sia per ricavarne concetti generalizzabili, sia per fornire un modello di uso del testo in chiave didattica. A partire dal secondo capitolo si affaccia il tema centrale del volume, quello dell'influenza delle tecnologie multimediali sulla pratica della scrittura e, in generale, della costruzione del testo. Il paragrafo sulla lingua in rete e YouTube mostra, ancora con molti esempi autentici commentati, i caratteri dello scritto digitato, la commistione con codici non verbali, che mette quello verbale in una condizione di sudditanza, la collaborazione di vari utenti nella costruzione del testo, l'ibridazione tra forme proprie di registri diversi, lingue e dialetti diversi, la tendenza alla «visione del testo come oggetto perennemente *in fieri*» (p. 70).

Il secondo capitolo è anche il primo a essere concluso, come sono tutti i successivi, da una sezione di *Proposte di lettura e di lavoro*, divisa in due parti: una ulteriore serie di testi commentati e una serie di attività (che sarebbe riduttivo chiamare *esercizi*) da svolgere o far svolgere agli studenti. Entrambe le parti sono di grande interesse, per la varietà e la minuziosità dell'analisi la prima; per l'originalità e la coerenza con la teoria e gli obiettivi dell'opera la seconda. Prada sfrutta, per rintracciare i testi da analizzare o da proporre come base per le attività, risorse ben note, ma in una quantità e una varietà compresente comunque inedite (dalle lettere di semicolti alle pagine di libri a stampa, dalle pagine web agli archivi dei giornali nazionali e ai corpora storici), a fianco, per di più, di strumenti innovativi, come alcuni corpora recenti di scritto e parlato (Kiparla, SMS4science), software per la redazione di appunti e poi, nel quinto capitolo, YouTube, riserva inesauribile di testi co-costruiti e multimodali.

Proprio il quinto capitolo è il cuore del libro: in esso è indagato il testo multimodale, quello oggi più familiare per i giovani immersi nel mondo digitale. Anche sulla scorta di una corposa bibliografia sulla grammatica dell'immagine e sull'interazione tra codice verbale e codici non verbali (tra cui ricordiamo i classici Baldry, Thibault 2006 e Kress, van Leeuwen 2001, 2006), fonti che non ci si aspetta di trovare in un manuale di scrittura, ma che forniscono il necessario fondamento per un manuale di scrittura con apertura al mondo digitale, Prada spiega il funzionamento dello scritto in ambienti in cui esso cede spazio all'immagine, alla iconicità della posizione dei contenuti nella pagina, della grandezza degli oggetti, del colore, alla necessità di concisione e velocità. Il capitolo si chiude, quindi, con la consueta

ricca batteria di attività, questa volta incentrate sull'analisi di immagini e testi multimodali, di scrittura e transcodificazione, per completare il percorso verso la familiarizzazione con il testo contemporaneo.

Rispetto a questo testo la scuola – sostiene comprensibilmente Prada – deve mantenere un atteggiamento moderato, né di condanna, pena lo scollamento della didattica dalla realtà, né di entusiasmo cieco, pena la scomparsa dalla prospettiva didattica dell'obiettivo di insegnare a costruire testi formalizzati e complessi, gli unici in grado di veicolare informazioni e opinioni approfondite e fondate; nelle parole di Prada:

la sfida della formazione sta proprio nella capacità di mediare tra le istanze di chi spinge all'innovazione senza restrizioni e di chi ritiene che il paradigma della cultura "vera" sia solo quello con cui gli intellettuali si sono confrontati da cinque secoli a questa parte (p. 131).

Riferimenti bibliografici

Baldry, Anthony – Thibault, Paul J. (2006), *Multimodal Transcription and Analysis*, London, Equinox.

Kress, Gunther – Leeuwen, Theo van (2001), *Reading Images. The modes and media of contemporary communication*, London, Hodder Education.

Kress, Gunther – Leeuwen, Theo van (2006), *Multimodal Discourse. The Grammar of Visual Design*, London, Routledge.

Prada, Massimo (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, Milano, FrancoAngeli.

Prada, Massimo (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, in «Italiano LinguaDue» 11/2, pp. 1029-1037.

Recensione di Michele Ruele ed Elvira Zuin (a cura di), *Come cambia la scrittura a scuola.* *Rapporto di ricerca*, Trento, IPRASE, 2020

MICHELE ORTORE

MICHELE ORTORE (michele.ortore@unistrasi.it) è ricercatore a tempo determinato all'Università per Stranieri di Siena e insegnante di ruolo di materie letterarie al Liceo Catullo di Monterotondo. I suoi interessi di ricerca principali riguardano i linguaggi specialistici e i loro contatti con la lingua comune e letteraria.

L'IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) è un Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento che, specularmente a quanto avviene a livello nazionale con l'INDIRE, si occupa – in un quadro di responsabilità molto ampio – di promuovere e documentare la ricerca, la sperimentazione e l'innovazione didattica. Le azioni dell'Istituto si calano in un contesto che, se il termine non fosse diventato velenoso in seguito al suo uso politicizzante, verrebbe naturale definire *d'eccellenza*, vista la ben nota qualità raggiunta dal sistema d'istruzione trentino. La ricerca *Come cambia la scrittura a scuola*, avviata nel 2016 e i cui metodi e primi risultati¹

¹ A partire dal novembre del 2020 e fino all'aprile del 2022, sono stati pubblicati sul sito dell'IPRASE i capitoli successivi della ricerca: un primo quaderno di ricerca a cura di Michele Ruele (dedicato ad aspetti di sintassi, testualità, punteggiatura e lessico) e un secondo quaderno in due parti (la prima, a cura di Elvira Zuin, dedicata ad aspetti grafici e ortografici, la seconda, a cura di Bruno Mellarini, ad aspetti lessicali, informativi e stilistici). La ricerca verrà conclusa dalla prossima uscita di un ultimo capitolo, a cura di Zuin, su aspetti morfosintattici. La maggior parte di questi contributi sono usciti quando questa recensione era già stata scritta, dunque rimandiamo ai prossimi numeri della rivista il loro approfondimento.

sono illustrati in questo rapporto disponibile gratuitamente nella sezione “Pubblicazioni” del sito dell’Ente (<https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni>), si basa sull’analisi di un ampio corpus di prove scritte d’italiano (in particolare, di quella che prima dell’ultima riforma del 2019 era la tipologia B: articolo o saggio breve) sostenute dagli studenti trentini per l’Esame di Stato del secondo ciclo dal 2001 al 2016, inserendosi sia nel dialogo che l’IPRASE porta avanti con le rilevazioni sullo sviluppo delle competenze linguistiche a scuola, cioè le indagini INVALSI e OCSE PISA, sia nella riflessione sulle caratteristiche dell’italiano scritto degli studenti e sulle dinamiche che ne influenzano lo stato e l’evoluzione. Riguardo a questo secondo aspetto, la bibliografia prodotta dai linguisti negli ultimi anni è molto consistente e integra un approccio descrittivo, volto ad esempio a individuare gli errori ricorrenti nei compiti scritti e le carenze sul piano lessicale, testuale e sintattico (ci limitiamo a citare, anche se ormai pubblicato qualche anno fa, Benedetti – Serianni 2009, probabilmente lo studio più noto ai docenti), con un approccio più orientato alle strategie didattiche e alla sollecitazione mirata degli studenti su determinate tipologie testuali (un esempio recente è D’Aguanno 2019). Con questa bibliografia, il quinto capitolo del rapporto di ricerca (*I risultati della ricerca. Sintesi su alcuni tratti riguardanti sintassi, coesione, coerenza e connettivi*, di Michele Ruele) instaura un dialogo su cui torneremo fra poco; la ricerca, inoltre, ha goduto della collaborazione scientifica con l’Accademia della Crusca, rappresentata dalla supervisione di Carla Marellò.

Come informa l’introduzione (di Elvira Zuin e dello stesso Ruele), le prove scritte d’italiano analizzate sono state 2928 e provengono da tutti i tipi di scuole superiori: un campione consistente e distribuito nell’arco di un quindicennio. Un primo elemento di grande interesse in *Come cambia la scrittura a scuola* è proprio questa prospettiva diacronica: non solo si cercano ulteriori dati – rispetto a quelli già a disposizione in bibliografia – per verificare eventuali peculiarità dell’italiano scritto dagli studenti, ma ci si chiede (p. 14) se tra il 2001 e il 2016 quest’ultimo mostri delle tendenze evolutive chiare, prestando soprattutto attenzione alla sicura influenza della comunicazione digitale e dell’«italiano che sta fuori da scuola» (p. 13), cioè l’italiano dell’uso medio o neostandard (Sabatini 1985, Berruto 1987). Un altro aspetto della ricerca utile e notevole per i linguisti è l’impostazione informatica data al lavoro sui testi degli studenti: infatti, grazie alla collaborazione con la Fondazione Bruno Kessler, il materiale è stato riversato in digitale e annotato, in modo da essere interrogabile. Ciò significa che la base dati della ricerca dell’IPRASE potrà rimanere a disposizione degli studiosi di tutta Italia, permettendo di elicitarne ulteriori dati dal corpus: come scrive Marellò, infatti, i materiali scritti dei maturandi, «pur raccolti in provincia di Trento, hanno una valenza nazionale, sicuramente non provinciale» (p. 21). Si conferma, così, una buona pratica che per fortuna si sta diffondendo sempre di più nel nostro paese, grazie ai progressi digitali della ricerca: lasciare a disposizione della comuni-

tà scientifica gli strumenti informatici elaborati per un determinato obiettivo, ma utilizzabili anche per fini e prospettive diverse (il caso di più ampia portata è probabilmente quello del TLIO: il vastissimo corpus lemmatizzato del vocabolario è interrogabile gratuitamente in rete²).

Come avvenuto in passato per ricerche simili svolte a livello nazionale (cfr. INVALSI 2012), il primo passo è consistito nell'elaborare una griglia di correzione e nel formare alcuni insegnanti-correttori ad applicarla con la maggior uniformità possibile ai compiti scritti da vagliare. Gli esperti dell'IPRASE hanno scelto 28 fenomeni linguistici su cui focalizzare la griglia, mutuando molti tratti dell'italiano contemporaneo descritti da D'Achille (2010a e 2010b) e coprendo un ventaglio molto ampio, che va dagli aspetti fonetici – con le relative ricadute grafiche – a quelli di morfologia flessiva, formazione delle parole, sintassi e testualità, fino alla sfera sociolinguistica. L'individuazione e la valutazione di questi tratti ha portato i correttori ad annotare i testi e a direzionarne la taggatura.

Dalla lettura del primo capitolo (di Carla Marellò: *15 anni di temi di italiano dell'Esame di Stato del Secondo ciclo. Introduzione con carotaggi lessicali*), otteniamo utili osservazioni su alcuni aspetti lessicali, da cui emergono anche specifici problemi legati all'annotazione del corpus. Tra gli anglicismi che è possibile estrarre (pp. 22-23), ad esempio, troviamo una serie di forme etichettate come adattamenti, fra cui alcuni prevedibili verbi inseriti nella prima coniugazione (*chattare, stressato*) o derivazioni suffissali (*rockeggianti, rockettari*); è fuorviante, tuttavia, che siano state annoverate fra gli adattamenti anche forme come *budget, business, check-in, leader, meeting* (e diverse altre elencate da Marellò a p. 23), perché «tali anglicismi [...] non sono veramente adattati, se non sul piano della pronuncia e dell'attribuzione di un genere in italiano» (p. 23). Un'altra etichetta potenzialmente utile per i ricercatori, ma la cui applicazione avrebbe giovato di maggior cautela, è quella che indica la presenza di un'alternativa italiana ad un anglicismo attestato nei compiti degli studenti: si tratta di un aspetto notoriamente problematico per gli stessi addetti ai lavori, e spesso fortemente legato alla sensibilità linguistica individuale; basti pensare alle celebri proposte di Arrigo Castellani in *Morbis Anglicus*, secondo cui *hobby* era ben traducibile con *pallino* o con la voce antica (e coetimologica di *hobby*) *ubino* 'cavallino' (Castellani 1987: 143). Era dunque quasi inevitabile che ne sortissero incoerenze: come segnala Marellò (pp. 23-24), parole come *internet, media* o *installare*³ sono state ritenute anglicismi inevitabili da alcuni correttori, e traducibili da altri (ipotizziamo con le alternative italiane *rete, mezzi d'informazione* e *montare*). Utile dal punto di vista metodologico è anche l'esemplificazione delle difficoltà occorse nel processo di riconoscimento automatico di locuzioni e polirematiche (la cui lista è

² All'indirizzo <http://tlioweb.oivi.cnr.it/> (ultima consultazione: 20.12.2022).

³ Quest'ultimo è considerabile un calco semantico.

stata stilata a partire dal GRADIT), che ha spesso richiesto l'intervento e l'ottimizzazione dei correttori: la verifica dello statuto di polirematica o locuzione nei singoli contesti; l'individuazione dei confini dei sintagmi da etichettare (*in grado o in grado di?*) e l'omogeneità di queste scelte; le sovrapposizioni e «l'aria di familiarità» (p. 39) tra sintagmi considerabili come polirematiche (soprattutto se formate con verbi supporto: *fare affidamento, fare proprio*: p. 33) e i plastismi. Questi ultimi, si osserva giustamente, non andrebbero penalizzati nella valutazione delle prove scritte d'esame: se uno studente utilizza espressioni come *lasciare un vago ricordo o scatenare il panico*, sta sì proponendo con un filo d'inerzia degli stereotipi lessicali, ma sta anche cercando positivamente di costruire un registro stilistico più elevato rispetto a quello orale, attingendo alla lingua dei giornali o della televisione (cfr. p. 36).

Nel secondo capitolo, *Basi teoriche e metodologiche della ricerca* (di Elvira Zuin), si illustrano innanzitutto i legami di *Come cambia la scrittura a scuola* con le istanze di ricerca di un precedente lavoro nato dall'IPRASE, Boscolo-Zuin (2015), basato su testi argomentativi e riassunti scritti da studenti di 15 anni. Già in quell'occasione era infatti emerso un tema nodale, cioè «la relazione tra pratiche didattiche inerenti i testi espositivo-argomentativi e l'idea di testo/di grammatica testuale che gli studenti maturano al termine della scuola dell'obbligo» (p. 50), relazione che va vista anche alla luce di un'evidente discrepanza tra il curriculum di lettura e quello di scrittura: nel primo dominano i testi espressivi, narrativi e creativi; nel secondo quelli espositivi ed argomentativi. Riflettere su questa asimmetria potrebbe aiutare a non ricondurre tutti i problemi degli studenti nella produzione di testi coesi e coerenti al modello comunicativo massmediale cui sono esposti (fondato su una testualità frammentaria e giustappositiva), chiedendosi piuttosto se le pratiche didattiche non abbiano ulteriori margini d'intervento. Assolutamente condivisibile, a questo proposito, quanto dice Zuin sul modo in cui i ricercatori che si occupano di lingua e didattica possono cercare d'influenzare concretamente quanto accade nelle aule scolastiche:

qualsiasi studio o appello [...] per essere veramente di stimolo per la scuola, dovrebbe essere non solo comunicato, ma accompagnato da percorsi di approfondimento e formazione sui temi che tratta, rilanciato dalla pratica didattica e dall'editoria scolastica e, non da ultimo, ripreso nelle leggi che governano percorsi scolastici ed esami. Dovrebbe, cioè, entrare nel sistema scuola attraverso le strutture in cui il sistema si articola. Quando ciò non accade, l'interesse può accendersi per un momento più o meno lungo, parte dei docenti possono tradurre teorie e suggerimenti in pratiche didattiche, ma difficilmente si possono riscontrare effetti permanenti e diffusi su larga scala. (p. 54)

Nelle pagine seguenti si esplicitano gli obiettivi e i metodi della ricerca, con la già evidenziata attenzione alla sua replicabilità e al valore statistico, e alla necessaria interazione tra analisi automatizzata e intervento umano, con il coinvolgimento attivo dei correttori, i cui interventi in corso d'opera sono

fondamentali per integrare una valutazione qualitativa e tarare la griglia di valutazione approntata all'inizio della ricerca. Alle pp. 64-68 sono elencati tutti i tratti linguistici sottoposti alla rilevazione automatica e al vaglio dei correttori, desunti dagli studi di D'Achille già citati (con piccoli aggiornamenti).

Chiara Motter (*Il percorso di ricerca*) ricostruisce le fasi operative della ricerca, a partire dall'elaborazione di un gruppo interno all'IPRASE cominciata nel 2017. Si esplicita, in particolare, la scelta di non includere nell'analisi «gli aspetti di organizzazione testuale degli scritti esaminati, come la coerenza logico-tematica e l'architettura del testo» (p. 83), in seguito alle valutazioni effettuate sulle possibilità degli strumenti di analisi linguistica digitale che la Fondazione Bruno Kessler poteva mettere a disposizione in tempi ragionevoli: in effetti, è proprio su questi aspetti testuali che si vorrebbe chiedere di più, dal punto di vista dei dati e dell'analisi quantitativa, a ricerche solide come quella di cui stiamo parlando, o come quelle dell'INVALSI (cfr. INVALSI 2012); ma è del resto evidente la difficoltà di elaborare parametri statisticamente validi e capaci di stimare con efficacia l'insieme di competenze che garantiscono ad un testo la tenuta logico-tematica. Le informazioni fornite dalla Motter riguardo ai problemi affrontati nella costituzione del campione e nell'ottenere materialmente i temi, così come la selezione e la formazione dei correttori (15 docenti delle scuole superiori trentine), saranno utilissime ai gruppi di ricerca che nei prossimi anni progetteranno, com'è indispensabile, indagini simili e capaci di entrare in dialogo con i dati già disponibili.

Nel quarto capitolo (*Gli strumenti informatici. Sviluppo e risultati*) alcuni collaboratori⁴ della Fondazione Bruno Kessler espongono i principi di sviluppo del software di analisi linguistica, fondamentalmente di tipo lessicale-semantic, ma capace di rilevare anche alcuni elementi sintattici; come già detto, il software è stato implementato nel corso della ricerca grazie al continuo confronto tra i ricercatori di FBK, il gruppo di lavoro di IPRASE e il *team* di correttori. Non ci soffermeremo su una serie d'informazioni tecniche riguardanti la procedura di tokenizzazione, ma varrà la pena sottolineare ancora una volta la buona pratica di condividere e rendere facilmente accessibili questo tipo di dati, in modo che le problematiche affrontate e le soluzioni trovate possano essere il punto di partenza per altre ricerche; utile, in particolare, è sapere quali tratti linguistici siano stati analizzati in modo del tutto automatico (la correttezza degli apostrofi, ad esempio) e quali in modo semi-automatico, lasciando ai correttori l'intervento decisivo sull'annotazione di un lessema o un sintagma (il pronome personale *loro* è stato sempre sottoposto alla verifica dei correttori, perché il software non può distinguere gli usi con funzione di complemento di termine; la stessa cosa è avvenuta con le fra-

⁴ Gli autori sono Sara Tonelli, Rachele Sprugnoli, Alessio Palmero Aprosio, Giovanni Moretti, Stefano Menini, tutti appartenenti alla Fondazione Bruno Kessler.

si scisse). Estremamente interessante anche l'idea di evidenziare, attraverso il riconoscimento automatico, tutti i passi dei temi degli studenti che ripropongono passi della traccia ministeriale e delle fonti allegate. Il software di analisi automatizzata, TINT, è stato messo gratuitamente a disposizione di chiunque voglia utilizzarlo⁵.

Veniamo all'ultimo capitolo, di Michele Ruele (*I risultati della ricerca. Sintesi su alcuni tratti riguardanti sintassi, coesione, coerenza e connettivi*), ricco di dati e valutazioni su aspetti di testualità che da tempo sono al centro dell'attenzione dei linguisti, sia come cartina da tornasole delle competenze di scrittura degli studenti, sia per valutare l'evoluzione dell'italiano giovanile e l'influenza delle scritture digitali e della comunicazione mediata dal computer. La maggior parte delle statistiche confermano da una parte la ricerca di un registro moderato e medio, dall'altra il perdurare di quella norma implicita – spesso alimentata dalle correzioni dei docenti ai compiti in classe – che ancora lo scritto degli studenti ad un modello grammaticale tradizionalista, e di fatto oggi inesistente nella lingua espositiva e letteraria. Tradizionalismo che emerge, ad esempio, da un ricorso alla frase nominale molto meno frequente, nel corpus di *Come cambia la scrittura*, rispetto alla media dell'italiano scritto (p. 134): come se la sintassi nominale fosse ritenuta un fenomeno tipicamente orale o colloquiale, mentre è ben noto quanto si tratti di una risorsa sintattica spesso utilissima alla coesione (non solo nel giornalismo). E come tale la frase nominale (in collaborazione con l'uso marcato della punteggiatura, e in particolare del cosiddetto *punto dinamizzante*) ricorre, con esiti anche brillanti, in alcuni degli estratti dai temi citati da Ruele (pp. 139-144) come esempi di stile nominale con funzione descrittiva e di messa in rilievo. Si conferma anche la già nota «riduzione, sul piano sia quantitativo sia qualitativo, delle congiunzioni subordinanti tipiche dello scritto tradizionale» (D'Achille, 2010b): *sebbene*, *affinché*, *nondimeno*, *qualora*, *giacché*, *sicché*, *quantunque*, *talché* hanno occorrenze basse nel corpus; se si può affermare comunque la resistenza di *sebbene* e *affinché* nell'italiano scritto degli studenti, le ultime quattro congiunzioni sono invece del tutto estinte (p. 178). Un paio di puntualizzazioni, anche se prevedibili: nelle prove d'esame trentine, infatti, non si registrano né estensioni del connettivo *siccome* ai danni di *poiché*, né una particolare frequenza del *che* polivalente (p. 157). Più interessante è invece l'ampia diffusione di *dove* al posto di *in cui* o di *riguardo al / alla quale*⁶. Dal più ampio punto di vista della programmazione testuale, Ruele osserva il prevalere di due tendenze: una costruzione «per progressione sommativa o accumulativa», da cui spesso emerge una scarsa pianificazione (con la conseguente mancanza dei segnali discorsivi di rinvio), oppure una

⁵ <https://dh.fbk.eu/research/tint/> (ultima consultazione: 20.12.2022).

⁶ L'estensione del *dove* polivalente è stata successivamente approfondita, con una maggior messe di esempi, nel *Quaderno di ricerca #1*, a cura dello stesso Ruele.

costruzione «per legami coesivi impliciti affidati a transizioni ellittiche, o impressionistiche, o granulari» (entrambe le citazioni da p. 158). Soprattutto il primo aspetto era stato già rilevato da INVALSI 2012, con cui avrebbe forse giovato – in questi punti specifici dell’analisi – un dialogo maggiore (ma ricordiamo che stiamo parlando di un rapporto di ricerca intermedio). Saranno utilissimi a successivi lavori anche i dati sull’uso dei connettivi semantici (in particolare *infatti, allora, cioè, quindi e dunque*), di cui i correttori hanno segnalato l’uso corretto, scorretto o come mero riempitivo (quest’ultimo caso ha maggior incidenza negli scritti dei licei, dove i connettivi sono generalmente più attestati: abbiamo un uso come riempitivo ogni sei usi corretti, p. 162).

Concludendo, e gettando uno sguardo trasversale al quindicennio preso in considerazione dalla ricerca, dai dati parziali di questa ricerca IPRASE non sembrano emergere «differenze veramente notevoli fra i testi dei primi anni e quelli degli anni più recenti», né «si può parlare di deciso avvicinamento al parlato»; il problema principale sembra, semmai, «una ridotta rosa di mezzi attraverso cui esprimere l’architettura testuale» (tutte le citazioni da p. 46). Si attendono, però, i risultati finali: all’IPRASE la responsabilità di tradurli anche in concreti interventi formativi nel sistema scolastico, al resto della comunità scientifica e scolastica il dovere di prendere esempio da quanto di buono si fa in Trentino.

Riferimenti bibliografici

- Benedetti, Giuseppe - Serianni, Luca (2009), *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Berruto, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Castellani, Arrigo (1987), *Morbus Anglicus*, in «Studi Linguistici Italiani», n. 13, pp. 137-153.
- D’Achille, Paolo (2010a), *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
- D’Achille, Paolo (2010b), *Lingua d’oggi*, in *Enciclopedia dell’Italiano*, disponibile in rete all’indirizzo http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- D’Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- INVALSI (2012), *Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza*

della lingua italiana nella prima prova di italiano, INVALSI, disponibile in rete all'indirizzo https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312-/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf

Sabatini, Francesco (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Günter Holtus, Edgar Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-158 [poi in *Id.* (2011), *L'italiano nel mondo moderno*, a cura di Vittorio Coletti *et alii*, Napoli, Liguori, t. II, pp. 3-36]

Recensione di Fabio Ruggiano (con la collaborazione di Raphael Merida), *Prospettive di didattica digitale dell'Italiano L2 a migranti*, Roma, Aracne, 2021

ALESSANDRA OLEVANO

ALESSANDRA OLEVANO (aolevano@gmail.com) è docente di italiano per stranieri presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e collabora con diversi altri atenei e scuole. Si occupa di storia del pensiero linguistico, di linguistica gesuitica fra il Sei e il Settecento, di grammatiche della lingua maltese e di didattica dell'italiano.

La ricerca di Fabio Ruggiano e Raphael Merida fa parte di un progetto denominato *Parole chiave: strumenti per l'integrazione*, finanziato dal FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione) 2014-2020 con fondi del Ministero dell'Interno e dell'Unione europea, e finalizzato alla formazione civico-linguistica e all'individuazione di servizi sperimentali di formazione linguistica.

Il lavoro si inserisce nel complesso dibattito sugli strumenti *on line* per l'apprendimento e la didattica delle lingue, offrendo un contributo prezioso sulle specificità dell'insegnamento della lingua italiana agli apprendenti immigrati e migranti.

Nell'ottica del "neoplurilinguismo" (Vedovelli 2014), il libro si apre con un capitolo (opera di Raphael Merida) che indaga lo sviluppo recente della popolazione immigrata in Sicilia, dove il panorama linguistico è molto cambiato nell'ultimo ventennio e si è arricchito di nuove mescolanze. L'accoglienza e l'integrazione passano necessariamente per la lingua: solo con l'italiano gli immigrati hanno la possibilità di cominciare una nuova vita, di divenire cittadini attivi, lontani da ogni emarginazione, e di contribuire alla ricchezza economica e culturale del Paese; lo stesso permesso di lungo soggiorno passa per la certificazione linguistica.

Il resto dello studio, realizzato da Ruggiano, trova le basi nella già solida letteratura dedicata alla sperimentazione delle dinamiche di gruppo e della nuova strumentazione; l'autore si inserisce nel dibattito sulle caratteristiche della didattica e dell'apprendimento *e-learning*, dove tutta la comunicazione fra docente e discente e quella con la strumentazione dedicata appaiono veramente rivoluzionate. All'*e-learning*, caratterizzato da una certa staticità nella fruizione, si è aggiunto recentemente l'*m-learning*, uno studio in movimento, capace di adeguarsi ad ogni situazione di studio. Ruggiano da tempo si interroga su quanto possano essere efficaci e incisive le *app*, i corsi "chiavi in mano" (Ruggiano 2018) e tutto ciò che appartiene all'*m-learning*, perché affidato a strumenti leggeri quali smartphone e tablet e perché spesso praticato in condizioni difficili.

L'autoapprendimento *on line* appare a Ruggiano valido sostanzialmente in un contesto informale, sia quando richiede un'autonoma costruzione di percorsi a rete, sia quando comporta il pedissequo uso di *app*. In entrambi i casi l'apprendente deve saper capire e colmare le inevitabili lacune del percorso, visto che mancano un sillabo di riferimento e una guida interrogabile. Inoltre, l'apprendimento informale nel suo insieme poggia su categorie socio-culturali condivise e processi di apprendimento rodati. Lo studente universitario che decide di imparare una terza o quarta lingua, magari caratterizzata da una morfologia familiare, è il fruitore perfetto di questi sistemi; ma l'apprendente che si avvicina ad una lingua con una struttura morfosintattica tipologicamente lontana da quella di partenza o con un codice di scrittura sostanzialmente diverso troverà l'autoapprendimento in *e-elearnig*, più tradizionale, o in *m-learning*, troppo faticoso e facilmente inefficace. Basti pensare ai cinesi che studiano l'italiano: in questo caso un buon apprendimento autonomo è veramente improbabile.

Per la popolazione migrante e immigrata non dobbiamo considerare soltanto la lontananza della lingua e della scrittura, ma anche la scolarizzazione e il vissuto. La competenza nell'utilizzo di strumentazioni digitali non è ovvia, ma facile da raggiungere, con una guida umana; invece la capacità di seguire percorsi costituiti o addirittura di costruire percorsi in una giungla di contenuti culturalmente estranei non può essere maturata in modo veloce. L'apprendimento della lingua è inoltre accompagnato dal processo di metapprendimento, un controllo e una riflessione costante, possibile solo per chi abbia un'esperienza di studio. L'insegnante rimane, quindi, per Ruggiano, imprescindibile, è un "facilitatore umano", capace appunto di scegliere e di guidare in tutto il percorso, coadiuvando in modo costante e sostanziale l'apprendente. L'insegnante colma le distanze culturali e aiuta i singoli quando sono analfabeti o abituati ad usare un altro codice di scrittura, quando vengono da lingue molto diverse nella fonologia e nella morfosintassi dalla nuova; ma aiuta tutti sempre a imparare, memorizzare e produrre. Guida gli apprendenti a compiere la riflessione metalinguistica necessaria per

una produzione e una maturazione della lingua corrette, anche in assenza di categorie grammaticali di riferimento. Infine, illustra ed esemplifica i contesti d'uso. Secondo Ruggiano, tutto il processo di metapprendimento va costruito e accompagnato; in sostanza questa è la differenza fra un percorso informale e uno formalizzato, e per questo il contributo umano appare insostituibile.

Ruggiano riflette anche sull'uso dell'intelligenza artificiale nella didattica delle lingue e sull'uso già avviato di specifiche *app* anche per bambini e ragazzi non accompagnati, inseriti in diversi progetti per l'inclusione. Certamente tutto, in particolare in momenti di emergenza, può essere usato, ma anche in questi casi la figura di un tutor appare necessaria, perché gli apprendenti non si perdano e perché maturino effettivamente il loro percorso. L'autonomia di apprendimento non può essere mai adatta ad un pubblico di questo tipo, proprio come avviene nell'infanzia.

Tuttavia il percorso didattico può proficuamente svolgersi in "ambiente digitale" anche con discenti immigrati. L'autore passa brevemente in rassegna proprio lo sviluppo negli ultimi anni delle piattaforme per le riunioni e gli usi in classe di strumenti digitali. Tutti noi insegnanti conosciamo i difetti dell'ambiente digitale, l'asincronia fra voce e figura, le precarietà e le interruzioni di rete... ma tutti ormai sappiamo che la didattica *on line* con una buona regia funziona, è efficace e permette di superare tutti gli ostacoli caratteristici dell'incontro digitale. Anche la comunicazione faccia a faccia, del resto, non avviene mai in ambienti acusticamente perfetti: ci sono normalmente rumori di sottofondo da cui ci estraniamo o ci può essere un'eco, una variazione della voce. Così come è assolutamente naturale e istintivo compensare i rumori in presenza, senza distrarsi troppo, mentre si parla e si ascolta, altrettanto è possibile fare nei contesti digitali. L'unico vero difetto dell'ambiente digitale è l'assenza di un contatto umano fisico; ma questo rappresenta un problema serio per i bambini e per gli adolescenti, non per gli adulti. Una volta accertata la capacità e la possibilità di accedere a internet ed alla piattaforma, tutto si può fare.

Dopo aver stabilito la centralità dell'insegnante, l'autore analizza le caratteristiche della didattica *on line*. Egli descrive la creazione dell'ambiente digitale, partendo dalla sua stessa costituzione: esso non si struttura con banchi in linea, computer e lavagna, ma con la gestione dei turni di parola, di chat, di alzate di mano, di stanze per sottogruppi, di tandem, incontri, contatti, giochi... È un ambiente per una vera ipervita; un tempo e una attività di studio che si svolgono in una dimensione che permette anche di partecipare a più attività contemporaneamente, in una sorta di iperubiquità. In questo ambiente il processo didattico si configura come tridimensionale e reticolare; rimane tuttavia fondamentale, sottolinea l'autore, la costruzione di un percorso lineare, creato e gestito dall'insegnante. Il "facilitatore umano" è un sapiente regista sempre attento ai tempi, alla continuità del lavoro, e assieme al coinvolgimento di tutti gli apprendenti, senza averli fisicamente

davanti. Nel suo lavoro, che ha sempre cura delle dinamiche dei singoli e dei gruppi, capaci di muovere grandi energie, necessarie, come tutti sappiamo, per l'apprendimento, può trovare una giusta combinazione operativa nel percorso per unità e nella metodologia dei task.

La riflessione teorica del libro si fonda su un'indagine condotta da Ruggiano fra 98 docenti in servizio di italiano a stranieri, e in particolare a migranti, e 68 aspiranti docenti. L'autore ha predisposto due curatissimi questionari, che troviamo in appendice, per avere le prospettive di entrambi i gruppi di professionisti. La costruzione dell'indagine è la parte più interessante di questo lavoro, perché riesce a dare luce a tutte le esigenze e le aspettative degli insegnanti e dei futuri insegnanti. Ruggiano delinea in modo chiaro quali sono gli aspetti più forti e quelli più deboli di questo processo di apprendimento per entrambe le parti, una base importante per costruire futuri percorsi. Dallo studio emerge chiaramente che la didattica *on line* può funzionare molto bene. Le nuove strumentazioni stanno effettivamente cambiando il modo di studiare e di conoscere, tuttavia l'aspetto umano rimane centrale e scopo ultimo di tutti i processi possibili. In quest'ottica non c'è da temere nessun tipo di alienazione o di snaturamento della nostra natura comunicativa.

Riferimenti bibliografici

Ruggiano, Fabio (2018), *La macchina insegnante e l'ambiente virtuale*, in «Italiano LinguaDue» 10/2, pp. 185-205.

Vedovelli, Massimo (2014), *Il neoplurilinguismo italiano. Una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa*, in Paolo Balboni – Daniel Coste – Massimo Vedovelli (a cura di), *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 65-91.

Recensione di Carmela Sammarco e Miriam Voghera, *Ascoltare e parlare*, Firenze, Franco Cesati, 2021

ELISABETTA BONVINO

ELISABETTA BONVINO (elisabetta.bonvino@uniroma3.it) è professoressa ordinaria di Didattica delle lingue moderne presso l'Università Roma Tre, dove insegna dal 2004. Attualmente ricopre il ruolo di responsabile dell'Ufficio della Certificazione della lingua italiana come L2 di Roma Tre (Cert.IT) ed è presidente della "Società italiana di didattica delle lingue e linguistica educativa" - DILLE.

Il volume *Ascoltare e parlare*, di agile lettura, si pone l'obiettivo di illustrare le caratteristiche principali di queste due abilità linguistiche e di spiegare come esse si sviluppano e vengono usate nella comunicazione di tutti i giorni.

Il volume è costituito da quattro sezioni e da una breve premessa.

La sezione introduttiva si articola in due capitoli, il primo è dedicato alla dimensione pedagogica, cioè all'educazione, non solo linguistica, nelle classi italiane di oggi. In questa sezione viene affrontato il tema delle diverse lingue parlate in Italia e presenti quindi nella scuola italiana attraverso i repertori plurilingui dei diversi studenti. Il quadro che si delinea è quello di una scuola multilingue nel cui contesto è evidente la particolare importanza che riveste la modalità parlata, primo vettore degli obiettivi educativi, sociali e civili. In questo capitolo sono presentati i requisiti per comunicare con efficienza, e sono analizzati gli obiettivi che vengono fissati per le competenze di ascolto e parlato nei documenti ministeriali. Le autrici, infatti, situano le due abilità oggetto della loro indagine nel contesto istituzionale, fornendo un'utile serie di riferimenti ai documenti ministeriali per la programmazione didattica dalla primaria alle superiori, a cui si accompagna un'ampia trattazione sullo sviluppo delle abilità nel curriculum verticale. Il secondo capitolo introduce

brevemente il funzionamento delle componenti della modalità parlata, privilegiando i canali di trasmissione del messaggio, la relazione tra i partecipanti all'evento comunicativo, le condizioni di ricezione e produzione del messaggio, la gestualità, la dimensione dialogica.

La seconda sezione, dedicata agli usi linguistici, contiene un capitolo che illustra come sono costruiti i testi parlati e mostra al contempo quali sono i vantaggi e le difficoltà che la loro struttura può comportare per parlanti e ascoltatori. Ampio spazio viene dedicato alle caratteristiche della comunicazione parlata con numerosissimi esempi tratti da testi autentici. Vengono affrontati gli aspetti peculiari del parlato, quali la prosodia, la fluidità, le ripetizioni, la ridondanza, le deissi, la cooperazione fra ascoltatore e parlante, il ruolo dei segnali discorsivi, la vaghezza, le scelte lessicali e sintattiche. Un paragrafo particolarmente interessante evidenzia differenze e affinità nelle produzioni di parlanti di età diverse nel rispondere a uno stesso compito, facendo emergere il variare delle produzioni orali al variare dell'età, del ruolo tra gli interlocutori, della situazione comunicativa.

La terza sezione presenta una proposta operativa di un curriculum per lo sviluppo di ascolto e parlato che ha il merito di calare nella prassi didattica gli assunti teorici esposti nei precedenti capitoli. In questa sezione, la parte più innovativa riguarda l'elaborazione di una progressione di difficoltà in compiti derivanti da diverse situazioni comunicative. Tale progressione è di grande utilità per l'elaborazione di attività di insegnamento e comporta interessanti ricadute anche sulla valutazione.

Chiude il volume la quarta sezione, che riporta la trascrizione di un discorso tenuto da Tullio De Mauro intitolato "*In principio erat verbum?*". Il discorso si apre con un'ampia riflessione sulla parola intesa nella sua dimensione orale, sul ruolo della parola nei processi semiotici della comunicazione umana con implicazioni sia nell'ambito dell'acquisizione linguistica dell'individuo sia nel costituirsi del sistema delle lingue. Il pensiero di De Mauro è posto come ideale conclusione e al contempo ispirazione teorica e metodologica di tutto il volume che le autrici hanno concepito sulla base dei principi dell'educazione linguistica democratica perseguiti da De Mauro e dal lavoro da lui ispirato agli studiosi e agli insegnanti operanti all'interno del GISCEL.

I destinatari di questo libro sono principalmente gli insegnanti, che vi troveranno un orientamento teorico e metodologico per l'analisi dell'ascolto e del parlato. Sono tre, a mio avviso, le ragioni principali per le quali la lettura di questo lavoro è comunque da raccomandare anche a chi – studente, insegnante o ricercatore – si occupi o intenda occuparsi di educazione linguistica, e in particolare di didattica della lingua italiana nella scuola.

Il lavoro ha, in primo luogo, il grande merito di trattare il tema dell'ascolto. Questa abilità è stata definita in glottodidattica "la cenerentola delle abilità", perché spesso si considera che imparare e conoscere una lingua significhi

semplicemente saper parlare e saper scrivere; molti insegnanti ritengono che l'ascolto sia un'abilità che può svilupparsi da sola, senza che la sua pratica venga inserita fra gli obiettivi didattici. Nei contesti di insegnamento, specialmente per quanto riguarda la L1, ma spesso anche per quanto riguarda la L2, viene data maggiore importanza a competenze produttive, come la scrittura o il parlato, e in ambito ricettivo alla sola lettura, ma non all'ascolto. Agli studenti che hanno difficoltà di scrittura viene spesso consigliato di leggere; non si consiglia, invece, l'ascolto a chi ha difficoltà nell'esposizione orale. Le autrici non trascurano l'ascolto e lo inseriscono in quella che chiamano "modalità parlata", mostrando a più riprese come si manifesta il complesso gioco tra "ascolto e parlato". Suggestiscono inoltre una serie di attività didattiche ben congeniate al fine di sviluppare la capacità di ascolto e la consapevolezza metacognitiva volta a gestire tale attività (ad es. p. 53-54).

In secondo luogo, il libro, che contiene molte indicazioni chiare e scientificamente fondate su come praticare una didattica del parlato inclusiva ed efficace, ha anche un altro importante merito: quello di portare all'attenzione del lettore la comunicazione parlata in tutte le sue dimensioni, analizzando un imponente numero di testi parlati autentici, che sono trascritti e analizzati con un apparato teorico semplice e facilmente accessibile, ma ben fondato e documentato. Tale insieme di testi sono stati pensati per costituire una base di riflessione per docenti e studenti su questa abilità fondamentale per l'agire linguistico umano.

La terza ragione riguarda la proposta didattica generale che è ricca e ben articolata in tutto il volume: nel capitolo dedicato più specificamente alle prospettive didattiche, gli aspetti teorici illustrati nelle sezioni precedenti vengono applicati nella costruzione di un percorso per lo sviluppo delle abilità di ascolto e parlato; in ciascun capitolo vi è inoltre un paragrafo denominato "idee per la didattica" che serve a calare nella pratica i contenuti esposti; infine tutti i numerosi testi sono accompagnati da audio liberamente fruibili dal sito della casa editrice, dalle loro trascrizioni e da un'analisi accurata.

Pertanto, *Ascoltare e parlare* rappresenta per gli esperti ed i formatori di ambito linguistico un volume di grande utilità. Le autrici sanno infatti costruire un ponte tra la ricerca scientifica sulla comunicazione parlata e l'educazione linguistica nelle scuole di diverso ordine e grado. Oltre a nozioni teoriche e metodologiche di base, troppo spesso trascurate, il libro fornisce indicazioni pratiche sull'insegnamento delle abilità di ascolto e parlato, nonché sull'impostazione di un progetto di educazione linguistica. Costituisce pertanto un'ottima risorsa per la formazione e l'aggiornamento di chi, nella scuola e nell'università, si occupa di didattica della lingua italiana.

Recensione di Silvia Sbaragli e Silvia Demartini (a cura di), *Italmatica. Lingue e strutture dei testi scolastici di matematica*, Bari, Edizioni Dedalo, 2021.

ELEONORA ZUCCHINI

ELEONORA ZUCCHINI (eleonora.zucchini2@unibo.it) è dottoranda presso l'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano l'italiano scritto in ambiente scolastico e i fenomeni di ristandardizzazione della lingua italiana.

Il volume *Italmatica. Lingua e strutture dei testi scolastici di matematica* è il frutto di una collaborazione pluriennale, fra esperti di didattica della matematica e della lingua italiana, nata nel 2012 al Dipartimento di Formazione e Apprendimento della SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana). Il progetto, che nel 2018 ha ottenuto un finanziamento triennale dal Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica, si pone l'obiettivo ambizioso di promuovere il dialogo fra due discipline, la matematica e l'italiano, separate da sempre da una frattura che può sembrare incolmabile.

Come emerge in maniera chiara dalla lettura di *Italmatica*, il libro di testo di matematica svolge un ruolo fondamentale nell'apprendimento, ma allo stesso tempo ha contribuito a diffondere una visione della matematica come scienza ostica e incomprensibile. Questo è certamente dovuto a diversi fattori, ma giocano un ruolo fondamentale la lingua della matematica, che presenta le caratteristiche tipiche di una lingua speciale, e l'astrattezza estrema dei suoi oggetti.

La ricerca presentata nel volume si concentra sull'analisi di un corpus di libri di matematica per la scuola dell'obbligo: la scelta di selezionare i capitoli

che descrivono i poligoni è particolarmente felice, in quanto ricchissimi di simboli e figure che cooperano con il testo.

Il volume si articola in sette capitoli: il capitolo 1 è dedicato alla descrizione del progetto e dei suoi obiettivi; il capitolo 2 offre una panoramica sulle caratteristiche della lingua speciale della matematica e fa alcuni cenni al suo sviluppo storico. Qui si espone in maniera molto efficace la problematica degli oggetti della matematica, che per definizione sono astratti e richiedono dunque il ricorso a numerosi registri semiotici per essere trattati.

Il capitolo 3 affronta il tema dei libri di testo e si sofferma in particolare sulla descrizione dei manuali di matematica, sottolineando le difficoltà di adattare a un pubblico di alunni un linguaggio complesso e multimodale com'è quello matematico. In questi capitoli introduttivi, emerge in maniera piuttosto evidente come il testo di matematica ponga sfide complesse a insegnanti e alunni, a causa di «una fitta alternanza di parti teoriche, esemplificazioni, esercizi in itinere» che genera «testi fortemente ibridi e talvolta discontinui» (p. 42).

Già con la lettura di questi primi capitoli, i lettori con una formazione umanistica cominciano ad indossare gli “occhiali della matematica”: non è infatti solo per inerzia che il dialogo tra le due discipline è così rarefatto, ma anche per oggettive difficoltà di comprensione reciproca, che la lettura di questo volume aiuta a superare.

I capitoli seguenti esaminano numerosi aspetti del corpus raccolto, con l'obiettivo di individuare le principali problematiche. Il capitolo 4 descrive il campione analizzato, composto da 142 estratti da manuali di scuola, ed elenca gli strumenti di analisi adottati. Dati di questo tipo hanno certamente bisogno di un lungo processo di elaborazione per essere analizzati in maniera proficua e accurata: dalla lettura di *Italmatica* risaltano la complessità e l'articolazione di questo processo, ma anche la precisione con cui è stata portata avanti la lettura, l'annotazione e l'analisi dei dati raccolti tramite numerosi strumenti. Fra questi menzioniamo solamente UAM Corpus Tool, Read-It, Corrige.it, TaLTaC e Atlas.ti, rimandando il lettore alla consultazione del volume per ulteriori dettagli.

Il capitolo 5 osserva il corpus dal punto di vista della testualità e della struttura informativa, analizzando quantitativamente e qualitativamente gli enunciati, «un'unità caratterizzata da una funzione comunicativa», e i movimenti testuali, unità maggiori composte da «una sequenza di enunciati che forma un tutto unitario» (p. 69). La lingua della matematica si manifesta così in tutta la sua complessità: ci si accorge di quanto diversificate siano le funzioni del testo matematico, che a tratti definisce, a tratti argomenta e a tratti esemplifica. Questo mette gli utenti del manuale di fronte a una continua ma necessaria “ginnastica mentale”, che può essere resa meno gravosa dall'opera di scomposizione e analisi mostrata in *Italmatica*.

Risulta particolarmente preziosa l'analisi quantitativa dei movimenti testuali e degli enunciati di cui si compongono i testi del corpus. Questa analisi restituisce al lettore un quadro assai esaustivo che permette di rilevare «bruschi salti di complessità di forme testuali e linguistiche» (p. 328) quando si confrontano i manuali di classi diverse (ad esempio, nel passaggio dalla III alla IV primaria). Questo è un aspetto che sicuramente non sarebbe stato possibile individuare a occhio nudo e che costituisce un importante spunto per insegnanti e altre figure professionali legate al mondo della scuola.

Il capitolo 6 approfondisce alcuni tipi di movimenti testuali ed enunciati, in particolare i movimenti logico-argomentativi e le definizioni, e analizza la punteggiatura impiegata. Qui le parole del volume guidano i lettori non esperti nella lettura dei libri di testo, facendo emergere aspetti che altrimenti passerebbero inosservati.

Da linguista, inoltre, ho trovato particolarmente istruttive le sezioni che trattano delle definizioni matematiche, che si differenziano in grande misura dalle definizioni che possiamo trovare in altre discipline. Qui la lettura di *Italmatica* è particolarmente preziosa perché rende i lettori capaci di interpretarle nella maniera più corretta e di cogliere eventuali criticità. Infatti, se nel suo significato comune l'atto del definire ha lo scopo di descrivere e spiegare, la definizione matematica è più vincolante e meno spontanea: «in ambito matematico, la definizione ha storicamente sempre avuto la caratteristica di contenere solo informazioni necessarie e sufficienti, ossia di non dover risultare ridondante» (p. 194).

È possibile trovare, in questo, uno degli innumerevoli spunti didattici offerti dal volume: fare oggetto di interventi di didattica esplicita le definizioni matematiche, ma anche i diversi tipi di definizione che inevitabilmente ogni alunno o alunna incontra durante il suo percorso.

Il capitolo 7 si concentra sulla leggibilità e delinea un profilo del lessico impiegato nei manuali, argomento sempre caro al progetto di *Italmatica* sin dai primi lavori; in particolare, si sottolinea come le scelte lessicali siano fonte di difficoltà per gli allievi e si danno alcuni suggerimenti su come approcciarsi al lessico specialistico in maniera efficace. Nel volume si sottolinea, infatti, quanto sia fondamentale far avvicinare gli allievi alla terminologia tramite una «sperimentazione attiva e variata, accompagnata dalla verbalizzazione di ciò che si sta vivendo» (p. 269). Questo suggerimento, certamente non scontato, può essere di grande aiuto nell'insegnamento dei termini tecnici che sono spesso faticosi da memorizzare.

In questo capitolo vengono inoltre ripresi alcuni temi trattati dal capitolo 3: è interessante notare come i testi di matematica siano rimasti legati a modelli della tradizione, specialmente nelle scelte lessicali. Un perfetto esempio di questa tendenza sono le «parole e locuzioni sedimentate nello stile dei testi scolastici di matematica [...] espressioni che alzano il registro (come *tali* o *pro-*

priamente detti), ma anche autentici tecnicismi collaterali (come *scambievolmente*)» (p. 43). È qui che entra in gioco la competenza del linguista che, riconoscendo questo come tratto tipico delle lingue speciali, può aiutare chi è meno esperto a distinguere fra questo tipo di lessico, che può essere oggetto di riformulazione, e i tecnicismi veri e propri, che hanno invece una chiara necessità di essere preservati.

Infine, nel capitolo 8 troviamo una disamina dettagliata di alcuni fenomeni interessanti emersi dall'analisi dei libri di testo, fra i quali la presenza di scorrettezze o imprecisioni dal punto di vista matematico, sia nel testo sia nella relazione fra testo e figure, e di argomentazioni lacunose. Ancora una volta, il lettore con background umanistico necessita della guida del matematico, in quanto individuare scorrettezze, imprecisioni o lacune non è per nulla scontato. Riporterò qui un esempio per mostrare quanto questo compito sia raffinato e sottile: nella definizione di altezza, ovvero "il segmento che parte da un vertice e cade perpendicolarmente sul lato opposto o sul suo prolungamento", l'utilizzo dei verbi *parte* e *cade* può risultare fuorviante, oltre che essere inesatto. L'altezza, come possiamo imparare dalla lettura del volume, non deve necessariamente coincidere con un vertice e, inoltre, questa definizione «induce l'allievo a confondere il concetto di perpendicolarità con quello di verticalità» (p. 306). L'esempio mette in risalto che, per individuare le criticità esemplificate e porvi rimedio, non sarebbe sufficiente un solo tipo di competenza disciplinare ma è necessario il lavoro congiunto di esperti di matematica e di italiano.

In conclusione, il volume *Italmatica. Lingue e strutture dei testi scolastici* è il frutto di un lavoro esteso e accurato, a cui non ho la pretesa di rendere giustizia in queste poche pagine. La sua chiarissima organizzazione interna consente di orientarsi nella lettura e la scansione in capitoli autonomi permette anche di consultare agevolmente solo le parti di interesse.

I suoi punti di forza principali sono due. In primo luogo, la promozione di una didattica laboratoriale, all'insegna della ricerca e della scoperta: *Italmatica* spinge i docenti a non utilizzare strumenti come i libri di testo in maniera acritica, ma a sezionarli, smontarli e riformularli insieme agli alunni, perché questi possano appropriarsi dei contenuti in maniera attiva e approfondita. In secondo luogo, l'interdisciplinarietà: il progetto di *Italmatica* ha portato a risultati che si possono ottenere solo grazie alla collaborazione fra settori diversi.

Adottare questo approccio, tuttavia, non è facile né immediato, ed è per questo che c'è urgente bisogno di lavori come *Italmatica* che possano guidare, con mano esperta, insegnanti e altre figure professionali legate al mondo della scuola.

Recensione di Floriana C. Sciumbata, *Manuale dell'italiano facile da leggere e da capire*, Firenze, Cesati, 2022

ELEONORA ZUCCHINI

ELEONORA ZUCCHINI (eleonora.zucchini2@unibo.it) è dottoranda presso l'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano l'italiano scritto in ambiente scolastico e i fenomeni di ristandardizzazione della lingua italiana.

Il *Manuale dell'italiano facile da leggere e da capire* di Floriana C. Sciumbata fornisce a lettrici e lettori istruzioni chiare, precise e scientificamente fondate per scrivere testi in linguaggio facile da leggere. Il linguaggio facile da leggere (*Easy To Read*), è «un modello di scrittura semplificata che serve a realizzare testi facili, chiari ed efficaci» (p. 16), pensato per utenti con disabilità intellettive, ma rivolto anche alle numerose categorie di persone con difficoltà di lettura.

Grazie alla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (ratificata in Italia nel 2009) il diritto all'accessibilità delle informazioni è stato riconosciuto a livello internazionale; in seguito, il progetto *Inclusion Europe* ha realizzato apposite linee guida per illustrare come scrivere in lingua facile.

Come sappiamo grazie alla lettura del *Manuale*, in Italia le iniziative per semplificare i testi scritti, che oggi sono pervasivi nella vita di tutti, si contano sulle dita di una mano. Grazie alle associazioni che lavorano a stretto contatto con persone con disabilità, in particolare ANFFAS, le linee guida europee sono state tradotte e adattate all'italiano e sono stati prodotti diversi documenti semplificati. Tuttavia, l'accesso a documenti ufficiali spesso rimane un'impresa ardua per chi ha difficoltà di lettura, in quanto «la gran parte delle amministrazioni pubbliche non è ancora in contatto con il linguaggio facile e le iniziative

in tal senso sono scarse» (p. 24). In Italia, il linguaggio facile da leggere e da capire è infatti oggi sconosciuto ai più.

La scarsità di iniziative volte a formare chi si occupa di scrivere testi pubblici non è un problema da sottovalutare, dal momento che scrivere in linguaggio semplice non è un processo intuitivo, e questo emerge chiaramente dalla lettura del *Manuale*.

Come sottolineato dal volume stesso, e come vedremo a breve, il bacino di utenza dei testi scritti in linguaggio semplice è potenzialmente molto ampio e diversificato, e questo rappresenta un ostacolo non di poco conto per chi si occupa della redazione di materiale scritto; infatti, «le competenze ed esigenze di questi lettori non si possono generalizzare [...]. A ciò si aggiunge poi la difficoltà nel testare la comprensione di lettura nelle persone con disabilità intellettive» (pp. 18-19).

C'è dunque urgente bisogno delle riflessioni e delle indicazioni precise e scientificamente fondate contenute nel lavoro di Floriana C. Sciumbata. Fornire istruzioni per scrivere in linguaggio semplice è infatti il principale obiettivo del *Manuale dell'italiano facile da leggere e da capire*: sebbene esista già una traduzione delle linee guida europee, queste sono state concepite come spunti e non sono dunque né sufficienti né sufficientemente dettagliate; inoltre, non sono specifiche per l'italiano e necessitano di un aggiornamento, specialmente nel caso delle indicazioni per la creazione di siti web e contenuti multimediali.

Se si considerano tutte le numerose categorie di persone con difficoltà di lettura, vediamo che la platea dei potenziali destinatari di testi scritti in linguaggio facile va molto al di là delle persone con disabilità intellettive; fra questi infatti contiamo «persone con alcune forme di autismo, da demenza o da ADHD; persone che hanno subito danni cerebrali; persone con disturbi psichiatrici; bambini e anziani; stranieri che stanno imparando la lingua; persone che non hanno frequentato la scuola oppure hanno ormai perso le conoscenze scolastiche» (p. 17).

Nel caso italiano, il potenziale bacino di utenza è poi particolarmente ampio, se si considera che «secondo rilevazioni OCSE-PIAAC del 2016, il 28% della popolazione italiana – cioè più di un adulto su quattro – è funzionalmente analfabeta, cioè non riesce a usare le competenze di lettura, scrittura e calcolo per muoversi in modo autonomo in situazioni di vita quotidiana» (p. 20).

Per tutti questi motivi, il libro di Sciumbata è particolarmente prezioso, specialmente grazie alla maniera cristallina con cui illustra ai lettori i principi da rispettare per scrivere in linguaggio semplice. Il *Manuale*, infatti, intende dare istruzioni operative, chiare e praticabili. Sono inoltre molto apprezzati i suggerimenti di lettura contenuti nel capitolo 4, grazie ai quali lettrici e lettori interessati potranno approfondire i fondamenti teorici su cui si basano le indicazioni.

Dopo una breve introduzione sulla storia del linguaggio facile e delle sue applicazioni in Europa e in Italia (cap. 1), utile a capire l'importanza di pubblicazioni come questa, il *Manuale* si articola in quattro parti dedicate alle linee guida per la scrittura in linguaggio semplice: il paragrafo 2.2 è dedicato alla scelta delle informazioni da inserire nel testo e alla sua organizzazione; il paragrafo 2.3 si occupa di sintassi e lessico; il paragrafo 2.4 riguarda la grafica, il layout e le immagini, e il 2.5 la produzione di siti web accessibili. Seguono sei esempi di riscrittura di testi (cap. 3), mentre il capitolo 4 contiene suggerimenti di lettura e il capitolo 5 un prontuario che sintetizza i principi illustrati, pratico e rapido da consultare.

Nel paragrafo 2.2, troviamo enunciati alcuni principi chiave dello scrivere in linguaggio facile. Qui si mostra che è fondamentale tenere a mente qual è lo scopo del testo, dove sarà pubblicato e qual è il nostro pubblico, dato che conoscere questi dettagli aiuta a capire che forma ed estensione deve avere il documento e quali sono le esigenze del destinatario.

Inoltre, emerge chiaramente dalla lettura del volume la necessità di ordinare le informazioni in base alla loro importanza e ai rapporti di causa-effetto; riporto un esempio, per illustrare che seguire questo principio apparentemente intuitivo non è così facile da mettere in pratica:

(1) Non scriviamo così

A partire da ieri, a causa dei lavori sulla linea Venezia-Trieste, tutti i treni sono in ritardo.

Meglio scrivere così

I treni che vanno da Venezia a Trieste sono in ritardo perché ci sono lavori sulla linea da ieri. (p. 33)

L'autrice del *Manuale* chiarisce in più occasioni che «il fine della comprensibilità giustifica i mezzi» (p. 37) e che dobbiamo sempre far prevalere la chiarezza sull'eleganza e sullo stile. Anche questo principio è elementare a dirsi ma particolarmente importante da sottolineare e ribadire in maniera esplicita, ai fini dell'attuazione concreta.

Nella sezione dedicata alla sintassi e al lessico (par. 2.3), troviamo indicazioni riguardo a quali parole scegliere e a come strutturare i periodi del testo quando scriviamo in linguaggio facile. Citerò qui solamente i punti più interessanti: scrivere una frase distinta per ogni informazione che si vuole dare; preferire le coordinate alle subordinate, in quanto si trovano sullo stesso piano e non richiedono di capire i rapporti gerarchici fra le frasi; rivolgersi in maniera diretta agli interlocutori, dando del *tu* ed evitando le costruzioni passive e impersonali; evitare le nominalizzazioni, che «costringono il lettore a 'tradurre' mentalmente il nome» (p. 51) in un verbo.

È inoltre fondamentale utilizzare connettivi chiari ed esplicitare tutte le informazioni ambigue, come si può vedere in questo esempio:

(75) Non scriviamo così

Il signor Giancarlo è ancora molto agile.

Meglio scrivere così

Il signor Giancarlo è anziano,
ma è ancora molto agile. (p. 56)

Nello scegliere le parole da usare, oltre a optare sempre per il sinonimo più comune, l'autrice del volume ci indica di accompagnare le parole difficili con una spiegazione, quando non si possa evitarle; è inoltre necessario usare sempre la stessa parola per riferirsi alla stessa cosa:

(117) Non scriviamo così:

Maria ha incontrato Marco. La ragazza era molto contenta.

Meglio scrivere così:

Maria ha incontrato Marco. Per questo Maria era molto contenta. (p. 66)

Questi, tuttavia, sono solamente alcuni esempi scelti fra la serie dettagliatissima proposta nel volume, a cui rimando per ulteriori indicazioni, che i lettori troveranno sempre corredate da spiegazioni approfondite.

Nella terza parte (paragrafo 2.4), l'autrice ci propone alcuni suggerimenti riguardo alla presentazione visiva dei testi in linguaggio semplice: certi tipi di *font* e di espedienti grafici per evidenziare il testo sono infatti più facili da decifrare di altri e vanno dunque privilegiati.

In conclusione del capitolo 2, infine, vengono date indicazioni precise riguardo alla progettazione accessibile delle pagine web, che sono al giorno d'oggi uno strumento di uso quotidiano. In particolare, l'autrice indica la necessità che di creare un sito leggibile anche per chi ha disabilità visive e, più in generale, «tutte le sezioni del sito devono essere sempre compatibili con programmi, tecnologie assistive e dispositivi diversi» (p. 86); inoltre, il linguaggio utilizzato deve essere «facile al quadrato» (p. 87), dal momento che la lettura sullo schermo richiede uno sforzo maggiore.

Il capitolo appena riassunto è seguito da sei esempi di riscrittura di testi in linguaggio semplice, che possono essere facilmente presi a modello grazie alla loro varietà; troviamo infatti esempi di genere diverso, dalla prosa giornalistica agli avvisi affissi negli uffici pubblici.

L'applicazione dei principi elaborati e illustrati dall'autrice è, in questo modo, ancora più immediata; dagli esempi, è infatti possibile vedere chiaramente come si possono risolvere all'atto pratico alcune difficoltà presentate dai testi. Gli esempi di riscrittura, sommati al prontuario che troviamo in chiusura, rendono particolarmente *user-friendly* il volume; questo, infatti, si rivolge a un pubblico vasto, rappresentato da «chiunque si occupi di scrittura e comunicazione in generale, per esempio giornalisti, editori, impiegati, traduttori, sottotitolatori, insegnanti, *social media manager* eccetera» (p. 13).

Fra le numerose figure professionali elencate, mi preme sottolineare l'importanza di far conoscere questo lavoro anche al mondo della scuola, non solo

perché ha contatti stretti con persone con disabilità e difficoltà di lettura, ma perché le indicazioni proposte possano aiutare a crescere generazioni di alunni ed alunne più consapevoli di come si scrive in maniera chiara. Infatti, come è sicuramente già emerso da questa recensione, e come emerge ancora più chiaramente dalla lettura del *Manuale*, molte delle indicazioni date si possono adottare, o comunque tenere presente, durante la scrittura di un qualsiasi testo per un qualsiasi pubblico.

Infine, le istruzioni contenute nel volume non vengono mai proposte prive di spiegazioni, ma viene sempre esplicitato in maniera puntuale dove si annidano i punti critici per chi legge. Ciò può essere facilmente sfruttato in un ambiente come la scuola, come spunto per una didattica della scrittura scientificamente più solida e consapevole.

Recensione di Raffaele Simone, *La grammatica presa sul serio. Come è nata, come funziona e come cambia*, Roma-Bari, Laterza, 2022

GIUSEPPE BRANCIFORTI

GIUSEPPE BRANCIFORTI (giuseppe.branciforti@cheapnet.it) è docente di italiano presso la scuola secondaria di primo grado “M. Valgimigli” di Albignasego (Padova); è coautore di due grammatiche per la scuola secondaria di secondo grado: *Grammatica e pratica dell’italiano*, 2018, pubblicata insieme a Daniela Notarbartolo e a Daniela Graffigna, e *Grammatica in pratica*, 2021, con Daniela Notarbartolo, edite entrambe da Bulgarini; collabora con INVALSI in qualità di autore di prove di italiano ed è socio del Giscel e della Società di Linguistica Italiana - SLI.

Con *La Grammatica presa sul serio*, uscita a giugno 2022, Raffaele Simone ritorna a distanza di vent’anni a pubblicare con l’editore Laterza – *La mente al punto* risale al 2002. Il ritorno è significativo. Con Laterza l’autore ha pubblicato molti dei suoi lavori, in particolare il fortunato *Fondamenti di linguistica*, il primo trattato italiano di linguistica moderna, risalente al 1990. Con Laterza aveva molto pubblicato Tullio De Mauro, suo “primo” maestro.

Il libro, diviso in otto capitoli, più uno preliminare in cui si chiede al lettore uno sforzo per «familiarizzarsi col significato di pochi termini tecnici» (p. XIII), continua e approfondisce quanto due anni or sono l’autore aveva scritto in un altro libro sul linguaggio dal titolo *Il software del linguaggio* (Raffaele Cortina editore, 2020), ossia il funzionamento del linguaggio, di cui si presentano ipotesi sul modo in cui è nato ed evolve trasferendosi da una società a un’altra, la ricerca di ciò che differenzia e accomuna le lingue, l’individuazione di elementi fondanti e comuni probabilmente a tutte le lingue. Insomma, per dirla con le parole di Jakobson¹, il libro si occupa di lingue e di linguaggio, «del

¹ Poiché in questo libro Simone riprende alcune importanti idee di Jakobson, ci è sembrato opportuno sintetizzarne il contenuto con una sua citazione.

linguaggio come invariante universale rispetto alle lingue locali, variate e variabili nel tempo e nello spazio» (Jakobson, 2020: 43).

Il filone di studi a cui Simone si richiama è quello mentalista e semanticista, quello dei filosofi che hanno indagato il rapporto tra mente e linguaggio e che annovera tra i suoi rappresentanti nomi prestigiosissimi, come Boas, Sapir, Jakobson, per restare solo alla storia linguistica moderna. A Jakobson risale anche l'approccio per così dire di "verifica": Simone non si accontenta di presentare le scoperte e le ipotesi più recenti, ma cerca di metterle alla prova osservando il linguaggio in *statu nascendi* della nipotina, la piccola Emilia di cinque anni, a cui il libro è dedicato e al cui modo di esprimersi continuamente si rifà per avallare o correggere le ipotesi e le teorie linguistiche esaminate (cfr. p. XIV, 191, 216, 217). Simone ha certamente chiara l'affermazione di Jakobson secondo la quale «un linguista è un linguista grazie al fatto che è un parlante e non a dispetto di ciò» (Jakobson, 1986: 20). E infatti già in un altro libro – *Maistok*, 1988 – aveva cercato di spiegare la teoria del linguaggio guidato da ciò che i bambini, e in generale i parlanti, possono suggerire al linguista.

Dopo questa premessa, cerchiamo adesso di chiarire come è nata, funziona e cambia la grammatica a parere di Simone.

«Secondo un'opinione diffusa [...] la grammatica è un ammasso di noiose questioni microscopiche» (p. 3), «una massa di minuzie fastidiose», «un insieme di prescrizioni tormentose» (p. X). In realtà, questa concezione della grammatica, benché diffusa, è priva di fondamento. La grammatica è qualcosa di più importante, di più serio, come ci avverte il titolo del libro. Simone la definisce nel modo seguente: «un territorio di indagine e di riflessione intellettualmente affascinante, scientificamente stimolante (anche perché elusivo ed enigmatico) e, alla fin fine, ricco di sorprendenti scoperte. Presa sul serio, la grammatica dice molte cose non solo sulle lingue, ma anche sulla natura degli umani» (p. 4).

Per Simone la grammatica è un sistema complesso, formato da tanti sottosistemi che differiscono per densità – «il numero delle forme disponibili e, per conseguenza, la quantità di passi necessari per scegliere quella giusta» (p. 43) – e per regolarità – i sottosistemi sono asimmetrici: «una data regola vale nel settore A, ma non nel settore B, dove se ne applica un'altra» (p. 45).

La grammatica è paragonata a un arcipelago, con isole più grandi, compatte e maggiormente resistenti all'azione di erosione, e isole più piccole, periferiche e meno resistenti al cambiamento. L'arcipelago è però caratterizzato da una stabilità di base, per cui se cambia in una sua parte, si stabilizza maggiormente in un'altra, se in alcune parti si semplifica, in altre diventa più complesso. Ecco perché è sbagliato parlare di lingue più o meno logiche o più o meno complesse. Tutte le lingue sono pienamente sviluppate, tutte sono dotate di mezzi particolari per esprimere i vari tipi di relazione. Esistono lingue, come viene spiegato nell'ultimo capitolo del libro, che «possono

funzionare anche con un “minimo di grammatica”, o, se preferiamo, con una “grammatica minima”» (p. 207), come ad esempio il riau, che «non distingue classi di parole e permette di mettere le parole in qualunque ordine» (p. 208), o come il pirahã, che «manca di numerose risorse grammaticali solitamente considerate universali: subordinazione, indicazioni di tempo, termini di colore, numerali ecc.» (p. 209); esistono lingue simili, dunque, ma non per questo esse risultano più oscure di altre o inadatte a esprimere tutto ciò che l’utente ha bisogno di esprimere².

Riprendendo un’ipotesi di Jakobson, secondo cui «i componenti di una lingua obbediscono a “un principio di stratificazione”: alcuni strati sono più *profondi e primari*, altri più *superficiali e secondari*» (p. 181), Simone considera la grammatica «un *oggetto multidimensionale a più livelli* stratificati, di diversa natura e importanza» (pp. 32-33), in cui è possibile inizialmente distinguere una *grammatica Superficiale*, uno strato più esterno e instabile, e una *grammatica Profonda*, meno visibile e più stabile. Della prima fanno parte fenomeni evidenti a ogni utente, come l’accordo, la flessione delle forme variabili, il carattere obbligatorio o facoltativo del soggetto ecc. È questo di solito il livello di cui si occupano i dilettoni o i pedanti della grammatica, nelle trasmissioni tv, su internet o sui giornali, spesso lanciando campagne contro la corruzione e l’imbarbarimento della lingua, o organizzando convegni per arrestarne lo stato di decadenza. Costoro ignorano i fatti ben più importanti e ricchi della lingua, come già tempo fa, in un articolo del 1977 dal titolo *Scripta sequuntur*, faceva notare Tullio De Mauro, il quale lamentava che la pedagogia tradizionale si occupava – e ahimè si occupa ancora – troppo e quasi esclusivamente di ortografia e poco o niente di fenomeni ben più consistenti e strutturali.

Dello strato più profondo fanno invece parte fenomeni più complessi – più “seri” appunto, per ritornare al titolo del libro – come il modo di mettere in scena gli eventi, o di esprimere determinati scopi, o ancora di comunicare una certa posizione sugli eventi presentati. Fenomeni che hanno a che fare con la struttura delle lingue, che interessano il rapporto tra mente e linguaggio e tra linguaggio cultura e società.

La grammatica è fatta di meccanismi e strutture che, in numero limitato, permettono al pensiero di esprimersi. Quale sia il numero esatto e il motivo che fa sì che nella “cassetta” della lingua ci siano proprio determinati “attrezzi” e non altri, è difficile saperlo. Alcuni “attrezzi” sono probabilmente universali, come la negazione, altri specifici solo di alcune lingue o gruppi di lingue, come la presenza degli ausiliari, mancanti ad esempio sia in greco che in latino.

Tra gli attrezzi più “tipici o significativi” (p. 104) troviamo il verbo *avere*, in cui «si aggregano una varietà di *relazioni*: possesso alienabile e inalienabile,

² A tal proposito possiamo citare nuovamente Jakobson, secondo cui le lingue differiscono “per ciò che devono esprimere, non per ciò che possono esprimere” (Jakobson, 1976: 61).

parentela, proprietà, stato fisico» (p.105); il verbo essere, che in molte lingue è privo della sua funzione copulativa – «dal Wals (World Atlas of Language Structures), il grande atlante delle strutture delle lingue del mondo, risulta che, sulle quasi quattrocento lingue considerate, circa la metà (175 lingue) non hanno nulla di simile a “essere”» (p. 111); gli articoli, anche questi assenti in molte lingue, basti pensare al latino; la differenza tra verbi transitivi e intransitivi, di per sé «volatile, in quanto molti verbi ruotano da una posizione all'altra e altri ancora possono avere entrambe le strutture argomentali» (p. 120); gli aggettivi, che svolgono una delle funzioni più diffuse del linguaggio, quella di modificare i nomi; la negazione, che essendo presente in tutte le lingue è un universale; gli avverbi, i pronomi, l'evidenzialità, cioè «l'insieme dei mezzi grammaticali per indicare se si parla per conoscenza diretta o no» (p. 151), la coordinazione ecc.

La grammatica può agire in modo diretto, attraverso gli attrezzi prima menzionati, ma anche in modo indiretto, in forma compressa, o in modo addirittura silenzioso, senza l'utilizzo di alcun segnale. Limitiamoci ad alcuni esempi.

Alcuni avverbi negativi, come *nemmeno*, presuppongono l'esistenza di un enunciato non presente in superficie ma facilmente inferibile. La frase *Queste cose non si vedono nemmeno a casa mia* (p. 140) contiene un'informazione implicita, come la seguente, che l'utente è chiamato a recuperare: *Queste cose non si vedono nelle case di Luigi, Enza e Pasquale, e nemmeno a casa mia* (ibid.). Altri avverbi sono la forma compressa di un'intera frase. L'avverbio *onestamente* nella frase *Onestamente, non credo che si possa uscire con questa pioggia* equivale alla frase *Per parlare in modo onesto, non credo ecc.* (p. 144-145).

La grammatica opera anche attraverso “vuoti attivi”. La frase *Pietro è entrato e Ø ha cominciato a parlare* contiene un soggetto non espresso, tra la congiunzione *e* e l'ausiliare *ha*, che ha la stessa rilevanza del soggetto espresso nella frase principale. Il vuoto equivale all'incirca al pieno. «In numerosi fenomeni delle lingue, infatti, “ciò che manca” è importante quanto ciò che c'è e il “vuoto” funziona quasi quanto il pieno» (p. 171).

Le lingue essendo degli oggetti sottoposti al tempo evolvono. Anche in questo caso però, al di là dell'apparente caoticità, si possono individuare delle costanti, dei “cicli”³ evolutivi. Basandosi sull'ipotesi di Jakobson «a proposito dell'organizzazione interna delle lingue» (p. 181), Simone ipotizza che le lingue evolvano in modo inversamente proporzionale alla loro formazione: lo strato più profondo, il primo a formarsi, è l'ultimo a modificarsi; lo strato più superficiale, il più giovane per essersi costituito dopo, è il primo a subire il cambiamento.

³ Il termine non va inteso nel senso di circolarità, accezione estranea al cambiamento delle lingue, ma in quello di direzione, di deriva, di costante.

Se dal generale passiamo al particolare, è possibile individuare altri cicli, come quello dimostrativo-articolo, «per il quale gli articoli si formano per grammaticalizzazione di antichi dimostrativi» (p. 118), come è accaduto nel passaggio dal latino, privo di articoli, alle lingue romanze.

Anche la negazione segue un ciclo stabilito, individuato da Jespersen: inizialmente occupa la posizione precedente al verbo, poi si trova sia prima sia dopo il verbo, infine solo dopo il verbo. È quanto è accaduto al francese: *Je ne vois la route* → *Je ne vois pas la route* → *Je vois pas la route* (p. 142)

Chiudiamo con il ciclo della preposizione *con*, che da «marca di accompagnamento (ha quindi, tecnicamente, un significato *Comitativo*)» (ad esempio nella frase *È arrivato Luigi con Carlo [= Luigi e Carlo sono arrivati]*) (p. 160), assume significati diversi, da quello reciproco (*Carlo sta parlando con Luigi = Luigi e Carlo stanno parlando*), a quello strumentale (*Lo ha colpito col bastone*), sincronico (*È uscito con la pioggia*), sincronico/avverso (*È uscito con tutta la pioggia*), di maniera (*Sta parlando con la solita flemma*) (per tutti questi esempi, p. 161).

Non tutto ciò che appartiene alla lingua è sottoposto alla “macchina” della grammatica. Ci sono fenomeni, periferici ma fondamentali, che sfuggono a ogni classificazione, «al punto che questi frammenti possono sembrare collocarsi al confine tra linguaggio verbale e gestualità, quindi ai margini della grammatica e della lingua» (p. 218). Si tratta dei fonosimbolismi, delle interiezioni, degli ideofoni e dei proverbi, formazioni che risalgono probabilmente all’origine del linguaggio.

I fonosimbolismi sono suoni che riproducono fatti non sonori della natura. Ad esempio il suono della *i* è associato in molte lingue a qualcosa di oblungo, stretto e aspro, a differenza della *u* che esprimerebbe chiusura, rotondità e timore.

Le interiezioni sono vere e proprie frasi compresse, usate dai parlanti per esprimere sentimenti ed emozioni. Possono assumere valore diverso a seconda dell’intonazione. Così *Ah* può significare, pronunciata con un’intonazione differente, «sorpresa, soddisfazione, fastidio ecc.» (p. 220).

Gli ideofoni sono invece suoni che riproducono i rumori presenti nel mondo che ci circonda. Per citarne alcuni, il ticchettio dell’orologio diventa *tictac*, il rumore di un’esplosione *boom*, quello di qualcosa che si spezza *crack* ecc. (p. 222).

I proverbi – *chiodo scaccia chiodo, gallina vecchia fa buon brodo* – sono «frasi o sentenze fisse, in cui cioè neanche un elemento può essere scambiato o spostato» (p. 225). Sono presenti in tutte le lingue del mondo, molti sono intraducibili e a oggi rappresentano «un enigma per chiunque abbia tentato di definirne la natura e i caratteri» (p. 225).

Lessico e grammatica permettono al pensiero di veicolare le informazioni e sono alla base del linguaggio. Nondimeno, la grammatica è uno strumento ben più potente del lessico, perché riesce a dare forma al pensiero, a filtrarlo

dimodoché da massa informe possa strutturarsi ed esprimere qualcosa. Ma che cos'è il linguaggio, come si è formato e come si è evoluto?

L'ipotesi che propone Simone è che esso sia un "ibrido bio-culturale", in parte derivante da «costrizioni universali imposte dalla natura dell'organismo» (pp. 16-17), in parte da fattori culturali, come nel caso dell'*evidenzialità*.

Sulla sua comparsa si sono avanzate varie congetture; Simone ne riprende alcune e ne lancia una propria. Il punto di partenza, anche se non esplicitato, è sempre Jakobson, secondo il quale «l'unica occasione di osservare il linguaggio umano *in statu nascendi* ce la offre il bambino» (Jakobson, 1971: 11). Osservando il linguaggio della nipotina, Simone ha notato che nelle prime fasi di acquisizione del linguaggio, quando la bambina aveva poco meno di un anno, l'espressione era limitata a poche parole e ad alcuni marcatori pragmatici, con cui Emilia riusciva a codificare la realtà e a comunicare i propri bisogni. Si è quindi chiesto se all'origine del linguaggio, ancora prima del lessico e delle varie fasi della grammatica non ci sia – e non ci sia stato – qualcos'altro, ad esempio una protolingua pragmatica, per mezzo della quale, come è accaduto alla piccola Emilia, si riesca a percepire e interpretare la realtà.

«È possibile quindi che», conclude Simone, «prima ancora della protolingua senza grammatica e delle diverse fasi della grammatica vera e propria, esista una protolingua fatta essenzialmente di segnali pragmatici» (p. 217). E relativamente all'evoluzione delle lingue, aggiunge: «questo suggerirebbe di assumere una diversa evoluzione delle lingue: prima una pragmatica di base, poi il lessico elementare, infine la grammatica vera e propria» (p. 217).

Riferimenti bibliografici

De Mauro, Tullio (1977), *Scripta sequentur (a proposito degli "sbagli" di ortografia)*, in «Scuola e linguaggio», Roma, Editori Riuniti.

Jakobson, Roman (1971), *Il farsi e il disfarsi della lingua*, Torino, Einaudi.

Jakobson, Roman (1976), *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli (prima edizione italiana 1966).

Jakobson, Roman (1986) *La scienza del linguaggio*, Roma-Napoli, Edizioni Theoria.

Jakobson, Roman (2020), *Lo sviluppo della semiotica e alti saggi*, a cura di S. Bartezzaghi, Firenze, Bompiani.

Simone, Raffaele (2020), *Il software del linguaggio*, Milano, Raffaele Cortina editore.

Recensione di Zuzana Toth, *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*, Berlin/Boston, De Gruyter, 2020

ANNA RAIMO

ANNA RAIMO (anna.raimo2@unibo.it) è dottoranda presso il dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna. I suoi interessi spaziano dall'uso (e dall'acquisizione) della lingua italiana a scuola, fuori dall'Italia (L2/LS), nel web e nelle produzioni scritte dai soldati durante la Seconda Guerra Mondiale. Recentemente si sta occupando, sotto la guida di Aldo Gangemi, di *corpus linguistics*, di *semantic web* e di *knowledge representation*.

*Una lingua ti apre un corridoio per la vita.
Due lingue ti aprono tutte le porte lungo la strada.*¹

Gli studenti di oggi preferiscono imparare anche una terza o quarta lingua. In Austria, così come in Germania e in Francia, fra le lingue studiate a scuola e nelle università c'è molto spesso anche l'italiano, che di solito viene studiato come terza o quarta lingua. Infatti, negli attuali percorsi scolastici europei viene prediletto solitamente lo studio dell'inglese come seconda lingua (L2), seguito dal francese e dallo spagnolo.

In un articolo di Tatiana Bisanti (2020), vengono presentati i dati sul numero di studenti di italiano a livello internazionale dal 2014 – con gli *Stati generali della lingua italiana nel mondo* (Firenze, 21-22 ottobre 2014), iniziativa promossa dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale

¹ Citazione attribuita a Frank Smith: *cfr.* «One language sets you on a corridor for life. Two languages open every door along the way» (traduzione dell'autrice).

(MAECI) – sino al 2018, con le statistiche dell'Eurostat². Nel 2014 al primo posto per numero di studenti figurava la Germania con oltre 300.000 studenti. In occasione della seconda edizione, tenutasi nel 2016 a Firenze (17-18 ottobre), gli *Stati generali della lingua italiana nel mondo* hanno lanciato il Portale della Lingua Italiana³, sul quale, a partire da quel momento, sarebbero state pubblicate e aggiornate le statistiche riguardanti l'insegnamento dell'italiano a livello internazionale. Lo scopo del portale era di migliorare e cartografare la promozione della lingua italiana nel mondo⁴.

Negli ultimi anni lo studio della lingua italiana, come riportato da Bisanti (2020), ha subito una leggera flessione, stimata attorno all'1,2 %. I dati sono stati raccolti e presentati a Roma il 9 ottobre 2019 durante la XIX settimana della lingua italiana nel mondo. È stato inoltre confermato il numero di oltre due milioni di studenti di italiano nel mondo, sebbene sia stato riscontrato un calo nell'Unione europea (-2,21%), ma soprattutto nel continente americano (America del Nord -15,85% e America Latina -12,40)⁵. Dai dati raccolti dal MAECI riguardo i contesti dell'apprendimento dell'italiano, si evince che stando all'ultimo rilevamento i corsi sono erogati da numerose scuole locali, seguite da quelli organizzati dagli enti gestori, dalle università e da altre istituzioni (scuole di lingua, associazioni, etc.). Il numero più basso è rappresentato dai corsi erogati dalle Società Dante Alighieri e degli Istituti di Cultura sparsi per il mondo. Per quanto riguarda la distribuzione geografica, i corsi per l'apprendimento della lingua italiana si concentrano in particolare nell'area dell'Unione Europa⁶.

Pare quindi che la lingua italiana stia lentamente perdendo il suo *appeal* e, fra i paesi dell'Unione Europea, soltanto a Malta viene ancora studiata come seconda lingua. Da uno studio pubblicato dall'Eurostat (2019) emerge che l'italiano occupa soltanto il sesto posto nella classifica delle lingue più studiate nelle scuole secondarie di primo grado in Europa. Solo l'1,3% di studenti europei ha scelto di studiare l'italiano a scuola.

Osservando questi dati, appare subito evidente l'oggetto dell'innovativo studio di Zuzana Toth: l'italiano come terza lingua (L3). In *Tense and Aspect in Italian Iterlanguage*, la studiosa indaga lo sviluppo della marcatura del tempo e dell'aspetto nell'interlingua, analizzando testi narrativi redatti da studenti di

² Eurostat Database, *Pupils by education level and modern foreign language studied*: www.ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database.

³ Per ulteriori informazioni si veda il seguente indirizzo: www.linguaitaliana.esteri.it. È possibile reperire anche delle informazioni su www.uni-italia.it/it/news/105.html.

⁴ Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2019), *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L'italiano nel mondo che cambia* (2019: 5).

⁵ *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L'italiano nel mondo che cambia* (2019: 5).

⁶ *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L'italiano nel mondo che cambia* (2019: 5) e Bisanti (2020).

lingua italiana presso l'Università di Vienna (Austria). Gli studenti selezionati provengono dai corsi di laurea e dall'*Institut für Romanistik* di Vienna⁷.

Il libro si inserisce nella collana editoriale "Sprachen im Kontext – Language in context", che riunisce contributi nel campo della linguistica applicata, nei quali è analizzata criticamente la lingua d'uso nel suo contesto, e come fattore contestualizzante, del processo e dei discorsi sociali e politici. È composto da dieci capitoli e corredato di un indice analitico da cui si possono estrarre velocemente le informazioni (ad esempio *Aktionsart* 43, 45, 63).

Lo studio di Toth si concentra in particolare su come il processo di acquisizione dell'aspetto verbale viene modellato nell'interlingua degli studenti d'italiano L3 da fattori come l'aspetto lessicale e il discorso. Nell'introduzione la studiosa fa un breve *excursus* sullo scopo del libro, sugli apprendenti analizzati e presenta la struttura riassumendo i punti principali. Ciò che è interessante notare, già nella parte introduttiva, è il primo esempio che ci fornisce per capire di cosa si leggerà:

Alla fine è arrivato il cacciaguida [sic] e uccideva il lupo (p. 1)

In questa frase l'informazione temporale viene interpretata con difficoltà da un lettore perché non è chiaro come lo studente intenda il verbo *uccideva*. Infatti, al suo posto sarebbe stato opportuno utilizzare il passato prossimo «ha ucciso» o il passato remoto «uccise», una forma verbale perfettiva che implica che l'azione sia avvenuta dopo l'arrivo del *cacciaguida* e che l'azione sia anche conclusa nella fiaba in modo irreversibile. Probabilmente lo studente, essendo di un livello medio-basso, non capiva ancora il valore aspettuale delle forme in italiano e perciò non capisce la differenza tra verbi perfettivi e imperfettivi⁸.

La maggior parte dei partecipanti hanno come madrelingua il tedesco e, inoltre, parlano o conoscono già bene altri idiomi, tra cui anche lingue romanze come lo spagnolo e il francese. Come primo *step* lo studio identifica il livello di conoscenza sulla base dell'utilizzo, da parte degli studenti, delle forme verbali perfettive e imperfettive nelle frasi che rappresentano il primo piano e lo sfondo della narrazione.

Nel secondo capitolo del libro la studiosa esamina i concetti chiave per la ricerca sull'acquisizione del linguaggio, facendo una distinzione tra orientamento cognitivo e approcci socioculturali. Il capitolo successivo offre un'introduzione teorica sul fenomeno linguistico esaminato nel presente studio. La studiosa, inoltre, descrive in base a una vasta gamma di studi teorici come il tempo e gli aspetti agiscono nella lingua italiana. In particolare modo propone

⁷ Per ulteriori informazioni si veda il seguente indirizzo: www.romanistik.univie.ac.at.

⁸ Nelle grammatiche italiane, si definisce *aspetto verbale* la modalità con cui lo svolgimento di un evento viene enunciata (Salvi, Vanelli 2004: 190) e tale modalità può essere espressa attraverso i verbi perfettivi e imperfettivi. Si parlerà quindi di *aspetto perfettivo* quando l'azione è presentata come conclusa, mentre si dirà *aspetto imperfettivo* quando l'azione è presentata durante il suo svolgimento (Renzi, Salvi 1991: 25).

una riflessione sulle distinzioni aspettuali in italiano, che sono visibili a livello morfologico, lessicale e testuale.

I capitoli successivi (il terzo e il quarto) sono dedicati a una revisione degli studi empirici sull'acquisizione del tempo e dell'aspetto nelle lingue romanze ed europee in generale e nel quinto capitolo invece, specificamente sulla lingua italiana. Vengono messi in luce i principali risultati identificati in una vasta gamma di studi, che esaminano il modo in cui l'aspetto lessicale e/o la struttura del testo narrativo (ingl. *discourse grounding*) influiscono sull'uso e sulla distribuzione delle marche morfologiche nell'interlingua. Il capitolo sesto è invece dedicato alla discussione delle scelte metodologiche.

La seconda parte del libro è composta da tre capitoli, che presentano i risultati dello studio condotto usando tecniche analitiche come il *coding of clauses for grounding* e la *obligatory occasional analysis*, concepite per identificare i livelli di conoscenza.

Proprio sul settimo capitolo è bene soffermarsi, in quanto dopo che la studiosa ha delineato in modo approfondito il campo di studio, entra nel pieno della ricerca empirica. Gli studenti che hanno una bassa conoscenza utilizzano le forme verbali perfettive e imperfettive indipendentemente dalla collocazione dell'enunciato nel primo piano o nello sfondo del racconto:

C'era una volta la mamma di Cappuccetto Rosso mandava lei per portare una cesta colmata con alimenti alla sua nonna. Nel bosco Cappuccetto Rosso incontrava un lupo. Loro dialogavano e [...]. (p. 153)

Invece, gli studenti con una conoscenza intermedia, integrano anche la marcatura dell'aspetto nel loro linguaggio e mostrano una tendenza a usare il tempo perfettivo, soprattutto con predicati telici in primo piano e quello imperfettivo nello sfondo dei racconti che scrivono:

Il lupo ha mangiato anche la piccola ragazza (p. 158)

C'era una volta una piccola ragazza si vestiva sempre un cappotto rosso (p. 158)

Questa tendenza diventa molto pronunciata nel gruppo alto intermedio, dove l'associazione tra perfettività, telicità e primo piano diventa ancora più evidente, mentre nello sfondo compaiono spesso predicati stativi coniugati all'imperfetto:

Ho iniziato a parlare del mio tema personale e i professori mi hanno fatto qualche domanda. (p. 162)

Dopo questa parte del esame ogni professore mi ha fatto domande della sua materia. (p. 162)

Le cosiddette associazioni prototipiche, cioè la prevalenza di predicati te-lici con marche perfettive nel primo piano e di predicati stativi con marche im-perfettive nello sfondo sembrano essere categoriche nel gruppo con un livello di conoscenza molto alto:

Il lupo ha anche mangiato la ragazza ed è andato di nuovo al letto (p. 165)
C'era una piccola ragazza che aveva una nonna malata (p. 165)

Questa analisi viene confermata anche nell'ottavo capitolo in cui l'autrice indaga i testi narrativi utilizzando la tecnica dell'analisi della frequenza propo-sta da Ellis e Barkhuizen (2005). Gli indicatori scelti dallo studio di Ellis e Bar-khuizen (2005: 139) prendono in esame la lunghezza del testo (ovvero il nu-mero delle parole e il numero delle frasi), la percentuale delle frasi senza er-rore, il numero di errori per 100 parole e la percentuale di utilizzo corretto della morfologia verbale.

Nel nono capitolo viene mostrato come la frequenza di associazioni pro-totipiche aumenta in modo direttamente proporzionale alla competenza lin-guistica. Toth riporta i codici dei predicati per l'aspetto lessicale che sono stati elaborati per esaminare la relazione tra la marcatura dell'aspetto morfologico, gli aspetti lessicali e la distribuzione delle forme verbali nei vari livelli del di-scorso.

Infine, nel decimo capitolo vi è una discussione sui principali risultati ri-scontrati con un confronto attivo con i primi cinque capitoli teorici del libro. La studiosa, tirando le fila del discorso, mostra che c'è ancora molto lavoro da fare; vi sono infatti diversi fattori da tenere in considerazione, ma in partico-lare sarebbe opportuno indagare ulteriormente l'influenza esercitata dalla L2 e soprattutto coinvolgere un maggior numero di studenti, provenienti da altri istituti, con cui potersi confrontare utilizzando gli stessi *task*.

Zuzana Toth, sulla scia degli studi di acquisizione per comprendere l'evoluzione delle distinzioni aspettuali nell'interlingua di apprendenti di lingue ro-manze (Andersen 1991, Giacalone Ramat 1995, 2002, 2003; Rocca 2005; Sala-berry 2003), è riuscita a dare un valore aggiunto alla ricerca aprendo una nuova prospettiva di lavoro che, se ampliata, permetterà di migliorare l'uso delle espressioni temporali. L'espressione temporale non è solo un fertile campo di studio per le analisi sull'interlingua condotte da Toth, ma è anche un oggetto di studio esemplare in Didattica delle Lingue L2, in quanto tratto fon-damentale di ogni comunicazione umana:

[t]he ability to talk about time is a fundamental trait of human communication, and all languages we know of have developed means to express time (Klein 2009: 35).

Da un punto di vista più generale, questo libro rappresenta una tappa cru-ciale per la produzione scientifica e l'attività didattica di Zuzana Toth, che hanno il merito di promuovere e sostenere la lingua italiana all'estero in un

periodo in cui questa subisce i colpi di un crescente disinteresse. Le implicazioni di questo libro sono quindi particolarmente promettenti come fondamenta per la creazione di nuovi ponti di comunicazione e nuovi progetti verso il plurilinguismo. È ormai universalmente noto che non sia sufficiente conoscere una sola lingua. Prendendo in prestito un pensiero di Johann Wolfgang von Goethe, potremmo anche aggiungere che «chi non conosce le lingue straniere non sa niente della propria lingua madre»⁹.

Riferimenti bibliografici

- Andersen, Roger W. (1991), *Developmental sequences. The emergence of aspect marking in second language acquisition*, in Huebner, Thom – Ferguson, Charles A. (a cura di), *Cross currents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 305–324.
- Bisanti, Tatiana (2020), *La didattica dell'italiano L2: uno sguardo alla Germania*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 125-142.
- Ellis, Rod - Barkhuizen, Gary P. (2005), *Analysing learner language*, Oxford, Oxford University Press.
- Giacalone Ramat, Anna (1995), *Tense and aspect in learner Italian*, in Bertinetto, Pier Marco - Bianchi, Valentina - Dahl, Östeb – Squartini, Mario (a cura di), *Temporal reference: Aspect and actionality*, Vol. 2. *Typological perspectives*, Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 289-307.
- Giacalone Ramat, Anna (2002), *Come acquisiscono gli studenti le tre categorie classiche di temporalità? Prove dall'italiano L2*, in Salaberry, M. Rafael – Shirai, Yasuhiro (a cura di), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 221-249.
- Giacalone Ramat, Anna (2003), *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Klein, Wolfgang (2009), *Concepts of time*, in Klein, Wolfgang – Li, Ping (a cura di), *The expression of time*, Berlino, De Gruyter, pp. 5-38.
- Renzi, Lorenzo - Salvi, Giampaolo - Cardinaletti, Anna (2001), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Bologna, il Mulino.

⁹ Citazione attribuita a Johann W. Goethe: *cfr.* «Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen» (traduzione dell'autrice).

- Rocca, Sonia (2005), *Italian tense-aspect morphology in child L2 acquisition*, in Ayoun, Dalila – Salaberry, M. Rafael (a cura di), *Tense and aspect in romance languages: Theoretical and applied perspectives*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 129-178.
- Salaberry, M. Rafael (2003), *Tense aspect in verbal morphology*, in «Hispanica», 86(3), pp. 559-573.
- Salvi, Giampaolo - Vanelli, Laura (2004), *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Toth, Zuzana (2019), *Il tempo e l'aspetto verbale nell'italiano, nel tedesco e nell'interlingua di apprendenti tedescofoni. Tre sistemi linguistici a confronto*, in «Philologia», 29(1-2), pp. 35-54.
-

